



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
SECRETARÍA DE POSGRADO

# **“La epistemología del saber andino en la formación de docentes de escolaridad en cuatro universidades públicas de la sierra central de Ecuador”**

Raúl Yungán Yungán

Tesis para optar por el grado de Doctor en Ciencias de la  
Educación

Directora: Dra. Melina Porto  
Co-Directora: Dra. Liana Fuentes

Ensenada, 18 de diciembre de 2023

## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a Dios Todopoderoso por darme sabiduría y humildad para realizar mis estudios doctorales en un país diferente a mi lugar de origen, aspecto que sin lugar a duda ha contribuido con mi crecimiento no solo a nivel profesional y académico, sino también personal.

A la Universidad Nacional de la Plata – Argentina por su contribución en mi formación profesional y brindarme herramientas científicas para impulsar el desarrollo humano y sostenible en el contexto ecuatoriano y latinoamericano.

A mi directora de tesis Dra. Melina Porto, por su orientación y seguimiento durante todo el proceso de investigación, sobre todo por su decisión de apoyar a contribuir al conocimiento, preservación y enriquecimiento de los saberes ancestrales en los países latinoamericanos, en especial de los sectores excluidos como las clases populares e indígenas, del que procedo.

A la Dra. Liana Fuentes, co-directora, por su constante aliento y apoyo en la investigación.

A las Autoridades y docentes del Programa del Doctorado por compartir sus conocimientos y experiencias: Dra. M. Southwell Coordinadora del Doctorado en Ciencias de la Educación, Dra. Daniela Atairo, Dr. Leandro Sessa, Dra. Myriam Southwel, Dr. Nicolás Arata, Dra. María Alejandra Domínguez, Dr. Alejandro Vassiliades, entre otros.

El agradecimiento más profundo y sentido a mi familia, mi esposa, mis hijos, mis padres, y mi hermano, fuentes de apoyo constante e incondicional en toda mi vida, y en particular en este tiempo

Finalmente, agradezco a las carreras de educación básica de las facultades de Ciencias de la Educación de las siguientes entidades: Universidad Técnica de Ambato (UTA), Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), Universidad Estatal de Bolívar (UEB) y Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC), a sus autoridades, docentes y estudiantes que me permitieron realizar mi investigación de campo.

Con todo mi corazón,

Raúl

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS.....	1
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	3
ÍNDICE DE CUADROS.....	6
RESUMEN.....	7
ABSTRACT .....	8
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I.....	18
MARCO TEÓRICO .....	18
1.1. Saberes andinos y ancestrales.....	18
1.1.1. Lo andino: definición.....	19
1.1.2. Saber andino .....	20
1.2. Epistemología: repaso histórico al concepto.....	23
1.2.1. Historia de la epistemología occidental.....	24
1.2.2. Epistemologías alternativas .....	28
1.2.3. Epistemologías del Sur.....	36
1.2.4. Epistemología andina .....	37
1.2.4.1. <i>La ecología de los saberes</i> .....	41
1.2.4.2. <i>La traducción intercultural</i> .....	42
1.3. Interculturalidad.....	45
1.3.1. Definición.....	45
1.3.2. Educación intercultural .....	46
1.3.3. Formación docente e interculturalidad .....	47
1.4. Currículo intercultural.....	50
1.4.1. Currículo: definiciones y características.....	50
1.4.2. El currículo intercultural en formación docente .....	54
1.5. Marco legal y normativo de la interculturalidad en la educación superior.....	59
CAPÍTULO II.....	62
REVISIÓN DE LA LITERATURA EN TORNO A INTERCULTURALIDAD EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS.....	62
2.1. Investigaciones sobre interculturalidad en contextos universitarios .....	62
2.2. Estado actual de la investigación sobre interculturalidad en centros de formación docente .....	64
2.3. Estudios en el contexto ecuatoriano. ....	69

2.4. Conclusión al capítulo .....	71
CAPÍTULO III.....	73
METODOLOGÍA.....	73
3.1. Diseño y enfoque de la investigación.....	73
3.2. Sujetos de investigación .....	76
3.3. Técnicas de investigación .....	77
3.3.1. La dramatización como técnica investigativa .....	77
3.3.2. Fichaje bibliográfico y de verificación .....	79
3.3.3. Entrevista y grupo focal.....	80
3.3.4. Proceso de análisis de los datos.....	81
CAPÍTULO IV .....	84
RESULTADOS: DISCURSOS EPISTEMOLÓGICOS Y CULTURALES INCORPORADOS EN LOS DISEÑOS CURRICULARES.....	84
4.1. Descripción de los documentos analizados .....	84
4.2. Análisis a los diseños curriculares.....	85
4.2.1. Discursos epistemológicos presentes en los diseños curriculares .....	85
4.2.1.1. <i>Discursos epistemológicos en el diseño curricular de la Universidad Técnica de Ambato</i> .....	85
4.2.1.2. <i>Discursos epistemológicos en el diseño curricular de la Universidad Nacional de Chimborazo</i> .....	86
4.2.1.3. <i>Discursos epistemológicos en el diseño curricular de la Universidad Estatad de Bolívar</i> .....	88
4.2.1.4. <i>Discursos epistemológicos en el diseño curricular de la Universidad Técnica de Cotopaxi</i> .....	90
4.2.2. Discursos culturales presentes en los diseños curriculares.....	91
4.2.2.1. <i>Discursos culturales presentes en el diseño curricular de la Universidad Técnica de Ambato</i> .....	91
4.2.2.2. <i>Discursos culturales presentes en el diseño curricular de la Universidad Nacional de Chimborazo</i> .....	92
4.2.2.3. <i>Discursos culturales presentes en el diseño curricular de la Universidad Estatad de Bolívar</i> .....	94
4.2.2.4. <i>Discursos culturales presentes en el diseño curricular de la Universidad Técnica de Cotopaxi</i> .....	95
4.2.3. <i>Lenguas, saberes, conocimientos, costumbres y tradiciones de los estudiantes indígenas en los contenidos de las carreras de educación</i> .....	96

4.2.3.1. <i>Universidad Técnica de Ambato:</i> .....	96
4.2.3.2. <i>Universidad Nacional de Chimborazo</i> .....	97
4.2.3.3. <i>Universidad Estatal de Bolívar</i> .....	99
4.2.3.4. <i>Universidad Técnica de Cotopaxi</i> .....	100
CAPÍTULO V .....	102
CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS DE LOS PROFESORES Y ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LAS UNIVERSIDADES.....	102
5.1. Resultados de las entrevistas.....	102
5.1.1. Causas para la pérdida de identidad intercultural.....	102
5.1.2. Concepciones epistemológicas en el currículo.....	103
5.1.3. Definición de interculturalidad .....	107
5.1.4. Formación en interculturalidad .....	111
5.1.5. Interculturalidad en la Universidad .....	114
5.1.6. Racismo y discriminación en las universidades .....	119
5.1.7. Recomendaciones, acciones y estrategias .....	122
5.1.8. Saberes andinos de los docentes .....	128
5.1.9. Saberes andinos en la Universidad.....	132
5.2. Resultados de los grupos focales.....	133
5.2.1. Grupo focal 1 .....	133
5.2.1.1. <i>Reflexiones sobre las movilizaciones indígenas en el país</i> .....	133
5.2.1.2. <i>La interculturalidad en el contexto universitario</i> .....	135
5.2.1.3. <i>Importancia de la interculturalidad en el contexto actual</i> .....	137
5.2.1.4. <i>Experiencia de los estudiantes en torno a sus experiencias con su cultura, idioma y saberes</i> .....	142
5.2.1.5. <i>Acciones para fortalecer desde la academia los saberes indígenas</i> .....	143
5.2.1.6. <i>Estrategias docentes para reconocer el valor de los saberes ancestrales</i> .....	144
5.2.1.7. <i>Perfiles y roles de los docentes en la transversalización de la interculturalidad</i> .....	145
5.2.1.8. <i>Necesidades y deficiencias universitarias en materia de interculturalidad</i> .....	148
5.2.1.9. <i>Rol docente en el trabajo de la interculturalidad</i> .....	151
5.2.1.10. <i>Recomendaciones finales sobre la educación en un contexto diverso culturalmente</i> .....	152
5.2.1.11. <i>Conclusión sobre el grupo focal 1</i> .....	157

5.2.2. Grupo focal 2 .....	157
5.2.2.1. <i>Presentación de los participantes</i> .....	157
5.2.2.2. <i>La interculturalidad en los centros educativos</i> .....	159
5.2.2.3. <i>Intervención de los estudiantes</i> .....	166
5.2.2.4. <i>Saberes andinos y su incorporación en los currículos</i> .....	168
5.2.2.5. <i>Conclusión al grupo focal 2</i> .....	176
5.3. Análisis de las dramatizaciones creadas por los estudiantes.....	176
5.3.1. Análisis de la dramatización “El calendario solar” .....	177
5.3.2. Análisis de la dramatización “Justicia indígena” .....	188
5.3.3. Análisis de la dramatización “¿Cómo difiere el tiempo y el espacio desde la concepción occidental y la cosmovisión andina?” .....	198
5.3.4. Análisis de la dramatización “¿Qué es más importante para los tiempos actuales: el conocimiento de la lengua originaria (kichwa) o el aprendizaje de leguas foráneas (inglés)?” .....	206
CONCLUSIONES .....	217
RECOMENDACIONES .....	223
Anexos .....	249
Anexo 1. Entrevista a docentes .....	249
Anexo 2. Entrevista a estudiantes .....	250
Anexo 3. Entrevista a egresados.....	251
Anexo 4. Guía para el grupo focal.....	252
Anexo 5. Libretos de las dramatizaciones creadas por los estudiantes .....	255

## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1.....	15
Cuadro 2.....	39
Cuadro 3.....	53
Cuadro 4.....	56

## RESUMEN

Las limitaciones en los saberes epistemológicos andinos en el currículo universitario y su vinculación con la praxis profesional en contextos interculturales afectan la proyección socio-profesional de los docentes de educación básica. A partir de esta situación, el presente trabajo doctoral se planteó como objetivo construir aproximaciones epistemológicas del saber andino como esencia curricular en la formación de los docentes de educación básica en la Universidad Técnica de Ambato, la Universidad Nacional de Chimborazo, Universidad Estatal de Bolívar y Universidad Técnica de Cotopaxi. La pregunta de investigación fue: ¿Cuáles son, actualmente, las concepciones epistemológicas de los profesores y estudiantes de las carreras de Educación Básica de las cuatro universidades investigadas? La metodología utilizada incluyó la revisión de los diseños curriculares de las carreras de educación básica, la participación de estudiantes indígenas y mestizos, docentes y graduados, y el uso de técnicas como la dramatización, el fichaje bibliográfico, las entrevistas y los grupos focales. Los diseños curriculares analizados reflejan la consideración de horizontes epistemológicos, educativos y socioculturales en las carreras de Educación Básica. Se busca una comprensión integral y contextualizada del conocimiento, fomentando la interculturalidad, la equidad y la justicia social. Se reconoce la importancia de valorar los saberes ancestrales, las costumbres y las tradiciones de los estudiantes indígenas, aunque se observa variabilidad en la profundidad y nivel de integración entre las universidades.

**Palabras clave:** diseño curricular, epistemología, saber andino, formación docente.

## ABSTRACT

The limitations in Andean epistemological knowledge in the university curriculum and its link with professional praxis in intercultural contexts affect the socio-professional projection of basic education teachers. Based on this situation, the objective of this doctoral work was to construct epistemological approaches to Andean knowledge as a curricular essence in the training of basic education teachers at the Technical University of Ambato, the National University of Chimborazo, the State University of Bolivar and the Technical University of Cotopaxi. The research question was: What are, at present, the epistemological conceptions of the teachers and students of the Basic Education careers of the four universities investigated? The methodology used included the review of the curricular designs of the basic education programs, the participation of indigenous and mestizo students, teachers and graduates, and the use of techniques such as dramatization, bibliographic files, interviews and focus groups. The curricular designs analyzed reflect the consideration of epistemological, educational and sociocultural horizons in Basic Education careers. A comprehensive and contextualized understanding of knowledge is sought, promoting interculturality, equity and social justice. The importance of valuing the ancestral knowledge, customs and traditions of indigenous students is recognized, although there is variability in the depth and level of integration among universities.

**Key words:** curriculum design, epistemology, Andean knowledge, teacher training.

## INTRODUCCIÓN

Históricamente, los saberes y conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas de la región andina no formaron parte de los currículos de la educación reglada (Carvalho, 2016); desde la academia se los consideró como superstición y folklorismo, lo que significó reducirlos a una imagen superflua. Sin embargo, para los pueblos originarios, los saberes constituyen un cúmulo de conocimientos, prácticas culturales y tradiciones que expresan una profunda cosmovisión (Cajilema, 2019). Por lo que es necesario destacar que los pueblos y/o nacionalidades del Abya Yala cuentan con sus propias lenguas, códices<sup>1</sup>, indumentarias, vestimentas, alimentos, saberes y formas de organización socio-comunitaria.

Al respecto, Zura (2018) afirma que los saberes ancestrales han sido menoscabados culturalmente como resultado de la implementación de estrategias hegemónicas por parte de las sociedades dominantes eurocéntricas desde la conquista europea iniciada en el siglo XVI, que propició la usurpación del espacio geográfico-territorial, pero también en algunos casos la nulidad de los conocimientos tradicionales de los pueblos originarios.

En este mismo sentido, Sánchez (2013) y de Sousa (2018) afirman que los pueblos indígenas son parte de las clases oprimidas del mundo de hoy. Afirman que son víctimas de la explotación, de la exclusión y de la discriminación sexual, étnica, racial, religiosa y lingüística. Al mismo tiempo, los saberes de estos pueblos fueron víctimas de la uniformidad; es decir, fueron monopolizados por una teoría general (universalista y absolutista), lo que dificultó la evaluación de sus principios éticos, filosóficos y epistemológicos subyacentes, todo lo cual repercutió en los logros educativos y en el estatus ocupacional de la población indígena.

Martínez (2015) considera que en el mundo académico se habla exclusivamente de la herencia filosófica de Sócrates, Platón o Aristóteles, a quienes se califica de pensadores griegos universales. Esta filosofía, tipificada como occidental, acerca el estudio al modo de pensar europeo, debido a que se liga a un determinado estilo de vida. Sin embargo, es una filosofía que se repite a manera de fórmula al interior del

---

<sup>1</sup> Los códices mayas, por ejemplo, eran obras literarias creadas por las élites de la antigua civilización que poseían habilidades en lectura y escritura. Estos manuscritos estaban estrechamente vinculados a la religión, el sacerdocio y la adoración a múltiples dioses, y en ellos se encontraban representaciones visuales, mayormente pinturas de sus deidades, acompañadas por textos jeroglíficos (N. del autor).

ámbito académico y del sistema educativo de la sociedad andina, aunque esta última se caracterice por formas de pensar diferentes a otras.

Por otra parte, a pesar de la existencia de instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), de normativas legales emitidas por la Constitución de Ecuador (Asamblea Nacional Constituyente, 2008) y de leyes y reglamentos a favor de una enseñanza con enfoque intercultural, que buscan el fortalecimiento de saberes ancestrales, aún no se cumple con el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información; todo lo cual dificulta el alcance de conocimientos con miras a un desarrollo sostenible.

Otro problema fundamental radica en la insuficiente capacitación de maestros (Faidutti, 2018); esto deviene en una enseñanza a nivel primario que suele ser rutinaria, descontextualizada, fragmentada, repetitiva, desvinculada del mundo social y económico, incierta y cambiante. Apunta Zubiría (2013) que en el currículo nacional educativo y en los programas de formación docente en educación superior se aprecian inconsistencias ontológicas, epistemológicas y praxeológicas<sup>2</sup>, las que influyen en el abordaje metodológico con orientación interdisciplinaria, desde la dimensión étnica y la diversidad cultural.

Otro aspecto que debe destacarse es la poca capacitación de los docentes en enfoques interculturales, evidenciándose que los educadores universitarios presentan una particular carencia de formación en temáticas de educación inclusiva y comunicación intercultural (Pareja et al., 2020). En el contexto ecuatoriano, la investigación de Freire et al. (2019), que buscó caracterizar la dimensión intercultural del proceso de formación docente de los estudiantes que siguen la carrera educativa en la Universidad Técnica de Machala (UTMach), evidenció que no se contextualiza lo intercultural en el currículum y que no se reconocen adecuadamente los derechos étnicos y culturales de todos los ciudadanos.

Sánchez y Jara (2019), por su parte, señalan que las prácticas de aquellos docentes de escolaridad que recibieron una formación descontextualizada se

---

<sup>2</sup> Se define a la praxeología como aquella metodología que estudia la estructura lógica de la acción humana consciente de forma apriorística. Para esta metodología el ser humano es un ser de racionalidad perfecta; de ahí que las ideas de racionalidad limitada serían su antítesis (Juliao, 2002).

caracterizan por transmitir datos difusos y uniformes. Son prácticas donde se observan contenidos fragmentados, así como una constante desvinculación del proceso formativo, todo lo cual afecta a la construcción de las sociedades del conocimiento desde un enfoque dinámico e innovador.

Paronyan y Cuenca (2018) mencionan que en América del Sur, durante las últimas décadas, se promovieron importantes procesos de transformación constitucional, así como programas de educación intercultural bilingüe, rediseños curriculares y otros proyectos orientados al rescate y el fortalecimiento de las lenguas y/o saberes ancestrales de las localidades. Sin embargo, como señala Suárez (2019), en la praxis educativa aún no se visibilizan dichos saberes y/o conocimientos en los contenidos de educación ordinaria (educación general básica, bachillerato y educación superior) (Suárez, 2019).

Con base en lo expuesto se plantea la necesidad de que la educación superior abra sus horizontes y que responda al contexto en el que brinda sus servicios. Dicha acción involucrará transformaciones profundas en la organización académica, en la contextualización y en la pertinencia de la producción del conocimiento y de los aprendizajes. En tal sentido, no se puede seguir dependiendo de propuestas curriculares ajenas a la propia realidad (Larrea, 2015).

Por otra parte, el diálogo entre los saberes andinos tradicionales y los conocimientos científicos llama a fusionar la fragmentación realizada por la lógica científica occidental eurocentrista, que separó a la ciencia de la cultura y de las humanidades. Con ello deslegitimó durante siglos la diversidad de epistemologías que contribuyeron al desarrollo de los pueblos (Consejo de Educación Superior CES, 2014). Frente a esto, Larrea (2015) afirma la necesidad de que las propuestas pedagógicas contemporáneas sean capaces de integrar los conocimientos científicos y los saberes andinos, cotidianos y tradicionales; ello a través del reconocimiento de la diversidad histórica, social, cultural y epistemológica.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, en esta tesis doctoral tomaré como referencia a los estudiantes de la Carrera de Educación Básica de cuatro universidades de la sierra central de Ecuador, con el fin de determinar su formación con enfoques de interculturalidad. Es importante distinguir que la praxis profesional debe estar comprometida con el diálogo, la diversidad cultural, la inclusión, la búsqueda de

valores y la transmisión de elementos culturales a través de las generaciones (Aguavil y Andino, 2019).

En este sentido, es importante analizar –bajo un enfoque intercultural– las funciones que el docente asume como mediador, gestor y promotor del diálogo y la enseñanza de los derechos que promueven el acceso a la comprensión y valoración de la cultura a la que pertenecen (Aguavil y Andino, 2019), siempre con la finalidad de enfrentar contextos que se caracterizan por lenguas, costumbres, saberes y formas de organización particulares.

En cuanto al sector educativo universitario, la formación profesional debería garantizar la vinculación entre los actores y los sectores de desarrollo de la profesión; ello con la finalidad de generar modelos y metodologías de intervención que impacten de manera innovadora en los ámbitos sociales y culturales tanto a nivel local como nacional e internacional.

Según lo expuesto, la carrera de formación de docentes se orientaría a la formación de profesionales competentes, con el objetivo de generar aprendizajes contextualizados y éticamente responsables. Por lo tanto, este sector incorpora el valor social a los conocimientos científicos y a los saberes ancestrales (Consejo de Educación Superior CES, 2014).

Por otro lado, Amaro (2018) afirma que es posible observar, en la actualidad, la heterogeneidad del alumnado ecuatoriano tanto en el nivel superior en Ecuador como en general; pese a ello, el ingreso de estudiantes con distintas condiciones, características y formas de aprendizaje no garantizaría su plena participación. El contexto, a criterio de esta autora, no estaría favoreciendo el aprendizaje, lo que resulta problemático puesto que, para enfrentar la diversidad cultural de las escuelas, los docentes deberían poseer una formación pertinente y contextualizada.

Con el propósito de realizar un diagnóstico situacional, participativo y dinámico del estado de situación actual de los centros de educación superior –pertenecientes a las zonas 3 y 5 de Ecuador<sup>3</sup>–, durante el año 2020 mantuve diálogos con expertos en

---

<sup>3</sup> Con el fin de acercar el Estado a toda la ciudadanía, la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES) conformó 9 zonas como niveles administrativos de planificación. Dichas zonas están conformadas por provincias, según su proximidad geográfica, cultural y económica. La Zona 3 Centro incluye las provincias de Cotopaxi, Chimborazo, Pastaza y

interculturalidad, cosmovisión andina y currículo, lo que me permitió identificar algunas de las percepciones académicas de los estudiantes ante los conocimientos y saberes andinos a lo largo de su formación universitaria (L.F., *comunicación personal*, 15 de junio de 2020). A su vez, indagué con los profesores J.I. (*comunicación personal*, 15 de mayo de 2022) y H.N. (*comunicación personal*, 13 de agosto de 2020) sobre la capacidad de los alumnos para enfrentarse a las demandas profesionales al interior de un contexto intercultural, pluriétnico y plurilingüe. A partir de estas conversaciones, identifiqué los siguientes aspectos problemáticos:

- Limitaciones para identificar las prácticas culturales y saberes ancestrales andinos con conocimientos identitarios de significados y sentidos en su quehacer profesional.
- Limitaciones para la crítica, la reflexión y el análisis de las problemáticas interculturales relacionadas al desarrollo y transformaciones de la realidad sociocultural.

Lo anterior me condujo a establecer la problemática de la investigación, expresada de la siguiente manera: las insuficiencias culturales y cognoscitivas de los saberes epistemológicos andinos en el currículo universitario, así como su vínculo con la praxis profesional en el contexto intercultural, limitan la proyección socio-profesional del docente de escolaridad. Esto se evidencia en las inconsistencias entre la intencionalidad formativa contextualizada y la sistematización de las prácticas formativas interculturales en los docentes de escolaridad. Por su parte, desde una perspectiva epistemológica, no llegué a evidenciar la articulación entre los saberes andinos, la formación docente y el contexto de la diversidad cultural. En tal sentido, existen dificultades para comprender la interculturalidad dentro del sistema educativo, lo que afecta a una educación comprometida con la realidad social y política.

Así mismo, cuando en la etapa exploratoria indagué en la experiencia vivencial de los expertos consultados ante los diversos procesos curriculares formativos de la universidad ecuatoriana, pude identificar los siguientes problemas:

- Limitaciones teórico-metodológicas respecto de los saberes y conocimientos

---

Tungurahua; mientras que la Zona 5 comprende Guayas (excepto los cantones de Guayaquil, Samborondón y Duran), Los Ríos, Santa Elena, Bolívar, Galápagos. Las instituciones universitarias que serán estudiadas en el presente estudio están ubicadas en las provincias de Cotopaxi, Chimborazo, Bolívar y Tungurahua (N. del autor).

andinos, que impiden la construcción lógica de la práctica pre-profesional acorde a las particularidades y potencialidades del contexto intercultural y multiétnico.

- Insuficiencias en una praxis profesional que articule lo académico y lo investigativo con los escenarios interculturales, pluriétnicos y plurilingües.
- Insuficiente sistematización de los elementos socioculturales de la cosmovisión andina, lo que a su vez no permite la apropiación de los conocimientos y saberes tradicionales de su identidad.

Por lo expuesto, identifiqué como objeto de la investigación al proceso de apropiación epistemológica de los saberes andinos en la formación de docentes de escolaridad básica en las entidades superiores, en los niveles de formación<sup>4</sup>, organización curricular<sup>5</sup> y campo formativo<sup>6</sup>.

Ahora bien, con respecto al área en que se intervendrá durante la investigación, esta se encuentra conformada por las carreras de educación básica de las facultades de Ciencias de la Educación de las siguientes entidades: Universidad Técnica de Ambato (UTA), Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), Universidad Estatal de Bolívar (UEB) y Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC); instituciones ubicadas en las provincias de Tungurahua, Chimborazo, Bolívar y Cotopaxi, respectivamente, todas ellas pertenecientes a la región sierra del Ecuador, caracterizada por una diversidad étnica y lingüística.

La región a la que pertenecen las universidades está habitada por 1.456.302 personas, de las cuales 705.069 son hombres (48% del total de la población) y 751.233 mujeres (52%). La población indígena corresponde al 24,8% del total de la zona. En la provincia de Pastaza están los pueblos achuar, andwa, waorani, shiwar, shuar, zápara y kichwa; en la provincia de Chimborazo, los culta, lictu, cache, ozogoche y puruhá; en

---

<sup>4</sup> El Art. 9 del Reglamento de Régimen Académico (RRA) señala: “la formación integral orientada al aprendizaje de una Carrera profesional y académica, en correspondencia con los campos amplios y específicos de la clasificación internacional normalizada de la Educación (CINE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).”

<sup>5</sup> Art. 21 del Reglamento de Régimen Académico: “indica la Unidad básica, la Unidad profesional y la Unidad de Titulación.”

<sup>6</sup> Art. 29 indica que los campos de formación de la educación son: Fundamentos teóricos, praxis profesional, epistemología y metodología de investigación, integración de saberes, contextos y cultura.

la provincia de Tungurahua, salasaca, chibuleo, tomabela, quisapincha y pasa; en la provincia de Bolívar, los pueblos guaranga, chimbo, guanujo, simiatug y facundo; mientras que en la provincia de Cotopaxi, están los panzaleo, zunbague y chugchilan (Secretaría Nacional de Planificación, 2015). Queda en evidencia que esta zona es un contexto pluricultural, pluriétnico y plurilingüe. Según el último censo poblacional efectuado por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2010), la autoidentificación poblacional es la siguiente:

### Cuadro 1

#### *Autoidentificación poblacional*

AUTOIDENTIFICACIÓN POBLACIONAL	PROVINCIAS CENTRALES DEL ECUADOR			
	TUNGURAHUA	CHIMBORAZO	COTOPAXI	PASTAZA
Mestizo	82,10%	58,40%	72,00%	55,30%
Indígena	12,40%	38%	22,10%	39,80%
Blanco	3,40%	2,20%	2,30%	2,90%
Afroecuatoriano	1,40%	1,10%	1,70%	1,50%
Montubio	0,50%	0,30%	1,80%	0,30%
Otro	0,20%	0	0,10%	0,20%
Total (en porcentaje)	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Total (en número de habitantes)	581.389	458.581	409.205	83.933

Fuente: (INEC, 2010)

Elaborado por: Raúl Yungán

A partir de los antecedentes descritos me surgieron las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué concepciones epistemológicas y saberes andinos se evidencian en los diseños curriculares de formación docente en las Carreras de educación básica? Con las sub-preguntas: ¿Cuáles son los horizontes epistemológicos, educativos y socioculturales presentes en el diseño curricular de las carreras de educación básica? ¿Son las lenguas, saberes, conocimientos, costumbres y tradiciones de los estudiantes indígenas tomados en cuenta en los contenidos de las carreras de formación docente de las universidades investigadas?
- ¿Cuáles son, actualmente, las concepciones epistemológicas de los profesores y estudiantes de las carreras de Educación Básica de las cuatro universidades investigadas?

Con la finalidad de responder a estas preguntas, me planteé como objetivo general: Construir aproximaciones epistemológicas del saber andino como esencia curricular en la formación de los docentes de educación básica en la Universidad Técnica de Ambato (UTA), la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), Universidad Estatal de Bolívar (UEB) y Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC).

A su vez, como objetivos específicos planteé los siguientes: (1) Describir los discursos epistemológicos y culturales, así como saberes andinos, de los diseños curriculares de las carreras de formación de docentes de escolaridad y (2) describir las concepciones epistemológicas de los profesores y estudiantes de las carreras de Educación Básica de las cuatro universidades investigadas.

### **Posicionamiento**

Mi historia comienza como el primer hijo de padres indígenas kichwa hablantes, agricultores y analfabetos, pertenecientes al pueblo puruhá. Formo parte de la rica diversidad de las 14 nacionalidades y 18 pueblos indígenas que conforman Ecuador.

Mis primeros pasos en la educación me llevaron a la escuela "Provincia de Pastaza" en la parroquia Flores, cantón Riobamba, provincia de Chimborazo. Aunque la población estudiantil era mayoritariamente kichwa hablante, todos los docentes solo hablaban en español. En esta etapa, experimenté un choque cultural, donde se menospreciaban nuestras expresiones en kichwa y se nos forzaba a adoptar patrones extranjeros. Las enseñanzas carecían de relevancia cultural y autenticidad, limitándose a canciones y cuentos de Disney, en lugar de reflejar nuestras propias festividades y tradiciones.

A pesar de los obstáculos, terminé la escuela con un 60% de dominio del español. Sin embargo, los métodos educativos memorísticos y repetitivos no consideraban nuestros conocimientos ni costumbres, erosionando nuestra identidad cultural y conexiones con las raíces ancestrales.

En la educación secundaria, en el colegio Juan de Velasco en Riobamba, enfrenté nuevas dificultades. La discriminación y el racismo por parte de compañeros y algunos docentes me afectaron profundamente. Apodosos despectivos y burlas sobre mi expresión bilingüe eran comunes. A pesar de las adversidades y la pobreza, logré obtener mi título de bachiller en Ciencias de Comercio y Administración. Durante mi

graduación, mi familia celebró, aunque con un matiz triste al verme usar un terno y corbata en lugar de mi vestimenta tradicional.

Mis estudios superiores me llevaron a la carrera de Administración de Empresas, pero mi trayectoria dio un giro al ingresar como profesor en una escuela intercultural bilingüe en los páramos andinos de Tungurahua. Sin experiencia pedagógica, me vi obligado a estudiar Ciencias de la Educación. Mi compromiso me llevó a ser docente y director en varias escuelas indígenas, donde descubrí las brechas en el sistema educativo tradicional que no atendía a la diversidad étnica y cultural.

Mis esfuerzos para cambiar la educación se intensificaron al enfrentar estereotipos y menosprecios de otros docentes. Decidí seguir formándome y obtuve un título de Licenciado en Ciencias de la Educación y un posgrado en Diseño Curricular y Evaluación Educativa. Estos títulos y mi experiencia me llevaron a la docencia universitaria.

Durante años, fui docente de kichwa en varias universidades, siempre promoviendo la valoración de la identidad y saberes indígenas. Mi pasión por la educación intercultural me impulsó a estudiar un Doctorado en Ciencias de la Educación, centrándome en la epistemología del saber andino en la formación de docentes.

Hoy, estoy convencido de que es necesario reescribir la historia desde la perspectiva del león, no del cazador. Mi viaje ha sido una búsqueda constante para empoderar a las comunidades indígenas, promover el respeto por nuestras tradiciones y lenguas, y contribuir a una sociedad intercultural justa y equitativa. Con cada paso, he avanzado hacia un futuro donde la diversidad y la identidad sean celebradas y valoradas.

## CAPÍTULO I

### MARCO TEÓRICO

#### 1.1. Saberes andinos y ancestrales

A nivel mundial las comunidades trascienden y convergen a través de la historia mediante la difusión de su riqueza cultural, expresada en variadas formas de pensar y actuar sobre el entorno y contexto que las rodea (Bassante, 2002). A estas formas de pensar y actuar se les denomina “saber”.

El término “saber” –proveniente del latín *sapĕre*–, es definido por la RAE (2021) como un “conjunto de conocimientos y técnicas acumulados por una persona o una empresa” o “conocimiento profundo en una ciencia o arte”.

Por su parte, el saber popular es un saber construido por cada individuo, producto de la interacción con su propia cultura y de las experiencias vividas al interior de la familia y de su círculo social. Se encuentra valorado y validado por la praxis, de ahí que se reviste de una racionalidad permeada por el afecto y las emociones (Acevedo et al., 2009). Cuando se habla de los saberes ancestrales, se hace referencia a varios saberes; esto a diferencia del conocimiento occidental, que refiere a un saber general, común, único y universal (Suárez, 2019).

La existencia de una filosofía al interior de las culturas ancestrales en América del Sur se constituye en un argumento debatido hasta la actualidad, momento en que se ha integrado a los pueblos originarios dentro de la discusión académica (Meza, 2017). En tal sentido, la identificación de la filosofía andina como pensamiento racional implícito al ser humano autóctono de una región específica del continente americano sería, a la par que un deber histórico, un gesto de la devolución de tal filosofía andina, la que ha sido maltratada, negada y supuestamente extinguida (Estermann, 2009).

Por lo tanto, la filosofía se encuentra presente en los pueblos andinos de América del Sur. Ha coexistido con la cultura y el pensamiento occidental desde la Conquista y a través de la colonización ocurrida hasta nuestros días, negándose a extinguir. Varios científicos sociales han escrito textos y artículos sobre la filosofía, la epistemología, los saberes ancestrales y la cosmovisión, tal como son vistos desde la perspectiva de América del Sur, como por ejemplo Boaventura de Souza Santos, Josef Estermann, Enrique Dussel y Rodolfo Kusch, entre otros.

### 1.1.1. Lo andino: definición

La palabra «andino» es una leve modificación del vocablo aymara *antis*, que significa “natural de los Andes o perteneciente a lo andino”. En el aymara antiguo dicho término representa la pertenencia a una forma de vida propia de un lugar sagrado (Zenteno, 2009). Para Estermann (2009), el término refiere a una categoría espacial, así como a un ámbito geográfico y topográfico; es decir, el concepto andino deviene multifacético y polisémico. Lo polisémico alude simultáneamente a la ubicación geográfica, la tradición cultural, la identidad étnica y la procedencia de las personas. En el primer caso, «andino» se utiliza para nombrar a la Cordillera de los Andes, que se extiende desde Venezuela, y que pasa por Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia hasta alcanzar las zonas norte de Argentina y Chile, y que ocupa los espacios territoriales de siete países. A su vez, y en sentido geográfico y topográfico, el término en cuestión alude a la región montañosa de América del Sur, conocida como la parte serrana del continente.

A criterio de Guerrero (1993), el mundo andino habría consolidado una racionalidad propia, alimentada de una rigurosa y profunda ancestralidad. Tal racionalidad, resultante de una acumulación colectiva por medio de un extenso proceso histórico, permitió a los pobladores reconstruirse a sí mismos y lograr su supervivencia.

Por su parte, Amaru (2012) considera que las características andinas apuntadas modifican la adaptación del *runa*<sup>7</sup> andino al medio climático y geográfico; es decir, no solo a la adecuación de los factores genéticos, sino al pensamiento andino con respecto a su territorio, la forma de pensar, vivir, organizar, educar y crear sus propios saberes (Amaru, 2012).

Ramos (2018) también da cuenta de la heterogeneidad de lo que se denomina «andino», estableciendo que la diversidad consiste en la norma y no en la excepción. Agrega que la etnohistoria se constituyó, al inicio, en un medio para conocer lo «andino» al interior de las posibilidades que permitía la época de posguerra y descolonización. Así, lo «andino», al ser un término multivocal y por lo tanto, no ajeno a controversias, permitió la presencia de un marco de referencia común. El autor agrega:

---

<sup>7</sup> Runa: ser humano u hombre en kichwa

[...] tanto los sentidos que adquiere lo andino como los ámbitos desde los cuales es retomado son extremadamente variados: ha sido parte de un discurso político y de propuestas de articulación multinacional, ha sido reclamado por movimientos indígenas como carta de legitimidad e incluso ha sido reivindicado por sujetos que no se definen como indígenas [...]. Así, lo andino condensa una pluralidad de significados que incluso pueden ser contrapuestos y que son el resultado de un proceso histórico que los articula en una red de sentido. (p. 10)

Huanca (2011) relaciona el término al conglomerado humano al que se le atribuye: el pueblo andino. A criterio de este autor, el análisis del pueblo andino –desde un contexto histórico tanto de opresión como de liberación– debe hacerse a partir de las siguientes condiciones: (1) el pueblo andino tuvo un pasado brillante en su etapa primigenia, cuando toda la realidad circundante era vista desde el esquema comunitario denominado “Ayllu Marka”; (2) durante la colonia se impuso un tiranismo que destruyó todo el esquema comunitario, época genocida y etnocida, pese a la cual se mantuvo el remanente andino, en signos comunitarios y religiosos que se vivieron en aquel momento y permanecen hasta hoy.

### **1.1.2. Saber andino**

Se debe iniciar este acápite considerando la idea de Núñez (2004) respecto a que los saberes se asumen como procesos y productos de la creación humana, insertos en la cultura de los distintos pueblos.

En tal caso, conviene señalar diferentes definiciones, al igual que normas jurídicas e institucionales, entre ellas la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001), que establece que los saberes tradicionales y ancestrales son un patrimonio cuyo valor no está circunscrito únicamente a las comunidades originarias, sino que son un recurso para toda la humanidad (Carvallo, 2016). En este mismo sentido, el Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación de Ecuador (2016), en su título VI, art. 511, define a los conocimientos tradicionales como:

[...] todos aquellos conocimientos colectivos, tales como las prácticas, los métodos, las experiencias, las capacidades, los signos y los símbolos propios de los pueblos, nacionalidades y comunidades que forman parte de su acervo cultural y han sido desarrollados, actualizados y transmitidos de generación en

generación. Son conocimientos tradicionales, entre otros, los saberes ancestrales y locales, el componente intangible asociado a los recursos genéticos y las expresiones culturales tradicionales.

Estos conocimientos tradicionales pueden referirse a aspectos ecológicos, climáticos, agrícolas, medicinales, artísticos, artesanales, pesqueros, de caza, entre otros, que han sido desarrollados a partir de la relación de los seres humanos con el territorio y la naturaleza.

Con base en lo expuesto, los conocimientos, los saberes ancestrales y tradicionales serían todos aquellos saberes que poseen los pueblos y comunidades indígenas y que han sido transmitidos de generación en generación por siglos; ejemplo de estos saberes son: la lengua, la medicina, las formas propias de organización, la educación, entre otros.

Próximos a la definición anterior, Crespo y Vila (2016) han establecido que “los conocimientos y saberes ancestrales, tradicionales y populares no son solo saberes del pasado, son prácticas vivas de los diversos pueblos y nacionalidades de nuestro país” (p. 23). Suárez (2019), por su parte, enfatiza que dichos conocimientos son construidos en la praxis vital comunitaria y no por autores individuales identificables.

Lo visto permite señalar que es necesario establecer un diálogo (pragmático) entre las diversas formas de validación de los conocimientos, así como “promover el rescate, el reconocimiento y la protección del patrimonio cultural tangible e intangible, los saberes ancestrales, las cosmovisiones y las dinámicas culturales” (Consejo Nacional de Planificación, 2017, p. 63), tal como se plantea en el mencionado plan.

A nivel de la esfera del saber andino, el Teksemuyuk simbolizaría los tres niveles del conocimiento humano: *uku pacha*<sup>8</sup>, *kay pacha*<sup>9</sup> y *hanan pacha*<sup>10</sup>.

- **Uku Pacha (mundo de los sucesos o fenómenos)**

Nivel que corresponde a las creencias humanas heredadas de la tradición, por lo regular, supersticiosas. El origen y evolución del mundo eran narrados por los sabios de la antigüedad a manera de mitos. Los mitos se constituyen tanto en un drama

---

<sup>8</sup> El mundo inferior.

<sup>9</sup> El mundo de aquí.

<sup>10</sup> El mundo superior.

humano como en no humano. La creación del Universo habría venido precedida por una noche cósmica, posterior a la cual, al regresar nuevamente el día de la creación, todo aquello que hubo evolucionado en el periodo previo regresó a una espiral más alta de la evolución.

Al interior del saber andino, y su percepción profunda de la naturaleza, no existiría fenómeno natural que no se encuentre concatenado e interrelacionado con otros fenómenos. Un *yachak*<sup>11</sup> refiere a la existencia de un mundo energético (*samis*), en virtud del cual cada uno de los seres interactúa, aunque esto no se vea a simple vista (Rodríguez, 1999).

La *allpamana* (la madre tierra) se constituyó, a criterio de Qhapaq (2012), en un factor que posibilitó el saber andino. Habría sido el entorno geográfico y climático de los Andes lo que influyó en la modificación de la condición étnica de los runas andinos al medio climático y altitudinal del territorio en que habitaba. Además de los factores genéticos, el pensamiento andino se adecuó.

La forma de pensar de los pueblos que viven en territorio llano, liso y lineal es distinta a la forma de pensar de quienes viven en lo alto de las montañas, cuya visión del territorio es tridimensional, lo que llevó al runa andino a pensar en imágenes en escala tridimensional y hasta tetradimensional, por ello el pensamiento andino no es unidimensional y/o dialéctico, sino tetradimensional y tetraléctico.

Este investigador concluye que la inestabilidad geológica e hidrológica de los Andes modeló el pensamiento andino hacia la conservación de la *allpamana* y el cuidado del equilibrio natural. Ello explicaría que la cosmovisión andina posea un fuerte arraigo ecológico de preservación y cuidado del medio ambiente, los seres vivos y los seres humanos, así como una actitud de respeto a la Pachamama, eje y fundamento espiritual de los andinos.

El pensamiento andino seguiría un hilo diferente a la lógica secuencial del pensamiento occidental. El pensamiento andino sería analógico, simbólico y sintético, de modo que percibe más fácilmente las cualidades de la vida, antes que la estructura

---

<sup>11</sup> Representante de la sabiduría andina. Autoridad moral, un sabio que ha recorrido una larga y difícil iniciación.

formal del Universo, de modo que entiende la realidad de manera global (Rodríguez, 1999, p. 31).

Dado que el sentir es la otra polaridad del entender, la sabiduría andina no desliga el conocimiento de la vida subjetiva, siendo por tanto su ciencia más deductiva que inductiva, más relacional que localizacionista [sic], más basada en la percepción del corazón que en el ejercicio elucubrativo (Rodríguez, 1999, pág. 31).

## **1.2. Epistemología: repaso histórico al concepto**

El término «epistemología» proviene de las palabras griegas *episteme* y *logos*. La primera se traduce como “conocimiento” o “comprensión”, mientras que *logos* puede traducirse como “cuenta”, “argumento” o “razón”. Así como cada una de estas diferentes traducciones captura alguna faceta del significado de estos términos griegos, también cada traducción captura una faceta diferente de la epistemología misma.

Aunque el término «epistemología» no tiene más de un par de siglos, el campo de la epistemología es al menos tan antiguo como cualquier otro en filosofía. En diferentes partes de su extensa historia, diferentes facetas de la epistemología han llamado la atención. La epistemología de Platón fue un intento de comprender qué era saber y cómo el conocimiento (a diferencia de la mera opinión verdadera) es bueno para el conocedor. La epistemología de Locke, por su parte, fue un intento de comprender las operaciones de la comprensión humana. La epistemología de Kant fue un intento de comprender las condiciones de la posibilidad de la comprensión humana, y la epistemología de Russell, un intento de comprender cómo la ciencia moderna podría justificarse apelando a la experiencia sensorial (Steup y Neta, 2020).

A su vez, gran parte del trabajo reciente en epistemología formal es un intento de comprender cómo los grados de confianza de los individuos están racionalmente limitados por su evidencia. Así mismo, gran parte del trabajo reciente en epistemología feminista sería un intento de comprender las formas en que los intereses afectan la evidencia y afectan las restricciones racionales, en general. En todos estos casos, la epistemología busca comprender uno u otro tipo de éxito cognitivo (o, en consecuencia, el fracaso cognitivo) (De la Garza Toledo, 1989).

### **1.2.1. Historia de la epistemología occidental**

Es fundamental situar las epistemologías alternativas y andinas dentro de la corriente de la filosofía universal, pues esta incorporación brinda una visión más completa del conocimiento humano. Con el breve repaso del desarrollo de la epistemología en occidente, se apreciará cómo la filosofía griega antigua, con su enfoque en el problema del movimiento, estableció una base fundamental para el pensamiento filosófico occidental. En tal sentido, situar a las epistemologías alternativas y andinas dentro de la corriente de la filosofía universal promueve la apertura y el diálogo intercultural, fomentando un enfoque más inclusivo y pluralista en el estudio del conocimiento y la sabiduría humanos.

El foco central de la filosofía griega antigua fue el problema del movimiento. La mayoría de los filósofos antiguos sostuvieron que el conocimiento no debía ser cambiante en aspecto alguno. Para Platón, en la medida en que los seres humanos adquieren conocimiento, lo hacen trascendiendo la experiencia de los sentidos con el fin de descubrir objetos inmutables, a través del ejercicio de la razón (Platón, 1871). La teoría platónica del conocimiento contiene dos partes: la primera, una investigación sobre la naturaleza de los objetos inmutables; la segunda, una discusión respecto a cómo dichos objetos pueden ser conocidos por medio de la razón (Henaó, 2020).

Por su parte, Aristóteles (1995) afirma que cada ciencia consiste en un conjunto de principios primeros, los cuales son necesariamente verdaderos y cognoscibles de manera directa; al mismo tiempo, son un conjunto de verdades lógicamente derivables y causalmente explicadas por los primeros principios. La demostración de una verdad científica se lograría mediante una serie de silogismos (Martinich y Stroll, 2020). Mucho de lo que escribió Aristóteles sobre el conocimiento es parte de su doctrina sobre la naturaleza del alma y, en particular, el alma humana. Cuando los seres humanos aprenden algo, lo “adquieren” de alguna manera. Lo que adquieren será diferente de lo que conocen o, a su vez, idéntico a él (Mié, 2009).

Posterior a Aristóteles, surgieron los escépticos dogmáticos, quienes argumentaron que no se podía saber algo con certeza. El escéptico no intenta demostrar que no sabe, sino que asume no saber nada y defiende dicha suposición contra los ataques. Esta posición encuentra similitudes con el pirronismo, que sin afirmar ni negar nada, intenta mostrar que el juicio debería suspenderse y evitar realizar afirmaciones de conocimiento, incluida aquella afirmación negativa de no saber nada. El pirronismo

antiguo no es necesariamente una epistemología, puesto que no posee una teoría del conocimiento y se limita a socavar las epistemologías dogmáticas de otros, especialmente las epicureístas y estoicistas (Alcalá, 2005).

Por su parte, durante la mayor parte de la Edad Media no hubo distinción entre teología y ciencia (*Scientia*). La ciencia era un conocimiento que se deducía de principios evidentes por sí mismos, y la teología un conocimiento que recibía sus principios de Dios, fuente de todos los principios. En el siglo XIV, el pensamiento científico y teológico comenzó a divergir. Hablando en términos generales, los teólogos comenzaron a argumentar que el conocimiento humano estaba muy circunscrito. A menudo invocaron la omnipotencia de Dios para socavar las pretensiones de la razón humana, y en lugar del racionalismo en la teología promovieron una especie de fideísmo (es decir, una filosofía basada enteramente en la fe) (Rovira y Carbonell, 2006).

El astrónomo polaco Copernicus<sup>12</sup> sostenía que la Tierra gira alrededor del Sol. Su teoría fue epistemológicamente impactante porque contradecía directamente la forma en que los humanos experimentaban su relación con el Sol y, al hacerlo, hacía que el razonamiento no científico ordinario sobre el mundo pareciera una especie de superstición. En el caso de Galileo Galilei<sup>13</sup>, su telescopio pareció revelar que la visión humana, sin ayuda da información falsa o, al menos, seriamente incompleta, sobre la naturaleza de los cuerpos celestes. Además, sus descripciones matemáticas de los fenómenos físicos indicaron que gran parte de la experiencia sensorial de estos fenómenos no contribuye en nada al conocimiento de ellos.

En el caso de Descartes<sup>14</sup>, tanto el auge de la ciencia moderna como el redescubrimiento del escepticismo lo influyeron (Quispe, 1996). Aunque creía que cierto conocimiento era posible y que la ciencia moderna algún día permitiría a los humanos convertirse en dueños de la naturaleza, también pensaba que el escepticismo presentaba un desafío legítimo que necesitaba una respuesta, una que solo él podía

---

<sup>12</sup> Nicolás Copérnico (Thorn, Prusia Real, 19 de febrero de 1473-Frauenburg, Prusia Real, 24 de mayo de 1543) fue un astrónomo prusiano del Renacimiento que formuló la teoría heliocéntrica del sistema solar, concebida en primera instancia por Aristarco de Samos.

<sup>13</sup> Galileo Galilei (Pisa, Toscana; 15 de febrero de 1564-Arcetri, Toscana; 8 de enero de 1642) fue un astrónomo, ingeniero, filósofo, matemático y físico italiano, relacionado estrechamente con la revolución científica.

<sup>14</sup> René Descartes (La Haye en Touraine, 31 de marzo de 1596-Estocolmo, Suecia, 11 de febrero de 1650), filósofo, matemático y físico francés, padre de la geometría analítica y la filosofía moderna, así como uno de los protagonistas con luz propia en el umbral de la revolución científica.

proporcionar. Descartes distinguió dos fuentes de conocimiento: la intuición y la deducción. Por su parte, empiristas como John Locke<sup>15</sup> plantearon que la fuente última del conocimiento es la experiencia. Sostuvo que todas las ideas (con excepción de aquellas que resultan insignificantes) pueden explicarse en términos de experiencia. En la epistemología de Locke, las palabras que designan las propiedades sensibles de los objetos son sistemáticamente ambiguas. El conocimiento, por su parte, se lo define como la percepción de la conexión y el acuerdo, o el desacuerdo y la repugnancia de cualquiera de nuestras ideas (Burlando, 2013).

El idealismo trascendental de Immanuel Kant<sup>16</sup> sostenía que todo conocimiento teórico es una mezcla de lo que ocurre en la experiencia sensorial y lo que aporta la mente. Sin embargo, Kant también creía que existe un mundo independiente de la mente y complemente incognoscible para ella; un mundo que consiste en "cosas en sí", que no existen en el espacio y el tiempo y no entran en relaciones causales (Sánchez, 2017). Hegel<sup>17</sup>, por su parte, cuestionó la epistemología empirista tradicional por asumir que parte del contenido sensorial de la experiencia es solo dado a la mente y aprehendido directamente como es, sin la mediación de conceptos. Según el filósofo no existiría la aprehensión directa o el conocimiento no mediado. También consideraba que resultaba imposible comparar las creencias con la realidad, porque la experiencia de la realidad siempre está medida por creencias (Westphal, 2003).

Dentro de la filosofía contemporánea, Husserl<sup>18</sup> pensaba que las teorías epistemológicas estándar de su tiempo carecían de conocimiento porque no se centraban en los objetos de conocimiento tal como los experimentan los seres humanos. Sostenía que existe un problema respecto al conocimiento humano sobre el mundo externo, cuando primero no se realiza una investigación sobre el tema sin suposiciones

---

<sup>15</sup> (Wrighton, Somerset, 29 de agosto de 1632-Essex, 28 de octubre de 1704). Filósofo y médico inglés, entre los más influyentes pensadores del empirismo inglés.

<sup>16</sup> (Königsberg, Prusia; 22 de abril de 1724-ibidem, 12 de febrero de 1804), filósofo y científico alemán de la Ilustración. El primero y más importante representante del criticismo y precursor del idealismo alemán.

<sup>17</sup> (Stuttgart, 27 de agosto de 1770 - Berlín, 14 de noviembre de 1831) fue un filósofo del Idealismo alemán, el último de la Modernidad, llamado inclusive como la "conciencia de la modernidad"

<sup>18</sup> Edmund Husserl (Prossnitz, 8 de abril de 1859-Friburgo, 27 de abril de 1938) fue un filósofo y matemático alemán, fundador de la fenomenología trascendental y del movimiento fenomenológico.

(Hyder, 2003). Para Heidegger<sup>19</sup>, los seres humanos interactúan con las cosas de su mundo cotidiano, igual a como un trabajador lo hace con sus herramientas; es decir, nunca se acercan al mundo como lo hace un filósofo o un científico. Para Heidegger el mayor error de la epistemología desde Descartes, hasta Kant y Husserl fue tratar el conocimiento filosófico como un paradigma de todo conocimiento mundo (O'Connor, 1998). Merleau-Ponty<sup>20</sup>, a su vez, consideró que los análisis dualistas del conocimiento resultan inadecuados; a su criterio, ninguna conceptualización del mundo puede ser completa. Foucault<sup>21</sup> intentó demostrar que todos los conceptos están condicionados históricamente y que algunos de los más importantes sirven a la política. Derrida<sup>22</sup> afirmó que todos los dualismos están cargados de valores y son indefendibles (Brown, 1975). Dewey<sup>23</sup> consideró que el conocimiento no es una aprehensión fija de algo, sino un proceso de actuar y ser actuado sobre él. Rorty<sup>24</sup> trató de reconciliar la filosofía analítica y continental (Rockmore, 1997).

Frente a la epistemología de los filósofos continentales se encuentran los analíticos de la primera mitad del siglo XX, cuyos intereses se centraron en la relación entre conocimiento y percepción. Aunque los puntos de vista difirieron considerablemente, todos defendían la doctrina conocida como “teoría de los datos sensoriales”, según la cual, el individuo es directamente consciente, lo que significa que la conciencia es inmediata y no depende de inferencia o juicio alguno. Russel<sup>25</sup> trató de mostrar que el conocimiento del mundo externo podía construirse lógicamente a partir de datos sensoriales (Cristi, 2015).

Esta teoría fue criticada por los defensores de la teoría de la aparición (Alston, 1999), quienes afirmaron que los argumentos a favor de la existencia de datos

---

<sup>19</sup> Martin Heidegger (Messkirch, Baden-Wurtemberg; 26 de septiembre de 1889-Friburgo, Baden-Wurtemberg; 26 de mayo de 1976) fue un filósofo alemán, considerado como uno de los filósofos más importantes del siglo XX.

<sup>20</sup> Maurice Merleau-Ponty (Rochefort-sur-Mer, 15 de marzo de 1908 – París, 3 de mayo de 1961) fue un filósofo fenomenólogo francés, fuertemente influido por Edmund Husserl.

<sup>21</sup> Paul-Michel Foucault (Poitiers, 15 de octubre de 1926 - París, 25 de junio de 1984), fue un filósofo, historiador, sociólogo y psicólogo francés.

<sup>22</sup> Jacques Derrida (El-Biar, Argelia francesa, 15 de julio de 1930-París, 8 de octubre de 2004) fue un filósofo francés de origen argelino, conocido popularmente por desarrollar un análisis semiótico conocido como deconstrucción.

<sup>23</sup> John Dewey (Burlington, Vermont, 20 de octubre de 1859 - Nueva York, Estados Unidos, 1 de junio de 1952) fue un pedagogo, psicólogo y filósofo estadounidense.

<sup>24</sup> Richard Rorty (Nueva York, 4 de octubre de 1931 – Palo Alto, 8 de junio de 2007) fue un filósofo estadounidense.

<sup>25</sup> Bertrand Russell (Trellech, Monmouthshire; 18 de mayo de 1872-Penrhynedeudraeth, Gwynedd, 2 de febrero de 1970) fue un filósofo, matemático, lógico y escritor británico ganador del Premio Nobel de Literatura.

sensoriales son inválidos. A su vez, esta teoría fue rechazada por muchos filósofos, que sostenían que no proporcionaba una explicación adecuada del estado epistemológico de las ilusiones y otras anomalías visuales. Tales pensadores pretendieron dar una explicación coherente a cómo el conocimiento es posible dada la experiencia de datos sensoriales y la posibilidad de error de percepción. Para ello desarrollaron dos teorías: el realismo y fenomenalismo (Escobar, 2011). El fenomenalismo, por su parte, rechazó la distinción entre objetos físicos que existen independientemente y datos sensoriales dependientes de la mente (Trejo, 1971).

### **1.2.2. Epistemologías alternativas**

Es importante establecer un contraste entre la tradición epistemológica occidental y todas aquellas variaciones epistemológicas que surgieron, al principio en la propia Europa y, posteriormente, en otros países. Grosfoguel (2007) señaló que René Descartes, a quien calificó como fundador de la filosofía occidental moderna, inauguró un nuevo momento en la historia del pensamiento occidental, al momento en que reemplazó a Dios como fundamento del conocimiento en la Teo-política del conocimiento de la Edad Media europea, con el hombre (occidental) como fundamento del conocimiento en los tiempos modernos europeos. Todos los atributos de Dios ahora se extrapolan al hombre (occidental). La Verdad Universal más allá del tiempo y el espacio, el acceso privilegiado a las leyes del Universo y la capacidad de producir conocimiento científico y teoría se encuentran ahora en la mente del Hombre Occidental. El "ego-cogito" cartesiano ("pienso, luego existo") es la base de las ciencias occidentales modernas. Al producir un dualismo entre la mente y el cuerpo y entre la mente y la naturaleza, Descartes pudo reclamar un conocimiento no situado, universal y con ojos de Dios.

El "punto cero" es el punto de vista que se esconde y se disimula como si estuviera más allá de un punto de vista particular, es decir, el punto de vista que se representa a sí mismo como sin punto de vista. Es esta "mirada de dios" la que siempre esconde su perspectiva local y particular bajo un universalismo abstracto.

En ese sentido, la filosofía occidental privilegia la "política del conocimiento del yo" sobre la "geopolítica del conocimiento" y la "política corporal del conocimiento". Históricamente, esto ha permitido al hombre occidental representar su conocimiento como el único capaz de lograr una conciencia universal y descartar el conocimiento no occidental como particularista y, por lo tanto, incapaz de lograr la universalidad. Esta

estrategia epistémica ha sido crucial para los diseños globales occidentales. Al ocultar la ubicación del sujeto de la enunciación, la expansión y dominación colonial europea / euroamericana fue capaz de construir una jerarquía de conocimientos superiores e inferiores y, por tanto, de personas superiores e inferiores en todo el mundo.

Como señala Grosfoguel (2007), se pasó de la caracterización del siglo XVI de 'gente sin escritura', a la de los siglos XVIII y XIX de 'gente sin historia', a la del siglo XX de 'gente sin desarrollo' y, más recientemente, a principios del siglo XXI de 'gente sin democracia'. En tal sentido, se pasó de los 'derechos de los pueblos' del siglo XVI a los 'derechos del hombre' del siglo XVIII (filósofos de la Ilustración), y a finales del siglo XX, a los 'derechos humanos' del siglo XXI. Todos estos son parte de diseños globales articulados a la producción y reproducción simultáneas de una división internacional del trabajo del centro / periferia que se superpone con la jerarquía racial / étnica global de europeos / no europeos.

Un elemento clave sobre el cual han teorizado muchos investigadores es el de la escolarización como instrumento de colonialidad. Al respecto, Sumida et al. (2019) señalan que generaciones de políticas y prácticas educativas opresivas han causado daños en las comunidades indígenas, convirtiendo la escolarización en un proceso contencioso como instrumento de colonialidad. Durante cientos de años –en las comunidades indígenas de las Américas– la educación sirvió para perpetuar la colonialidad a través de su conceptualización como una institución controlada y un proceso que solo puede ser creado y supervisado por colonizadores europeos, donde el contenido de aprendizaje eurocéntrico es normativo, y donde la pedagogía es legítima si se formaliza y se circunscribe a instituciones (por ejemplo, universidades). La educación también representa y perpetúa la separación, donde el conocimiento y las formas de conocer están compartimentados aparte de las ecologías que definen la existencia humana en este mundo y las tradiciones de conocimiento inherentemente interdisciplinarias de donde provienen los estudiantes.

La educación como instrumento de colonización también se ha valido de estrategias relacionadas al lenguaje. Para Pennycook y Makoni (2020), la educación es un dominio central en el que se desarrollan las políticas lingüísticas: primero fue un lugar clave de intervención, desde la intervención externa a través de escuelas misioneras y proyectos de desarrollo, hasta intervenciones internas a través de escuelas públicas y privadas. La educación, a criterio de estos autores, es un ámbito en el que las lenguas se regulan y se busca consolidarlas como política colonial vernácula, proyecto de

modernización del gobierno o paradigma de elección neoliberal. En tal sentido, las escuelas siempre buscan implementar un modo particular de gobernanza de la lengua. Es por eso que las ideologías lingüísticas, los multilingüismos del sur y los proyectos de recuperación de la lengua involucran dimensiones educativas, pues únicamente a través de la educación se implementan las políticas lingüísticas. Una lingüística aplicada del sur, por lo tanto, requeriría no solo descolonizar el pensamiento sobre el lenguaje sino también sobre la educación.

Por otro lado, Gu (2020) sostiene que el pilar espiritual más poderoso del colonialismo no es la ideología política, sino aquella ideología epistémica infiltrada en la mente tanto de los colonizadores como de los colonizados, al punto de convertirse en lo que él denomina un «inconsciente cultural transcultural». Dado que todas las tradiciones culturales del mundo fueron sacudidas y moldeadas hasta las raíces por el colonialismo durante los últimos 500 años, existirían argumentos sólidos para señalar que el inconsciente cultural global es, esencialmente, un inconsciente colonial. Este autor considera que pensar que el rechazo al pensamiento moderno –tanto de izquierda como de derecha– permitiría alcanzar una descolonización completa, resulta una ilusión utópica. Tal imposibilidad se sustenta en el hecho de que el colonialismo se basó y apoyó en el poder material de la industrialización y la modernidad occidentales. Mientras que la industrialización está impulsada por el avance de la ciencia y la tecnología, que dotó al imperialismo occidental de poder duro, la modernidad posee los atractivos adornos de la razón, la ilustración y el progreso, que otorgan poder blando al colonialismo occidental. Para este autor, si la gente de las antiguas colonias y de los países del Tercer Mundo no logran una igualdad material, intelectual y espiritual con Occidente, la descolonización seguirá siendo una tarea inconclusa.

En cambio, Walsh (2007) señala que la producción de conocimiento en América del Sur estuvo sujeta durante mucho tiempo a los diseños coloniales e imperiales, a una geopolítica que universaliza el pensamiento europeo como verdades científicas, al tiempo que subalterniza e invisibiliza otras epistemes. Tal geopolítica dominante del conocimiento, a criterio de este autor, se extiende tanto en el espectro de la derecha ideológica como de la izquierda, presente incluso en los marcos teóricos e ideológicos que orientan a muchos de los reconocidos –por la academia– como productores y proponentes del pensamiento y la teoría críticos. El problema no sería con la existencia de tales marcos, sino más bien con las formas en que han trabajado históricamente para subordinar y negar "otros" marcos, "otros" conocimientos y "otros" sujetos y pensadores.

Es decir, el problema estaría en las formas en que el pensamiento crítico en América del Sur tiende a reproducir las metanarrativas de Occidente, descontando o pasando por alto el pensamiento crítico producido por indígenas, afro y mestizos cuyo pensamiento tiene sus raíces en otras lógicas, preocupaciones y realidades que parten no solo de la modernidad, sino también del largo horizonte de la colonialidad.

Esto lleva a plantear la posibilidad de que aquellos pueblos indígenas que tuvieron una exposición limitada a la cultura occidental pueden tener una epistemología sustancialmente diferente. Tales epistemologías indígenas proporcionarían una plataforma desde la cual observar e investigar los supuestos de la epistemología. Además, dentro de estas epistemologías indígenas pueden existir patrones de supuestos, creencias y comportamientos que ofrecen soluciones no disponibles dentro de nuestra epistemología, y que pueden incorporarse a la cultura occidental con resultados beneficiosos.

Bodarenko (2014) señala que a aquellas epistemologías no eurocéntricas se las conoce con distintos nombres: epistemologías del sur, epistemologías de los subalternos, de la subalternidad, decoloniales o postcoloniales, postoccidentales, de la otredad, de las diferencias, no convencionales o alternativas. En tal caso, cuando se habla de epistemologías alternativas, a criterio de Bodarenko, se hace referencia a los saberes de aquellos sectores relegados por la sociedad moderna: indígenas, campesinos, afrodescendientes, gitanos, desamparados, inmigrantes, comunidad LGBTIQ, mujeres.

Un concepto clave para abordar el tema de las epistemologías alternativas es el de colonialidad, al que Mignolo y Walsh (2018) definen como un término que descubre la lógica subyacente de la civilización occidental, su formación y expansión planetaria desde el siglo XVI. En su estudio "On Decoloniality" (2018), ambos autores discuten detalladamente la colonia, la colonización, el colonialismo y la descolonización, dejando en claro que la decolonialidad no es un nuevo paradigma o modo de crítica autorreflexiva; sino que, más bien, lo plantean como camino, opción, punto de vista analítico, proyecto, práctica y praxis.

Quijano (2007) considera que la crítica del paradigma europeo de racionalidad / modernidad es indispensable, más aún, urgente. Pero es dudoso que la crítica consista en una simple negación de todas sus categorías; de la disolución de la realidad en el discurso; de la pura negación de la idea y la perspectiva de la totalidad en el

conocimiento. Es necesario liberarse de los vínculos entre racionalidad / modernidad y colonialidad, en primer lugar, y definitivamente de todo poder que no esté constituido por decisiones libres tomadas por personas libres. Es la instrumentalización de las razones del poder, del poder colonial en primer lugar, lo que produjo paradigmas distorsionados del conocimiento y estropeó las promesas liberadoras de la modernidad. La alternativa, entonces, es clara: la destrucción de la colonialidad del poder mundial. En primer lugar, la descolonización epistemológica, como decolonialidad, es necesaria para abrir el camino a una nueva comunicación intercultural, a un intercambio de experiencias y significados, como base de otra racionalidad que legítimamente pretenda alguna universalidad.

Quijano (2007) introduce el concepto de «descolonización epistemológica», planteando a la decolonialidad como una acción necesaria para abrir el camino a una nueva comunicación intercultural, al intercambio de experiencias y significados, y que esto se constituya en base de otra racionalidad que, legítimamente, pretenda alguna universalidad. Nada resulta menos racional, a criterio de este autor, que la pretensión de que la visión cósmica específica de una etnia particular se asuma como una racionalidad universal, incluso si dicha etnia se llama Europa Occidental porque en realidad se pretende pasar un provincialismo como universalismo.

Para Mignolo (2020), la visión descolonizadora de Quijano fue una dimensión fundamental para responder del control de la subjetividad (colonialidad) y, por tanto, para la liberación por reconstitución epistémica. Agrega este autor que quien controla el conocimiento controla la subjetividad y quien controla el dinero controla el significado. De ahí que la decolonialidad ofrecería una opción, así como una orientación hacia la desvinculación y hacia la reconstitución epistémica y estética, donde aparecen conceptos como subjetividad, sensación y emoción. Si la colonialidad del conocimiento va de la mano con la colonialidad del ser, entonces la decolonialidad del conocimiento irá de la mano con la decolonialidad del ser. La decolonialidad sería una opción –y no una misión– para que los individuos puedan desvincularse o desprenderse de los dictados de la propia decolonialidad.

Grosfoguel (2007) agrega que todos los fundamentalismos (incluido el eurocéntrico) comparten la premisa de que existe una única tradición epistémica a partir de la cual alcanzar la «verdad y la universalidad». Este autor incorpora a la idea de decolonialidad epistemológica las siguientes sugerencias: (1) la necesidad de un canon

de pensamiento más amplio que simplemente el canon occidental, dentro del cual estaría también el canon occidental de izquierda o progresista; (2) para que la perspectiva decolonial adquiriera dimensiones verdaderamente universales no debe basarse en un universal abstracto (un particular que se plantea como diseño global universal), sino que tendría que ser el resultado del diálogo crítico entre diversos proyectos críticos epistémicos / éticos / políticos hacia una pluriversal como opuesto a un mundo universal; (3) a su vez, deberá tomar en serio las cosmologías y visiones epistémicas de los pensadores críticos del Sur Global<sup>26</sup> que piensan desde espacios y cuerpos raciales/étnicos/sexuales subalternizados.

Walsh (2020) propuso estrategias y configuraciones indispensables para el análisis de la colonialidad y su proyecto de violencia, caracterizado por la desnacionalización del estado-nación, las nuevas configuraciones del aparato militar/policial, la creciente alianza política/religiosa/heteropatriarcal, la economía (extractivista) de conocimiento, y las deshumanidad(es) y Universidad(es), cuyo entretejer, a criterio de la autora, se dirigía hacia la recolonización de la humanidad y el despojo absoluto.

Sin embargo, existen críticas al concepto de decolonialidad. Gu (2020), aunque destaca que la fuerza del término está en su apertura como forma de pensar y de vivir, considera que su principal defecto es cierto indeterminismo. Para esto se basa en la concepción que desarrollan Mignolo y Walsh (2008), quienes definen a la decolonialidad como una conceptualización analítica de la colonialidad, que incluye una forma decolonial de pensar y, por tanto, de vivir, hacer y sentir, que habría nacido como tal en el mismo momento en que la descolonización se transformó en decolonialidad. Deshacer, a criterio de los autores citados, implicaría hacer algo, esto es, desvincular, lo que presupone volver a vincular a otra cosa. En consecuencia, la decolonialidad es deshacer y rehacer; por lo tanto, es praxis.

Gu (2020), por su parte, encontró que esta es una forma amplia y vaga de entender la decolonialidad, aunque acepta que es atractiva debido a que abre el alcance del tema; aunque termina siendo insatisfactorio porque da apariencia de incompletitud. Señala este autor que, si la decolonialidad es una forma de pensar y vivir, la colonialidad

---

<sup>26</sup> Empleo el término «Sur global» para referirme tanto a los países que pertenecen al tercer mundo como al conjunto de países en vías de desarrollo, aunque también incluyo a las regiones más pobres (las que suelen encontrarse por lo general al sur) de países ricos (del norte) (N. del autor).

también lo es, como lo son la colonización, la descolonización, el colonialismo, el poscolonialismo y muchas otras actividades humanas. Por tanto, no se estaría diciendo mucho sobre lo que es la decolonialidad.

Ndlovu (2020) destaca la primera y más importante afirmación hecha por Mignolo y Walsh, según la cual la decolonialidad es irreductible a cualquier significado autoritario singular, debido a que las teorías y prácticas que buscan descolonizar el mundo moderno/colonial tienden a tomar muchas formas; formas moldeadas por las diversas experiencias coloniales. El proyecto de descolonización no se podría lograr sin valores como la humildad intelectual, el aprendizaje continuo y la tolerancia; de ahí que se puede establecer la contradicción que significaría apuntalar un proyecto decolonial –cuya intención es otorgar voz a aquellos cuyas perspectivas, conocimientos, teorías y prácticas son por lo marginadas– desde una actitud intolerante, autocomplaciente y poco crítica.

A criterio de Walsh (2020), el concepto y la palabra decolonialidad implica considerar el problema de la deshumanización, es decir, el sentido de inexistencia presente en la colonialidad del poder –en lo que respecta al conocimiento, el ser y la naturaleza– y su relación con las luchas de pueblos históricamente subalternizados en razón de su raza, género y ubicación geopolítica. Tales luchas, durante los últimos cinco siglos, conllevaron la construcción de formas radicalmente distintas de conocer, ser y vivir. La decolonialidad desafió el supuesto de control y control total de la colonialidad, convirtiéndose en una perspectiva que se esforzó por pensar desde –y acompañada por– las prácticas, lógicas y construcciones sociales, políticas y epistémicas basadas en la existencia, siempre orientadas hacia la rehumanización y la reexistencia (en términos no antropocéntricos), así como a la creación de condiciones de vida y de vivir radicalmente distintas, y de saberes que contribuirían a la construcción de diferentes mundos sociales. La decolonialidad como praxis, concluye la autora, requiere procesos continuos de pensamiento/análisis/reflexión/acción, que fomenten una teorización desde la práctica y una práctica desde la teoría. Por supuesto, tales procesos pueden tener lugar, y de hecho así ocurre, al interior de diferentes contextos críticos, políticos, sociales y epistémicos, muchos de ellos distantes de la perspectiva y el proyecto de la decolonialidad.

Por tanto, y como bien plantean Pennycook y Makoni (2020), la decolonización no debería implicar únicamente la sustitución de un sistema de conocimiento de élite por otro; sino que conllevaría la incorporación de perspectivas de

estudiantes, personal, administradores, padres y otras comunidades interesadas. Es decir, debería ir más allá de centrar el conocimiento indígena en un plan de estudios indígena para, más bien, propender a integrar el conocimiento tecnológico sofisticado contemporáneo de la juventud local. La integración de las perspectivas indígenas al currículo no es lo mismo que decolonizar el currículo. Ambos esfuerzos son valiosos pero no se logran por los mismos medios.

Yates (2020) identifica las diversas facetas que presenta el problema de la decolonialidad en desarrollo, para lo cual plantea varias preguntas: ¿Qué ocurre cuando la praxis decolonial potencial no rechaza, sino que termina por acomodar o reconfigurar la modernidad/colonialidad? ¿Qué sucede cuando la praxis decolonial potencial es apoyada por los tipos de políticas y prácticas que de otra manera sostienen la matriz colonial de poder? ¿Cómo deben interpretarse aquellos casos en los que distintos conocimientos y formas de praxis (colonial, decolonial, etc.) coexisten, pero sin haber sido evaluados mutuamente?

Ndlovu (2020) apunta que ser demasiado abierto sobre el significado de la descolonialidad, aunque posibilita un cambio paradigmático desde el enfoque totalizador y universalista del conocimiento y la vida, también abre para que se dé un abuso del concepto. En tal sentido, sería una actitud que haría el juego a quienes trabajan por el status quo, y usan el término «decolonialidad» para legitimar actitudes, relaciones, proyectos coloniales y muchas otras actividades que sostienen en lugar de subvertir el proyecto colonial.

Radcliffe (2020) destaca que la descolonialidad no es una cosa singular, sino un campo de práctica, pensamiento y praxis plural y heterogénea. Lo decolonial –en contraposición al cristianismo, el liberalismo, el marxismo y el neoliberalismo– no sería otra opción para ser aplicada, sino una para desvincularse de todos los diseños globales que promueven resurgimientos locales. La descolonialidad, por tanto, sigue un movimiento serpentina en curso hacia adelante, es algo que existe en plural. Pluralizar las expectativas de los sujetos productores de conocimiento y del análisis que atiende a experiencias contingentes y contextualizadas, así como a la crítica, debe ser el propósito de toda investigación que tenga a la decolonialidad como premisa.

Acciones decolonistas han sido propuestas. Bigelow y Engman (2020) por ejemplo, ofrecieron, de acuerdo con un paradigma de recuperación del idioma, una estrategia para el aprendizaje del idioma que involucra la participación en los esfuerzos

de la familia y la comunidad. La estrategia implica una forma de aprendizaje que, si bien no es exclusivo de las familias y comunidades indígenas, es especialmente prevalente en ellas, al menos en la medida en que se ha documentado en América del Sur, Central y del Norte. Esta estrategia se sustenta en aprender observando y participando en los esfuerzos de la familia y la comunidad. El estudio concluye que este enfoque resultaría una estrategia eficaz para crear nuevos hablantes de lenguas indígenas que tengan conocimientos lingüísticos y competencia comunicativa en varios dominios y situaciones.

### **1.2.3. Epistemologías del Sur**

Experiencias en torno a las epistemologías del sur se han dado en diferentes continentes. En África, Omobowale y Akanle (2017) refieren a la teoría de la asociación propuesta en la década de 1980 como una episteme contextual para explicar la experiencia social africana, que intenta una postulación indígena a las interacciones sociales entre los africanos en general y los yorubas en particular. Esta teoría intenta enfatizar los valores contextuales de los seres sociales que contribuirían a la supervivencia social y la integración y el desarrollo de la comunidad.

Se plantea que entre los africanos en general y los yorubas en particular, la necesidad de asociarse o coexistir internalizando y exhibiendo correctamente los valores socialmente aprobados de supervivencia y desarrollo de la comunidad, es parte integral de la estructura social local, ya que la imposibilidad de coexistir potencialmente pone en peligro a la comunidad. Aquel individuo que no cumple con los valores sociales se considera una mala persona (*omoburuku*), mientras que el que se relaciona es la buena persona (*omoluabi*) (Omobowale y Akanle, 2017). Esta postulación teórica contrasta las teorías occidentales de las ciencias sociales (especialmente las teorías estructuralistas (macro) y de acción social (micro) sociológicas), que más bien enfatizan la racionalidad y el individualismo (en varios niveles dependiendo de la teoría).

Las ciencias sociales occidentales describen etnocéntricamente las formas de vida comunitaria y familiar africanas como primitivas y antitéticas del desarrollo. Agregan Omobowale y Akanle (2017) que las teorías de las ciencias sociales occidentales han seguido siendo dominantes y hegemónicas a lo largo de los años, mientras que la teoría de la asociación es –en gran medida– impopular, incluso, en los planes de estudio de ciencias sociales de países de Nigeria, a pesar de su potencial para proporcionar

interpretaciones contextuales de las formas de vida indígenas que aún existen a pesar de la modernidad occidental dominante.

#### 1.2.4. Epistemología andina

En el caso de América del Sur, las epistemologías alternativas empiezan a ser formuladas a partir del año 1918, y se retoman a inicios del siglo XX en México gracias a los trabajos de Esteban Krotz y consisten en el análisis de la alteridad y el reconocimiento de la diversidad de conocimientos (Krotz, 2015); así como el primer trabajo que ubicó al conocimiento indígena al interior de las ciencias sociales.

Los principios que guían a la epistemología andina son:

- Saber no es poder: el saber sería una herramienta que permite alcanzar grados más intensos y universales de la vida. Desde esta perspectiva, el ideal del *alli kawsay*; *suma qamaña* (buen vivir) solo podrá alcanzarse de modo holístico, y no como un bien para unos pocos.
- Predomina la sinteticidad: el entendimiento, desde una perspectiva andina, es una comprensión holística de la estructura relacional del mundo, a través de un acto de síntesis. La comprensión de la realidad implica entender las múltiples relaciones que en ella ocurren.
- Descompartimentalizar el saber: desde esta perspectiva no se busca la especialización y alcanzar la profundidad de lo específico, sino articular aquellos ámbitos concebidos desde la modernidad como incompatibles, por ejemplo: “lo religioso y lo tecnológico, lo ritual y lo conceptual, lo biológico y lo físico, lo humano y lo no humano, el pasado y el futuro, lo material y lo espiritual” (Estermann, 2018, p. 28). En tal sentido, el conocimiento andino se asume inter y transdisciplinariamente, mientras que su aumento no ocurriría gracias a la acumulación de información respecto a lo particular y separado, sino debido al reforzamiento de los lazos que existen entre los distintos ámbitos del saber y de la vida.
- Priorizar la relacionalidad antes que la objetividad: puesto que en la epistemología andina no ocurre una escisión entre sujeto y objeto, tanto la objetividad o la subjetividad no pueden ser considerados como referentes de confiabilidad respecto a los conocimientos. Los conocimientos, desde la perspectiva andina, solo serán más confiables y relevantes si logran manifestar la relacionalidad de todo. Es como señala Estermann (2018): “un saber que

incluye otras perspectivas culturales y civilizatorias tiene mayor grado de confiabilidad que un conocimiento construido a partir y dentro de la monocultura” (p. 29).

- Gino-androcentrismo: la epistemología andina rechaza cualquier tipo de conocimiento resultado de una perspectiva única, sea ando o ginocéntrica. Más bien se busca la confluencia de ambas perspectivas. Si la perspectiva ginófila (*warmi* / femenina) favorece métodos holísticos, integrales, orgánicos y articuladores, la perspectiva andrófila (*qhari* / masculina) se decanta por métodos analíticos, mecánicos, clasificatorios, cuantitativos y parcializadores.
- Trasmisión simbólica de los conocimientos: el conocimiento andino ha sido transmitido a través de una extensa tradición oral y gracias a vehículos rituales, espirituales y artísticos, los que se caracterizan, no por su logicidad discursiva, sino por su simbolicidad metafórica. En la educación formal universitaria, ello significaría que además de textos y actividades de lecto-escritura, se buscará el fomento y promoción de diferentes transmisores de conocimientos.
- Incorporación del *sumak kawsay* como criterio epistemológico: el conocimiento no se constituye en instrumento para enriquecer y acumular el capital intelectual, sino en un medio que sirve de manera armoniosa y equilibrada en los distintos niveles y dimensiones.
- Priorizar la formación a la información: el conocimiento andino procura la articulación de distintos aspectos: “lo teórico y lo práctico, lo fáctico con lo normativo, lo objetivo con lo político, lo local con lo global, lo humano con lo extrahumano, lo material con lo espiritual” (Estermann, 2018, p. 20).

Por su parte, Bodarenko (2014) identificó las diferencias entre las epistemologías eurocéntricas y las alternativas, las que se sintetizan en el siguiente cuadro:

## Cuadro 2

### *Diferencias entre las epistemologías eurocéntricas y las alternativas*

ASPECTOS	EUROCÉNTRICAS	ALTERNATIVAS
<b>Concepción de la realidad</b>	La realidad es material y posee estructura monista. Aquello que no entra en la categoría de lo tangible se considera parte de la fantasía y de la imaginación.	Además de lo material entran los sueños, las imágenes del infra y supramundo.
<b>Concepción de la naturaleza</b>	La naturaleza es externa al observador y se manifiesta como un adversario al que se debe dominar.	A la naturaleza se la concibe como un ser vivo, una compañera con la que se debe convivir y dialogar en calidad de iguales.
<b>Ética en la producción de conocimiento</b>	Antropocéntrica: centrada en el ser humano.	Biocéntrica: centrada en la naturaleza.
<b>Sujeto conocedor</b>	El individuo, quien actúa como fuente de todo conocimiento.	El “nosotros”, que se constituye en sujeto agencial/vivencial a partir del cual se genera el saber.
<b>Rasgo distintivo del saber</b>	Competitivo e interno.	Colaborativo y externo.
<b>Problema u objeto de estudio</b>	Construcción teórico-abstracta, producto de un ejercicio teórico construido desde una perspectiva racional.	Existe debido a las alteraciones que genera respecto a las necesidades materiales o espirituales.
<b>Punto de partida del conocer</b>	La profundidad del pensamiento individual.	La corporeidad colectiva, pues sin cuerpo no existe pensar, sentir, razonar ni actuar.
<b>Significado del conocer</b>	Cazar, conquistar, violentar.	Compartir, ser amigos.
<b>Manera de realizar el saber</b>	Análítica, pues se desglosa el objeto en pequeños detalles, para luego derivar conclusiones generalizadoras.	Holística, se estudia la realidad como un todo inseparable.
<b>Tipo de saber que se produce</b>	Universal, pues desde su inicio se intenta llevarlo de modo que sea posible extrapolar las conclusiones a otros lugares y contextos.	Local, es decir, estrechamente ligado a concepciones del mundo específicas de cada sociedad.
<b>Método</b>	Busca objetividad y distanciamiento.	Reunir las opiniones diversas para posteriormente optar por una solución de que convenza a todos.
<b>Validez del conocimiento obtenido</b>	Su preocupación sigue vigente desde que fue planteada la duda cartesiana.	No les preocupa ni la firmeza, ni la seguridad del conocimiento obtenido; la validación social es el único criterio de verdad.
<b>Derecho de autoría del conocimiento</b>	Individual	Colectivo

**Fuente:** Bodarenko (2014)

Orrego (2015) ha señalado que pensar en una epistemología andina resulta más complejo que hacerlo respecto a la filosofía occidental; esto debe a varias razones, en primer lugar, por los escasos materiales bibliográficos que permitan dilucidar las perspectivas andinas del concepto a estudiar. Por otra parte, la categoría misma de “concepto” es ajena al pensar indígena, no por adolecer este de términos para expresar

las ideas, representaciones mentales y experiencias del sujeto, sino por la idea logocéntrica que tras la explicación del mundo por medio del concepto se esconde, sin que esto signifique que el pensamiento andino sea preconceptual. El saber andino sería, desde esta perspectiva, un saber que no se soporta ni se expresa principal, ni necesariamente por medio del concepto, sino que incorpora al interior de una realidad mucho más amplia las intuiciones y experiencias que fundamentan su epistemología.

Boaventura De Sousa Santos (2011) entiende a la Epistemología del Sur como la exigencia de nuevos procesos de producción y valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, así como la introducción de nuevas relaciones entre los distintos tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han padecido de manera sistemática desigualdades y discriminaciones causadas por el capitalismo y el colonialismo.

Tal concepto, a criterio del filósofo portugués, se fundamenta en las siguientes premisas: por un lado, la comprensión del mundo no se reduciría a la comprensión que Occidente tiene de éste; de ahí que, la modificación progresista de la realidad podría darse por medio de acciones no preconizadas, intuitas o previstas por el pensamiento europeo, sin excluir aquellas vertientes críticas. Por otro lado, la diversidad del mundo es infinita, de ahí que existe diversidad en las maneras de ser, pensar, concebir el tiempo, de organizar de manera colectiva la vida, la producción de bienes y servicios y hasta el mismo ocio.

Souza y Oliveira (2018), a partir del relativismo de Santos, concluyen que si la ciencia no es unívoca, la epistemología de la ciencia tampoco lo sería, lo que significa que una investigación participativa deberá basarse en un alejamiento del positivismo y en el acercamiento a la mirada dionisíaca; noción epistemológica que, a criterio de Peruzzo (2016), permite apreciar las controversias que secundan al conocimiento científico y su validación, corroborándose la noción de que la Epistemología del Sur concibe a la investigación participante como la puerta de acceso a la construcción del conocimiento, en razón de contexto y el pensamiento lógico científico latinoamericano.

Por su parte, son dos las ideas centrales que Boaventura De Sousa Santos identifica como constitutivas de las epistemologías del Sur: (1) la ecología de saberes y (2) la traducción intercultural. Se las revisa a continuación:

#### **1.2.4.1. La ecología de los saberes**

Se fundamenta en la idea de que no existe ignorancia o un conocimiento en general. El aprendizaje de ciertas formas de conocimiento supone el olvido o relegamiento de otras. En la ecología de saberes, la ignorancia no se constituye en el estado original o punto de partida, sino que puede entenderse como el punto de arribo (de Souza, 2011). Si la moderna sociedad capitalista se caracteriza epistemológicamente por favorecer prácticas en las que el conocimiento científico es el predominante, desde las concepciones alternativas se trataría de promover la interdependencia entre el conocimiento científico y el no científico, al momento de enfrentar o dar respuesta a una ignorancia. Y si se hace uso del conocimiento, se lo hará desde una actitud contrahegemónica, la cual consiste en la exploración paralela de los límites tanto internos como externos.

La construcción epistemológica de una ecología de saberes, a criterio de Sousa de Santos (2007), no es tarea fácil. Para ello, el filósofo portugués propone un programa de investigación que se sustenta en dar respuesta a tres grupos principales de preguntas, las cuales se relacionan con la identificación de conocimientos, con los procedimientos para relacionarlos entre sí y con la naturaleza y evaluación de las intervenciones en el mundo real.

Estas preguntas, que –a criterio de Sousa de Santos– han sido ignoradas por las epistemologías modernas del Norte, son:

- ¿Desde qué perspectiva se pueden identificar los diferentes conocimientos?
- ¿Cómo se puede distinguir el conocimiento científico de los conocimientos no científicos?
- ¿Cómo distinguir el conocimiento no occidental del conocimiento occidental? Esta última –a partir del hecho de que existen varios conocimientos occidentales y no occidentales– se bifurca en las siguientes preguntas:
  - ✓ ¿Cómo distinguimos entre ellos?
  - ✓ ¿Cómo son los conocimientos híbridos, que mezclan componentes occidentales y no occidentales?

Y aunque ninguna de estas preguntas tiene, según de Sousa Santos (2007), una respuesta definitiva, el intento de apuntar explicaciones se constituye en un esfuerzo colectivo y civilizatorio que se presenta como una forma de enfrentar a la nueva versión del pensamiento abismal, que es el constante ascenso del paradigma de regulación / emancipación. Considera de Sousa Santos que es parte de la naturaleza de la ecología de los saberes consolidarse por medio de preguntas constantes y respuestas no siempre satisfactorias. Esto sería lo que la convierte en un conocimiento prudente. La ecología de los saberes permitiría tener una visión mucho más amplia de lo que se conoce y de lo que se desconoce. Así mismo, permite ser consciente de que lo que no se sabe es parte de una ignorancia particular, no de una ignorancia general.

#### **1.2.4.2. *La traducción intercultural***

La traducción intercultural es un procedimiento que posibilita la creación de una inteligibilidad recíproca entre las distintas experiencias del mundo, sean las disponibles como las posibles. Consiste en no atribuir los estatutos de totalidad exclusiva ni homogeneidad a los diferentes conjuntos de experiencias. La traducción intercultural influye tanto en los saberes como en las prácticas. Se trata de la interpretación que se da entre dos o más culturas con el fin de identificar coincidencias ante los problemas que se les presentan, así como las respuestas que postulan. Se parte de la concepción de que todas las culturas resultan incompletas y, por ende, podrían ser enriquecidas a través del diálogo con otras culturas (de Sousa, 2011).

Relacionado con el diálogo entre culturas, Andreotti et al. (2011) desarrollaron un breve análisis sobre la importancia y complejidad de introducir epistemologías alternativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior. Para ello los autores emplearon los conceptos «pensamiento abismal», «ceguera epistémica» y «ecologías de los saberes» de Boaventura de Sousa Santos, y así poder abordar las tensiones que se derivan de traducir epistemologías aborígenes a idiomas, categorías y tecnologías no aborígenes. La conclusión que plantean los autores citados es que las cuestiones políticas, ontológicas y metafísicas deben ser consideradas con mucho cuidado en el proceso de introducción de diferentes epistemologías en la educación superior.

Andreotti et al. (2011) profundizan en el concepto de «pensamiento abismal», definiéndolo como un sistema de distinciones visibles e invisibles, que se establece a través de una lógica que define a la realidad social como algo que está “de este lado de

la línea abismal” o “del otro lado de la línea abismal”. La división sería tal que “el otro lado de la línea” llega a desvanecerse cuando la realidad se vuelve inexistente y, por tanto, se produce como inexistente. Inexistente significa, a criterio de estos autores, que dicho pensamiento no existe de modo relevante o comprensible. Todo aquello que se categoriza como inexistente queda radicalmente excluido, debido a que se encuentra más allá del ámbito de lo que la concepción aceptada de inclusión considera que es su otro. Lo que caracteriza fundamentalmente al pensamiento abismal es, pues, la imposibilidad de co-presencia de los dos lados de la línea. En la medida en que prevalece, este lado de la línea solo prevalece agotando el campo de la realidad relevante. Más allá de dicha línea, sólo existiría inexistencia, invisibilidad, ausencia no dialéctica.

De Sousa (2007) asocia “este lado de la línea” (es decir, las sociedades metropolitanas) con el paradigma de la regulación o emancipación, y al “otro lado” (es decir, el desplazamiento de territorios coloniales) con la apropiación y la violencia (cometida por “este lado de la línea”). Afirma el filósofo portugués que la línea abismal moderna no es fija, pero que su posición siempre está fuertemente controlada y vigilada. También reconoce que los desplazamientos de la línea han afectado la distinción actual entre lo metropolitano y lo colonial; convirtiendo a lo segundo en una dimensión interna de lo primero. El pensamiento abismal moderno se fortalecería a través de la creación y radicalización de distinciones que invisibilizan la línea abismal en la que se basan. Un ejemplo de este tipo de distinciones es la que se da entre verdad científica y falsedad, una distinción que se proyecta como universal.

Tal universalidad, según de Sousa (2007), se basa en la invisibilidad de formas de conocimiento que no se ajustan a los parámetros de aceptabilidad establecidos por el conocimiento moderno, el derecho y la ciencia en su modo abismal de funcionamiento. El resultado es, visto desde este lado de la línea, que en el otro lado no existen conocimientos reales, sino únicamente creencias, opiniones, comprensiones intuitivas o subjetivas, que, a lo sumo, pueden convertirse en objetos o materias primas para la investigación científica. Como resultado de esto se desperdicia una amplia gama de experiencias cognitivas. De Sousa se refiere a esta destrucción de epistemologías como «epistemicidio».

Por su lado, Escobar (2016) agregó al concepto de epistemologías del Sur el de «ontologías relacionales», con el fin de ilustrar otro tipo de herramientas teóricas para,

en sus palabras, “quienes ya no quieren ser cómplices del silenciamiento de los saberes y experiencias populares por parte de la globalización eurocéntrica” (p. 12). El autor, ante la idea de «mundo» o «universo», propone la necesidad de transitar hacia la idea de «mundos donde quepan muchos mundos», al que agrupa en el único concepto de «pluriverso». La idea de Escobar se sustenta en varios ejemplos provenientes de las experiencias indígenas en torno a la extracción minera, la cual no solo implica una ocupación física sino también una ocupación ontológica de los territorios.

En tal caso, Andreotti et al. (2011) apuntan a la necesidad de un mayor trabajo intelectual y pedagógico en el área del pluralismo epistemológico, especialmente en la introducción de epistemologías aborígenes en contextos de educación superior. Destacan el planteamiento de cuatro preguntas que deben ser consideradas:

- Si las epistemologías andinas tienen una base local, pero son intrínsecamente heterogéneas, entonces: ¿Cuál contexto debería privilegiarse y de dónde emergen (contexto de producción)?
- Si la producción de conocimiento aborígen es equívoca y elusiva: ¿Cómo se puede introducir en instituciones moldeadas por epistemologías inequívocas y universalizadoras sin institucionalizar y arreglar estas epistemologías recién introducidas?
- Si la forma tradicional de aprender el conocimiento aborígen es incorporada y vivencial (a través de la ceremonia y la relación con lo sagrado / espíritu / tierra): ¿Qué se puede hacer de manera útil, si es que se puede hacer algo, dentro de las cuatro paredes de las aulas o mediante clases en línea?
- Si se tiene la intención de proteger las epistemologías aborígenes en contextos donde están amenazadas o subyugadas: ¿Cómo puede desafiarse esta subyugación y producir “conocimientos proposicionales prudentes” (Santos, 2007), de manera que no reproduzcan y recreen la división abismal en las propias comunidades y en las relaciones que éstas mantienen con aquellas que no coinciden?

Souza y Oliveira (2018) proponen a la investigación acción como una de las posibilidades para el desarrollo de una epistemología del Sur, en la que el conocimiento científico y otras ecologías del conocimiento pueden vincularse. A criterio de estos

autores, aunque los supuestos de la investigación acción posibilitan la reflexión sobre el surgimiento de epistemologías del Sur y su relación con el reconocimiento de saberes múltiples más allá del conocimiento académico impuesto por la racionalidad científica, se constata que esta modalidad investigativa aún carece del espacio suficiente para desarrollarse, y no únicamente a través de los canales científicos consolidados, sino por medio de los propios espacios de investigación científica provenientes de los países periféricos. Y ello resulta problemático, pues la discusión en torno a la investigación-acción confronta los supuestos científicos, el colonialismo de los saberes y el paradigma de una ciencia invisibilizada a partir de los supuestos metodológicos de la racionalidad científica y la geopolítica del conocimiento. En el denominado “Sur Global” se vuelve indispensable, a criterio de los autores referidos, analizar las maneras en que la ciencia es evaluada; es decir, no justipreciarla únicamente por su valor científico, por su impacto tecnológico y demás aspectos innovadores, sino también por sus repercusiones sociales.

### **1.3. Interculturalidad**

#### **1.3.1. Definición**

Escalante et al. Mendoza (2010) define a la interculturalidad como “una participación del poder en condiciones de equidad cultural, social y política; de una aceptación de la cultura del otro en la medida en que no fomente la aculturación o pérdida de identidad de lo propio” (p. 239). Por su parte, Quintriqueo et al. (2014) asumen una perspectiva más radical respecto a la interculturalidad cuando plantean que:

[...] la interculturalidad pensada exclusivamente desde la constatación de la diversidad cultural o como el multiculturalismo (enfoque anglosajón), no es más que un modo funcional de la misma hacia la matriz colonial de poder, la hace legítima, y lo que es peor, la reproduce permanentemente en su discurso de inclusión o reconocimiento. En cambio, pensar la interculturalidad de manera crítica, es concebirla como un proyecto ético, político y epistémico para la transformación de los fundamentos que sostienen la asimetría y desigualdad en que se encuentra nuestra sociedad. (p. 204)

Siguiendo en esta misma línea propositiva, Quintriqueo et al. (2014) conciben que asumir un enfoque intercultural implica llevar a cabo una estrategia racional que contribuye a integrar social y culturalmente tanto a las minorías étnicas como a los migrantes; ello obliga a trascender el modelo de aculturación unidimensional (la búsqueda de la integración total del otro cultural), y llegar a un modelo bidimensional (la integración del individuo distinto, pero respetando su cultura).

En Latinoamérica, la interculturalidad se encuentra, a criterio de López (2001), bastante relacionada con la problemática indígena latinoamericana; no obstante, aclara el autor que fue posterior al análisis de las relaciones entre indígenas y no indígenas que dicho concepto, junto con el de educación intercultural, surgieron desde las ciencias sociales. El nuevo actor social, el movimiento indígena, sacudiría la conciencia de las sociedades latinoamericanas; aunque en ciertos países fue más decisivo que en otros.

### **1.3.2. Educación intercultural**

La educación (o pedagogía) intercultural es una acción humana teórico-práctica, que se expresa a través del ejercicio de la educación en aquellos contextos interculturales. Aquí cabe la pregunta de si existe la posibilidad de que en los tiempos actuales exista un lugar que no sea un contexto intercultural. En tal caso, la educación intercultural se preocupa por reconocer la pluriculturalidad de la población, lo que, a su vez, exige la toma de conciencia respecto a los propios valores y creencias. Escalante et al. (2014) entiende a la educación intercultural como una respuesta a las propuestas pedagógicas que afrontan lo educativo desde perspectivas monoculturales.

Se ha reconocido el trabajo que significó pasar de la noción de «educación bilingüe» a la de «educación intercultural bilingüe» (Ansión, 2007). Hoy, a su vez, se hace referencia a lo imperativo y necesario que fuera una «educación intercultural para toda la ciudadanía», concepto que implica que todos los habitantes de un país deberían tener acceso, tanto de manera experiencial como razonada, a las más relevantes vertientes culturales de sus respectivas sociedades, al tiempo que se orientan hacia el aprendizaje de tales fuentes distintas.

La educación intercultural, a criterio de Valverde (2010) es aquella que opta por ir más allá de un entorno romántico, para más bien, acercarse a la igualdad de oportunidades educativas. Al mismo tiempo promueve competencias en diversas culturas, aunque distinguiendo las variadas competencias que las personas pueden

adquirir por pertenecer a un grupo social en específico (Valverde, 2010). Se manifiesta tanto como un nuevo paradigma educativo cuanto como una necesidad de hacer explícitas las maneras en que las diversas culturas están relacionadas; además, se constituye en un diálogo constructivo que genera un aprendizaje recíproco. Para Gómez (2010), el fin de la interculturalidad es posibilitar diferentes modos de comunicación, de intercambio o de relación entre distintos grupos culturales; lo que le otorga un matiz equilibrador a los variados modos de pensar y a los códigos expresivos existentes.

Considera Mendoza (2010) que la interculturalidad se concretará, únicamente, cuando se deje a un lado todo el cúmulo de odios y resentimientos derivados del acontecer histórico –eso incluye la capacidad de perdonar–. A su vez, tal decisión conlleva la convicción de que las generaciones presentes no son responsables de los errores, atropellos y crímenes de las generaciones anteriores. En tal sentido, la interculturalidad supone, obligatoriamente, la creación de un ambiente dialogador que se caracterice por ser: “respetuoso, fraterno y creativo, de paz, intercomprensión, armonía, reciprocidad, solidaridad entre una comunidad y otra [...] una aceptación del cambio, una actitud de renunciamento a posiciones intransigentes. De otro modo el diálogo sería imposible” (p. 2.441). Por ende, la educación intercultural no supone una exigencia exclusiva de las comunidades indígenas o autóctonas, sino que debe provenir de todos los miembros de la sociedad, tal como sostiene Valverde (2010). La educación intercultural deviene de la diversidad cultural que caracteriza a todas las sociedades actuales .

Ruiz y López (2013) consideran que la educación intercultural se basa en el respeto y la valoración de la diversidad de la cultura de origen, al tiempo que se encamina hacia la reforma escolar y la superación de expresiones negativas como el racismo, la discriminación, la exclusión y el favorecimiento de las competencias multiculturales.

### **1.3.3. Formación docente e interculturalidad**

El profesorado representa una de las fuerzas más sólidas e influyentes cuando se trata de garantizar la equidad, el acceso y la calidad de educación. Se constituye en elemento clave del desarrollo mundial sostenible; de ahí que la formación del profesorado, así como su contratación, permanencia, estatus y condiciones de trabajo resultan temas preocupantes. Por ende, es trascendental asegurar que los maestros adquieran las competencias necesarias, que reciban una buena formación, que estén profesionalmente calificados y que se encuentren motivados para las diferentes

contrataciones; de esta forma se mantendrá la equidad y eficiencia en el proceso en el sistema educativo (UNESCO, 2019). En tal sentido, son importantes tanto el desarrollo de capacidades que incrementen la calidad de la enseñanza como los aprendizajes que mejoren los conocimientos y fomenten e intercambien los saberes.

La formación de docentes en interculturalidad se sustenta en lo señalado por Giroux (2013), respecto a que, previo a considerar a la pedagogía como una práctica técnica o simple procesamiento del conocimiento recibido, se la debe concebir como la transformación real que se deriva de la lucha por los derechos individuales y la justicia social. Por lo expuesto, el reto que enfrentan los educadores implica proporcionar a los educandos las capacidades, el conocimiento y las habilidades que requieren para investigar y actuar. A través de la pedagogía se busca enfrentar las injusticias arraigadas en una sociedad y en un mundo que se basan en las desigualdades económicas, raciales y de género, entre otras.

Otro aspecto que debe tener claro el docente que trabaja en contextos interculturales es que, tal como plantea González (2016), la pedagogía se constituye en elemento clave en la lucha por la hegemonía cultural. Según este autor, la corriente pedagógica no sería un espacio neutro y objetivo, sino que existirían intereses de determinados grupos cuyos valores e ideas predominan al interior de la sociedad. Tales grupos logran que otros sectores sociales se adhieran a aquellos valores y así los convierten en grupos subalternos que carecen de autonomía histórica suficiente como para emprender proyectos sociopolíticos propios.

Por su parte, Leiva (2014) ha destacado la importancia del contexto universitario como espacio idóneo para la formación intercultural de los profesionales de la educación, debido a que permite el acercamiento a modelos teóricos y estrategias prácticas útiles para consolidar en los futuros docentes el afán por conocer e implementar la interculturalidad en su accionar profesional. Este mismo autor, en un estudio previo (2012), destacaba el hecho que la formación docente en interculturalidad es actualmente exigida por los planes de formación inicial de las titulaciones de educación, tanto por la constante presencia de estudiantes de origen inmigrante en las instituciones educativas como por el imperativo de ofrecer una respuesta pedagógica de calidad al desafío de desarrollar escuelas profundamente inclusivas. El reto de una pedagogía intercultural, a criterio de este autor, conllevaría a la misión de atender a todos los alumnos a partir del reconocimiento de su legitimidad personal y cultural.

Implica, en tal sentido, aplicar los principios de cooperación, solidaridad y confianza en el aprendizaje.

Escalante et al. (2014) apuntan a la estrecha relación que tiene la formación docente y los planes curriculares cuando destacan la necesidad de replantear y modificar, tanto metodológica como epistemológicamente, los contenidos curriculares de los programas de estudio de los centros de educación superior, así como las actitudes de los futuros docentes, con el objetivo de otorgar una más adecuada atención pedagógica, siempre bajo la consideración de las necesidades de una comunidad diversa. En esta misma línea, Ibáñez et al. (2018) consideran que incorporar lo intercultural en la formación docente supone otorgar legitimidad a los variados modos de construir y validar conocimientos; ello conlleva a ampliar el saber pedagógico de los futuros maestros, y prepararlos para “acoger y valorar la diversidad cultural con la que se encontrarán en su desempeño profesional” (p. 230).

Agrega Rubio (2009), que la formación docente desde una perspectiva intercultural exige la problematización de las distintas versiones alternativas del concepto de nación, además de los grupos y sectores sociales que lo conforman. Por tanto, el autor propone la necesidad de superar ciertas visiones esencialistas que se oponen a entender a los individuos como proyectos de ser cada vez más humanos y los excluye de interrelaciones que podrían enriquecerlos.

La formación intercultural de los docentes desarrollaría, a criterio de Peñalva y Leiva (2019), competencias que combinan las siguientes capacidades específicas:

[...] (1) actitudes positivas hacia la diversidad cultural; (2) capacidad comunicativa; (3) capacidad de manejar conflictos en situaciones interculturales; y (4) capacidad de tener conciencia sobre la propia cultura y sobre cómo ésta influye en la visión e interpretación de la realidad (Peñalva y Leiva, 2019, p. 38).

Burga (2004) señala que las investigaciones etnográficas desarrolladas con poblaciones de grupos culturales diferentes a los hegemónicos han evidenciado que hay similitudes y diferencias en la manera en que niños y adultos se relacionan con su contexto sociocultural, lo cual repercutiría directamente en el modo de aprender y enseñar de las personas. De ahí que el enfoque intercultural en la formación de docentes plantearía distintos retos a la didáctica.

La aplicación del enfoque intercultural al interior de las aulas universitarias obliga al trabajo de la interculturalidad como: (1) enfoque para abordar los contenidos de las distintas áreas del conocimiento; (2) actitud durante la comunicación e interrelación con los demás; y (3) estrategia metodológica para conducir los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Trapnell (2011) agrega otro aspecto clave que debe considerarse al momento de formar docentes con perspectiva intercultural: asumir una distancia crítica respecto a la escuela, así como una reflexión respecto al carácter histórico y cultural del currículo y las condicionantes y pretensiones que le subyacen. Asumir tales perspectivas traería como resultado la revisión de los criterios de calidad que sustentan los indicadores de evaluación y los discursos hegemónicos en torno a la competitividad. El enfoque no intercultural, por el contrario, pretende la reproducción de una jerarquía de saberes que minimiza los conocimientos autóctonos, al tiempo que exagera el valor de aquellos saberes oficiales y/o hegemónicos.

#### **1.4. Currículo intercultural**

##### **1.4.1. Currículo: definiciones y características**

La palabra latina *currículum* se refiere a un 'curso' o 'pista' a seguir. En el contexto de la educación, donde el aprendizaje es la actividad central, la interpretación más obvia de la palabra currículum es considerarla como un curso o "plan de aprendizaje". Esta definición permitiría todo tipo de elaboraciones para niveles, contextos y representaciones educativas específicas. La diferenciación entre varios niveles del currículo ha demostrado ser muy útil cuando se habla de actividades curriculares (formulación de políticas; diseño y desarrollo; evaluación e implementación) (Van den Akker, 2004).

Ahondando en los orígenes del término «currículo», Braslavsky (2003) refiere que éste se relacionó, originalmente, con el concepto de un curso de estudios seguido por un alumno en una institución de enseñanza. El concepto, apunta este investigador, se utilizó en la tradición de habla inglesa como equivalente al concepto francés *program d'études*, y fue en las últimas décadas cuando el concepto evolucionó y ganó una mayor importancia. Se emplea universalmente en el marco de la globalización, la teoría de la pedagogía y la sociología de la educación.

El currículo definiría: (I) por qué; (II) qué; (III) cuándo; (IV) dónde; (V) cómo; y (VI) con quién aprender. Define los fundamentos y contenidos educativos, su secuenciación en relación con la cantidad de tiempo disponible para las experiencias de aprendizaje, las características de las instituciones de enseñanza, las características de las experiencias de aprendizaje, en particular desde el punto de vista de los métodos a utilizar, los recursos para el aprendizaje y la enseñanza (por ejemplo, libros de texto y nuevas tecnologías), la evaluación y el perfil de los profesores (Braslavsky, 2003).

Para Fernández (2002), el currículo se define como el conjunto de experiencias implícitas y explícitas que constituyen las vivencias de los estudiantes al interior de los centros de formación. En tal sentido, su contenido y estructura deben ir más allá de un simple listado de temas o programa de contenidos; más bien, hay que concebirlo como un programa que influye en la percepción que los individuos llegan a tener respecto a las demás personas, así como en el tipo de interacciones y relaciones que se promueven y las maneras de participar, resultando el medio decisivo para construir y reconstruir el significado de sus experiencias (Fernández, 2005). También se reconoce que el plan de estudios académico es esencialmente un vehículo a través del cual se le entregan a los individuos otros atributos; estos atributos son –en gran parte– constantes independientemente del tema estudiado (Fallows y Steven, 2000).

Barnett (2009) ha apuntado las características que los currículos deben poseer. Las apunto a continuación:

- Ser lo suficientemente exigentes, de modo que pueda formarse cierta resiliencia.
- Ofrecer conocimientos y perspectivas contrastantes, de modo que pueda desarrollarse la apertura.
- Requieren una presencia y un compromiso continuos (incluso a través de las regulaciones del curso) por parte del estudiante, de manera que pueda surgir la autodisciplina.
- Contener suficiente espacio y espacios, de modo que se desarrollen la autenticidad y la integridad.

A su vez, en lo que concierne a los aspectos pedagógicos empleados para el desarrollo de los currículos, el mismo autor postula los siguientes principios:

- Exigir que exista un compromiso mutuo entre todos los estudiantes, de modo que conceptos como «respeto por los demás», «generosidad» y «disposición para escuchar» puedan convertirse en realidades.
- Volver explícitas las normas establecidas, de modo que puedan adquirir matices que indican moderación y no necesariamente prohibición.
- Ser alentador, de modo que un estudiante pueda desarrollar su preparación para seguir adelante, lo que le permitirá mantenerse a la altura de las nuevas experiencias.
- Entusiasmar a los estudiantes, ofreciéndoles un “nuevo espíritu” y así marcar un comienzo para su voluntad de aprender.
- Motivar a los estudiantes a que presenten sus propias propuestas, a fin de que desarrollen el valor indispensable para asumir posiciones y plantear sus reclamos, en caso de que existan razones para ello.
- Coadyuvar a que los estudiantes den todo de sí mismos y que sean activos en y hacia las situaciones en las que se encuentran; es decir, que desarrollen una voluntad por participar .

A criterio de Van den Akker (2004), los currículos se representan de diversas formas. La aclaración de esas formas es especialmente útil cuando se trata de comprender los esfuerzos problemáticos para cambiar el plan de estudios. Una distinción común se da entre los tres niveles del plan de estudios: (1) previsto, (2) implementado y (3) alcanzado. En el siguiente cuadro se describe esta tipología de manera más precisa.

### Cuadro 3

#### *Tipos de currículo*

<b>Previsto</b>	Ideal	Visión (razón de ser o filosofía básica subyacente a un plan de estudios).
	Formal / escrito	Intenciones como se especifica en los documentos y / o materiales del plan de estudios.
<b>Implementado</b>	Percibido	Currículo interpretado por sus usuarios (especialmente profesores).
	Operacional	Proceso real de enseñanza y aprendizaje (también conocido como currículo en acción).
<b>Alcanzado</b>	Experiencial	Experiencias de aprendizaje según la percepción de los alumnos.
	Aprendido	Resultados obtenidos provenientes de los estudiantes.

Fuente: Van den Akker (2004)

Además de esta diferenciación, los problemas curriculares pueden abordarse desde varios ángulos analíticos. Se han distinguido tres perspectivas diferentes: (1) sustantiva, centrada en la pregunta clásica del currículo sobre qué conocimiento es más valioso para su inclusión en la enseñanza y el aprendizaje; (2) técnico-profesional, referente a cómo abordar las tareas del desarrollo curricular; y 3) sociopolítico, referido a los procesos de toma de decisiones curriculares, donde están en juego valores e intereses de diferentes individuos y agencias (Van den Akker, 2004).

Por su parte, Suárez (2009) considera que los diseños curriculares latinoamericanos recuperaron una linealidad histórica. Los contenidos se organizaron desde una perspectiva que estructuró los temas en etapas históricas y bajo la aceptabilidad de la sociedad de consumo y sin abrirse a la posibilidad de otro tipo de sociedad o realidad. El referente que condicionaba los contenidos de los diseños curriculares era la noción de progreso y desarrollo. Bajo estos parámetros, aspectos como la metacognición se relacionaron a la evaluación y eficacia de los procesos cognitivos necesarios para adquirir un aprendizaje que permitiese la dominación de la realidad social y de los otros. A su vez, la crítica se ajustó para permitir los mejoramientos de la comprensión y aprovechamiento de réditos económicos, mientras que la cultura y la diversidad se redujeron a fuentes de placer estético, ventajas económicas u objetos que permitiesen la generación de emociones mercantiles.

Pero el currículo también es algo objetivo y material, un proceso intangible que también se manifiesta materialmente. El producto de este proceso es, a criterio de

Braslavsky (2003), uno o varios documentos adoptados en un momento dado por las autoridades políticas y educativas. Los libros de texto y guías didácticas se consideran documentos curriculares porque contribuyen a la producción de significado y orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos textos son cada vez más flexibles y abiertos a la interpretación de los profesores; flexibilidad que ha llevado al reconocimiento de un plan de estudios oculto, esto es, todo aquel abanico de experiencias educativas promovidas por escuelas, instituciones educativas y profesores a través de prácticas que no son necesariamente obligaciones ni están escritas. Señala Braslavsky (2003) que existiría un currículo oculto sexista (discriminatorio con respecto a las mujeres) o un currículo oculto basado en clases (discriminatorio con respecto a los pobres). El reconocimiento de la existencia de un currículo oculto llamó la atención sobre la existencia de mensajes verbales y no verbales incorporados en las prácticas educativas, pero también sobre la posibilidad de tomar conciencia de él y modificar las prácticas de los docentes.

Enfocado exclusivamente en el currículo a nivel universitario, Barnett (2009) apunta que este último se constituye en un vehículo pedagógico que permite realizar cambios en los seres humanos, a través de tipos particulares de encuentro con el conocimiento. Esta definición me motiva a plantear dos problemáticas: (1) los tipos de cambios que se buscan en los seres humanos al interior del proceso de educación superior; (2) los tipos particulares de encuentro con el conocimiento que se derivan de los cambios antes señalados. El problema (1) sería anterior al problema (2), en tal sentido, no podría determinarse los tipos particulares de encuentro con el conocimiento que probablemente sean efectivos hasta que se determinen los tipos de cambios que se busca generar. Estos dos temas se reformulan en forma de las preguntas: ¿Qué debe enseñarse? y ¿Cómo debe enseñarse?

#### **1.4.2. El currículo intercultural en formación docente**

Cuando se reflexiona en torno a las características que debe poseer un currículo intercultural en formación docente, es importante partir considerando lo señalado por Fernández (2005), en torno a que las propuestas curriculares interculturales deben fundamentarse en contenidos que relacionen ámbitos culturales distintos. En tal sentido, iniciará con la construcción de un currículum que integre no únicamente contenidos específicos, sino que posea una visión general de la educación (Fernández, 2005).

A su vez, pese al interés por implementar en los procesos formativos de los futuros docentes las concepciones de una cosmovisión y pedagogía interculturales, ciertos estudios (Quintriqueo et al., 2017) han observado la presencia de lo que se denomina “una formación intercultural” (p. 236) en los currículos universitarios, lo que podría deberse a los siguientes factores:

- Puesto que lo intercultural resulta en un campo de investigación y de prácticas recientes, se lo ha abordado de modo marginal en los procesos educativos tanto en el contexto social como en el académico.
- Persistiría una lógica social y política dominante que pretende la conservación de la monoculturalidad en las prácticas pedagógicas.
- Debido a la falta de una voluntad de las autoridades educativas y gubernamentales para enfrentar trabas ideológicas como el racismo institucionalizado en los diversos niveles del sistema educativo (Quintriqueo et al., 2017).

Por su parte, Dunne (2011) señala que la implementación práctica de un currículo intercultural al interior de los procesos de formación docente resulta problemática por varias razones: primero, la ambigüedad y la incertidumbre que a menudo rodean los conceptos clave, lo cual complicaría la articulación de razones y objetivos convincentes; segundo, es posible que no exista una visión clara o una comprensión de cómo debería ser el resultado deseado y, dada la ausencia de un modelo ampliamente aceptado, cómo se puede lograr en la práctica; tercero, la cuestión de evaluar a los estudiantes dentro del contexto de un plan de estudios intercultural es un desafío.

En tal caso, la implantación de un currículo multicultural e intercultural exige que, de manera equitativa, se fomente el conocimiento y respeto a los saberes ancestrales de las culturas que coexisten con las occidentales, en sus distintas manifestaciones:

[...] tradiciones, creencias, religión, etnociencia o antropología cognitiva, etnohistoria, formas organizativas, etc., de los indígenas, afroecuatorianos y montubios, de modo que estos valoren y fortalezcan su cultura y no renieguen de su identidad, sino que la fortalezcan; en tanto que los “otros”, en un plano de equidad no solo conozcan y respeten su

cultura sino también la cultura ajena, en un ambiente de mutua intercomprensión y armonía. (p. 2443).

Sumida et al. (2019) señalan que incorporar una educación global al interior de los currículos interculturales ayudaría a los estudiantes a comprender y ser pacientes, y a buscar puntos en común durante los profundos desacuerdos y divisiones, a celebrar la diversidad, a construir y apoyar los puntos en común, a enseñarse unos a otros, a escuchar y a aprender unos de otros. Estas metas resultan elevadas, agregan los autores, pero a menos que se enseñe a los estudiantes a seguir viendo cuán grande es la red de la vida, la red de este universo, se les hace un flaco favor al limitarlos. Se necesita que los docentes en formación logren ver dónde encajan sus culturas, valores, enseñanzas y qué tienen para ofrecer y cómo comunicar esto a los demás, es decir, a sus futuros estudiantes.

Con el fin de identificar las competencias básicas que deben considerarse al momento de diseñarse un currículo intercultural en los procesos de formación docente presente, a continuación, el siguiente cuadro; en él se sintetizan los aportes que, sobre el tema en cuestión, han desarrollado Herdoíza (2015) y Rosero (2017):

#### Cuadro 4

##### *Dimensiones y competencias del currículo intercultural*

Dimensión	Competencia
<b>Lengua y saberes ancestrales</b>	Reconoce el valor cultural, científico y tecnológico de los conocimientos ancestrales de pueblos y nacionalidades indígenas.
	Comprende conceptos, sistema de clasificación y la naturaleza, propiedades, funciones, hábitos del entorno social, cultural y natural y que definen el saber local y ancestral.
	Reconoce a las culturas de los pueblos y nacionalidades como requisito para construir la identidad nacional y la educación superior.
	Distingue los rasgos comunes y orientaciones universales que comparten distintos grupos a pesar de las diferencias culturales, regionales y nacionales.
	Comprende cómo en la relación entre unidad y diferencia y entre las diferentes culturas mismas, existen espacios intermedios, conflictivos, y también de negociación y creación, espacios que impulsan nuevas expresiones y prácticas interculturales.
	Desarrolla actitudes de equilibrio y equidad frente a la unidad y la diversidad.
	Desarrolla actitudes de interés para fortalecer la unidad en la diversidad y construir una convivencia intercultural y democrática.

	<p>Reconoce y valoriza los elementos ancestrales y actuales del medio local y su valor cultural, científico y tecnológico.</p> <p>Otorga una visión transversal de la interculturalidad partiendo de su propia identidad, identidad local, regional y nacional para construir una cultura y cosmovisiones del mundo.</p>
<b>Investigación</b>	<p>Monitorea el acceso, permanencia y egreso de personas de diversa pertenencia étnica, pueblos, nacionalidades y otras culturas en los grupos de estudiantes, académicos y personal administrativo por medio de información estadística e indicadores interseccionales armonizados a escala nacional o regional.</p> <p>Cuenta con una agenda de investigación para realizar diagnósticos sobre las desigualdades étnicas en la institución.</p> <p>Desarrolla una agenda de investigación en todos los programas académicos que alimenta de modo sistemático los conocimientos sobre las diversas culturas y sus aportes.</p> <p>Promueve procesos de vigilancia y veeduría sobre los temas de discriminación étnica e igualdad en el área de influencia de la IES.</p> <p>Promueve centros de estudios de los pueblos y nacionalidades, capaces de generar conocimientos y de participar en los troncos comunes de los programas.</p> <p>Cuenta con planes, programas y proyectos de investigación sobre lenguas y saberes ancestrales.</p> <p>Investiga los conocimientos locales y su aplicación en la comunidad incluyéndolos conceptos, sistemas de clasificación y métodos propios de comunicación y enseñanza.</p> <p>Analiza, investiga quiénes son los otros en el contexto nacional y local, los distintos elementos que los hacen diferente que uno, los elementos que les excluyen de un nosotros y las condiciones sociales, económicas y políticas que favorecen o limitan ciertos grupos.</p> <p>Deconstruye las bases etnocentristas del conocimiento propio local y nacional que limiten abrirse a otros conocimientos, y otras culturas del país y del exterior; e identificar nueva prácticas y formas de combinar conocimiento.</p> <p>Desarrolla proyectos de investigación interculturales sobre conflictos culturales, racismo y relaciones culturales negativas.</p>
<b>Formación</b>	<p>Incluye la perspectiva de interculturalidad e igualdad étnica a las propuestas de programas, carreras, programas de posgrados, líneas de investigación y vinculación comunitaria.</p> <p>Integra sistemáticamente en los currículos los aportes de los pueblos y nacionalidades en el campo de la ciencia, tecnología, salud y desarrollo endógeno, protección de la naturaleza, entre otros.</p> <p>Ofrece asignaturas o seminarios optativos sobre la perspectiva de interculturalidad para todo el estudiantado.</p> <p>Transversaliza el enfoque intercultural y de igualdad étnico-cultural en las mallas curriculares de todos sus programas promoviendo una ecología de saberes.</p> <p>Capacita al profesorado (en todos los niveles educativos) en el ámbito de las competencias interculturales (incluyendo contenidos y metodologías).</p> <p>Forman docentes especializados teórica y pedagógicamente para asegurar una oferta de calidad en los ámbitos de la educación intercultural bilingüe y de la enseñanza del español como segunda lengua.</p> <p>Incorpora el aprendizaje especializado y básico de las lenguas originarias.</p>

<b>Vinculación con la comunidad</b>	Toma parte y, donde sea posible, lidera espacios y procesos de coordinación en el territorio, para desarrollar iniciativas de educación, vínculo comunitario e investigación que permita avanzar en la aplicación concreta de políticas y estándares de igualdad étnica, de pueblos y nacionalidades y de interculturalidad.
	Desarrolla iniciativas de coordinación con los niveles de educación general básica y bachillerato para promover estrategias y proyectos coadyuvantes a los objetivos de igualdad de pueblos y nacionalidades y de interculturalidad desde los primeros niveles del sistema educativo.
	Incluye en sus programas formativos y de investigación, como parte de su desarrollo, proyectos y procesos intencionales de interaprendizaje con pueblos, nacionalidades y diversos grupos étnicos, en la perspectiva de generar una ecología de saberes y desarrollar una conciencia e identidad intercultural. Estos son articulados y evaluados con el mismo rigor académico de los restantes componentes curriculares e investigativos.
	Ejecuta programas de capacitación y educación en ciudadanía intercultural y en desarrollo endógeno sustentable desde el conocimiento y perspectiva cultural y ambiental propia de los pueblos y nacionalidades
<b>Comunicación</b>	Construcción de discursos que promuevan la sensibilidad y actitudes interculturales
	Socializa las condiciones que contribuyen a la otredad dentro del espacio local, cultural y en el contexto nacional
	Desarrolla habilidades de diálogo, debate y comunicación de igual a igual en contextos de similitud y de diferencia
<b>Institucionalización. Gestión</b>	Cuenta con una comisión, disposición o representante de alto nivel responsable por la aplicación de las políticas de transversalización del eje de igualdad de pueblos y nacionalidades y de interculturalidad, con capacidad evaluativa, propositiva e influencia en la asignación de recursos.
	Publica, difunde y promueve los estándares generales para la igualdad étnica, de pueblos y nacionalidades, y de interculturalidad en la institución.
	Incluye en sus estatutos, reglamentos y códigos pertinentes el cumplimiento de los estándares de igualdad aplicados a pueblos y nacionalidades y la interculturalidad a fin de promover una cultura institucional plural e inclusiva.
	Cuenta con planes estratégicos y operativos institucionales que contemplan los estándares de igualdad e interculturalidad, que son recabados y evaluados anualmente sobre la base de indicadores específicos.
	Cuenta con mecanismos de institucionalización que aseguran el presupuesto, recursos y actores para la ejecución de la política de igualdad étnica e interculturalidad.
	Identifica indicadores en la fórmula de asignación de recursos para aumentar el número de docentes titulares de minorías étnicas, pueblos y nacionalidades.
	Estudia, propone, ejecuta y evalúa mecanismos de distribución equitativa de recursos capaces de reflejar y aplicar los estándares de igualdad de pueblos y nacionalidades y la interculturalidad.
	Revisa, con participación del talento humano, los procesos e instrumentos de gestión institucional para la inclusión de la igualdad de pueblos y nacionalidades y la interculturalidad.

<b>Institucionalización. Estudiantes</b>	Facilita el acceso a becas y crédito educativo para estudiantes pertenecientes a los pueblos y nacionalidades, así como su permanencia y culminación de la carrera.
	Adecúa sus procesos de admisión, nivelación y acompañamiento para responder a las condiciones y necesidades de estudiantes provenientes de pueblos, nacionalidades y otros orígenes étnico-culturales.
	Cuenta con sistemas de apoyo académico y social específico para estudiantes de minorías étnicas, pueblos y nacionalidades para acompañarlos durante la experiencia educativa.
	Promueve y realiza adaptaciones justificadas y razonables en los procesos evaluativos, que garantizan un tratamiento equitativo de los estudiantes provenientes de los pueblos y nacionalidades, que den cuenta de sus especificidades culturales y lingüísticas, y permitan su acceso pedagógicamente adecuado al bilingüismo y multilingüismo.
	Garantiza el respeto a la lengua materna del estudiante y su acceso pedagógicamente adecuado al bilingüismo y multilingüismo en toda la oferta educativa.
	Diseña e implementa planes de apoyo para el egreso y titulación con énfasis en los estudiantes de pueblos y nacionalidades, contemplando aspectos académicos y administrativos.
<b>Institucionalización. Académicos</b>	Toma medidas para impulsar la participación de personas de diverso origen étnico y pertenencia a pueblos y nacionalidades y en condiciones migratorias diversas, en la docencia, investigación y vínculo comunitario.
	Establece un programa de apoyo para la publicación y asistencia a eventos académicos para académicos pertenecientes a pueblos y nacionalidades.
<b>Institucionalización. Administrativos</b>	Aplica políticas de acción afirmativa en la selección de personal docente y administrativo que consideran el mérito relativo a la oportunidad y a la diversidad étnico-cultural.
<b>Institucionalización. Comunidad universitaria</b>	Desarrolla procesos permanentes de sensibilización y capacitación de estudiantes, académicos y administrativos sobre la igualdad étnica, la interculturalidad y sus estándares.
	Elabora un protocolo y mecanismos de seguimiento y apoyo para atender los casos de discriminación, exclusión o acoso basados en el origen, creencias, pertenencia a un grupo sociocultural u opinión política.

Fuente: Herdoíza (2015) y Rosero (2017)

### 1.5. Marco legal y normativo de la interculturalidad en la educación superior

La consolidación y el ejercicio de la interculturalidad al interior de educación superior son promovidos y regulados por varios cuerpos normativos. En primer lugar, hay que referir a la Constitución de la República del Ecuador (Asamblea Nacional Constituyente, 2008), que señala que el Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, intercultural, plurinacional y laico (Art. 1), que el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural (Art. 2), que la educación será intercultural (Art. 27), que el estado promoverá el diálogo intercultural en sus variadas dimensiones (Art.

28) y que el estado desarrollará, fortalecerá y potenciará el sistema de educación intercultural bilingüe, hasta el nivel superior (Art 57 núm. 14). Así mismo se establece que el sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades (Art. 343). Por último, que el estado garantizará el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad correspondiente y el castellano como idioma de relación intercultural (Art. 347 núm. 9).

Por su parte, el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017, en el Objetivo 4.8 propone impulsar el diálogo intercultural como eje articulador del modelo pedagógico y del uso del espacio educativo. La Agenda Nacional para la Igualdad de Nacionalidades y Pueblos (Consejo Nacional para la Igualdad de Pueblos y Nacionalidades, 2019), se propone incidir en el conjunto de instrumentos de planificación y gestión de las políticas públicas para reducir brechas y asimetrías económico-sociales. Combatir la pobreza, fomentar una inclusión política y social basada en la participación de los actores sociales, respetar la diferencia y posibilitar avances para eliminar la discriminación y el racismo. Se plantea, igualmente, una planificación participativa, con un enfoque más intercultural, dialogante e incluyente en la temática de igualdad, de derechos de nacionalidades indígenas y de los pueblos afroecuatoriano y montubio.

En síntesis, el nuevo marco constitucional, los avances generados por los movimientos sociales y étnicos, los compromisos internacionales adquiridos progresivamente por Ecuador y las contribuciones desde la esfera académica presentan un escenario de oportunidades para la aplicación de políticas públicas más integrales, sistémicas y de impacto real, y sentar bases sólidas para construir una real interculturalidad en el Ecuador.

Por su parte, la Ley Orgánica de Educación Superior (2010) establece como fines de la educación superior ser de carácter humanista, intercultural y científica (Art. 3); que los estudiantes tienen derecho a recibir una educación superior laica e intercultural (Art. 5, literal h). También se establece que una de las funciones del Sistema de Educación Superior consistirá en la promoción y el fortalecimiento del desarrollo de las lenguas, culturas y sabidurías ancestrales de los pueblos y nacionalidades del Ecuador en el marco de la interculturalidad (Art. 13, literal I). Se define a los Institutos Superiores

Pedagógicos y Pedagógicos Interculturales Bilingües como instituciones de educación superior dedicadas a la formación docente y a la investigación aplicada (Art. 115.4).

En el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (SUBSEIB Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, 2013) se establece que el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe incluye todo lo comprendido entre la educación temprana hasta el nivel superior; a criterio del documento citado, ello implica desarrollar un proceso educativo holístico desde que el niño está en el vientre materno hasta la formación a nivel de postgrado. En tal sentido, los convenios que se den entre las universidades y escuelas politécnicas posibilitarán que el sistema de educación intercultural bilingüe mantenga un proceso formativo que se mantenga durante toda la vida del individuo. La formación de los docentes que buscan ser parte de este sistema se lleva a cabo en los institutos superiores pedagógicos y tecnológicos, como en convenio con las universidades y politécnicas a nivel de pregrado y postgrado.

## CAPÍTULO II

### REVISIÓN DE LA LITERATURA EN TORNO A INTERCULTURALIDAD EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS

#### 2.1. Investigaciones sobre interculturalidad en contextos universitarios

Durante las últimas décadas se han discutido dos aspectos en los debates académicos latinoamericanos: por un lado, la necesidad de recuperar los saberes ancestrales socioculturales (Cortez, 2011) y, por otro, la posibilidad de crear una epistemología del Sur (Sousa, 2016). Ambos cuestionamientos surgen como respuesta a la exigencia por nuevos procesos de producción y valoración de conocimientos válidos (científicos y no científicos) de los pueblos y nacionalidades indígenas y afrodescendientes.

Lo planteado se constituye en imperativo para que los educadores aborden cuestiones sociales importantes y defiendan la educación pública y superior como esferas públicas democráticas; de ahí la necesidad de un nuevo lenguaje político y pedagógico que permita afrontar los contextos, siempre con la finalidad de desarrollar formas de pedagogía crítica (Giroux, 2013). En tal caso, los conocimientos, saberes ancestrales y expresiones culturales de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas han sido reconocidos en la actual Constitución de Ecuador (2008). Además, estos están garantizados gracias a la declaración plurinacional e intercultural del Estado ecuatoriano. Así, las quince nacionalidades y los dieciocho pueblos autodefinidos como indígenas tienen el amparo legal para la recuperación y preservación de su memoria histórica y colectiva.

En las últimas décadas, el estudio sobre la epistemología andina ha emergido como un área de investigación y de debate, lo que se ha expresado en varios estudios (Díaz, 2015; Meza, 2017; Suárez, 2019) donde se evidencia la importancia de rescatar y valorar los saberes andinos en la educación. A su vez, se constata que la reflexión sobre la epistemología del saber andino en la formación docente de escolaridad constituye una expresión de cómo las universidades están respondiendo a la diversidad cultural de su contexto.

Al respecto, Balladares y León (2015) proponen una caracterización del conocimiento tradicional al interior del contexto crítico de las epistemologías del

Sur. Estos autores resaltan su relevancia en el diseño y desarrollo de marcos jurídicos regulatorios y políticas públicas de educación intercultural, así como para la innovación y protección del patrimonio cultural, lingüístico e intelectual. Por su parte, Puente (2011) sugiere la importancia de que el individuo conozca y se identifique con la cultura del entorno de las instituciones educativas; esto con el propósito de realizar una programación curricular adecuada que responda a las necesidades educativas.

Como lo hace notar Meza (2017), el contexto, la cosmovisión, el lenguaje y la cultura son piezas clave para asumir a la filosofía en un sentido amplio. Este autor considera que las cosmovisiones y filosofías amerindias están entrelazadas con el tiempo y el espacio.

A su vez, hay que destacar el estudio realizado por Ortega (2015), que plantea que el problema epistemológico indígena, particularmente en el contexto andino, requiere la reflexión de elementos fundamentales dentro del sistema de comprensión del mundo andino como un todo, lo que algunos denominan «cosmovisión». El autor afirma que pensar en una epistemología andina es más complejo que pensar en la filosofía occidental, debido a los escasos materiales bibliográficos que dificultan la explicación de las perspectivas andinas del concepto a estudiar. En conclusión, este investigador destaca la importancia de reflexionar sobre el carácter filosófico del pensar andino.

Con relación al quehacer educativo, Baronnet y Morales (2018) apuntan que las políticas actuales no alcanzan a promover las prácticas de justicia curricular dirigidas a los pueblos originarios; esto genera desigualdades y dificultades educativas. Para contrarrestarlas, debe promoverse desde las aulas un interaprendizaje entre aquellos valores ligados a la identidad y aquellos relacionados al territorio. En tal sentido, se considerará a la escuela un medio para fomentar la igualdad social y cognitiva.

Otros investigadores (Puente, 2011; Dueñas y Aristizábal; 2017; Uribe, 2019; Suárez, 2019) han desarrollado estudios sobre los saberes ancestrales y tradicionales vinculados a la práctica educativa desde un enfoque intercultural. Tales trabajos tienen como propósito aportar a la inserción de los saberes como patrimonio identitario de los procesos de interaprendizaje; saberes que pueden establecerse desde la interculturalidad, el saber ancestral y el conocimiento científico.

La investigación desarrollada por Bolívar (2019) concluyó que el currículo garantiza el éxito educativo de todos, por lo que se exige repensar y diseñar los saberes indispensables que configuran la educación deseable para toda la ciudadanía. Tal como afirma el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 de la UNESCO (2017): “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad es, a menudo, una empresa colectiva en la que todos los participantes hacen un esfuerzo concertado para cumplir con sus responsabilidades” (p. 4).

Con respecto a investigaciones que hayan abordado el tema de la interculturalidad en el contexto universitario, particularmente en el ámbito de la formación de profesores, la revisión sistemática de la bibliografía me permitió identificar los estudios más relevantes de los últimos 20 años. Los presento a continuación:

## **2.2. Estado actual de la investigación sobre interculturalidad en centros de formación docente**

Identifiqué varios estudios en México: Gómez (2010) desarrolló un estudio exploratorio–descriptivo sobre las competencias interculturales de los instructores comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), que brindan su servicio en la Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena (MAEPI), en la región de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Se adoptó un método mixto basado en un diseño de triangulación convergente, no experimental, transeccional y etnográfico naturalista. En líneas generales, el estudio describió los antecedentes históricos de la educación indígena en México, las contribuciones de la educación comunitaria, y abordó algunos conceptos en torno a la educación y competencia interculturales. Se concluye destacando la necesidad de fortalecer la formación docente para consolidar un modelo educativo que incorpore plenamente el enfoque intercultural.

Bertely (2011) presentó un panorama de las instituciones de educación superior intercultural mexicanas (ESI), a partir de la discusión respecto al concepto de Estado-nación en México y de Estados plurinacionales en América Latina. El autor concluye constatando las intersecciones, desequilibrios y conflictos entre el enfoque intercultural oficial y las opciones y programas universitarios documentados. También evidencia tensiones entre los valores para la convivencia intercultural, los objetivos contradictorios de las ESI y la pertinencia política de la articulación y/o diálogo entre los conocimientos indígenas y universitarios.

Dentro del contexto cubano hay que destacar las siguientes investigaciones:

Cabrera y Gallardo (2013) desarrollaron una investigación entre los años 2007 y 2010 en la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas en Santa Clara, Cuba, en dos etapas fundamentales: un diseño transversal exploratorio en el diagnóstico del estado actual de la educación intercultural y un diseño de investigación evaluativa del modelo construido. Se aplicó durante el primer año de estudio en dos carreras (Ciencias Farmacéuticas y Ciencias de la Información) a partir del criterio de presencia o ausencia de diversidad respecto de la cultura de origen. Los resultados permitieron constatar que la aplicación del enfoque de formación humanista intercultural a través de un modelo contribuyó a la formación de puntos de vista relacionados con la diversidad de la cultura de origen como un valor, al conocimiento de sus características y realidades sociales, así como a la reflexión sobre modos de actuación para contribuir al desarrollo de relaciones con personas de culturas de origen diversas.

Escalante y Gaete (2014), por su parte, exploraron la diversidad cultural en las aulas de 12 instituciones educativas primarias, de diferentes direcciones regionales, que tienen una alta diversidad cultural entre el alumnado. Por medio de técnicas cualitativas de investigación se exploraron las opiniones de directores, docentes y estudiantes al respecto. La conclusión más importante a la que se ha llegado es la ausencia de una pedagogía intercultural en las aulas nacionales y la necesidad de preparar al cuerpo docente en este sentido.

En el caso de Centroamérica, hay que destacar el estudio de Cortez (2019), en Guatemala, quien llevó a cabo una reflexión sobre la formación universitaria de docentes de Educación Bilingüe Intercultural (EBI), en la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media (EFPEM) de la Universidad de San Carlos de Guatemala. El investigador aplicó un cuestionario y entrevistas a estudiantes de las carreras de profesorado, licenciatura y maestría EBI, así como egresados, docentes y autoridades de la EFPEM; esto le permitió identificar ciertos desafíos pendientes: (1) el mejoramiento de la formación docente en contextos culturales diversos; (2) un rediseño curricular que incorpore conocimientos, saberes y tecnología ancestrales; (3) la profundización de la cosmovisión indígena; (4) la práctica de una interculturalidad desde la educación superior; y (5) el fortalecimiento del idioma materno.

En Chile existe una alta preocupación de los investigadores por el tema de la interculturalidad. Quilaqueo y Quintriqueo (2008) analizaron los resultados que se

obtuvieron a partir de un estudio sobre la formación docente en educación intercultural para el contexto mapuche. Dichos resultados se relacionaron con cinco categorías agrupadas según logros de la formación docente y desafíos que presentan los profesores egresados de la carrera de Pedagogía en Educación Intercultural de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Los hallazgos evidencian que el discurso de los docentes en formación mapuches da cuenta de un ocultamiento y negación de su cultura; mientras que el resto de los docentes muestra un desconocimiento respecto a la cultura mapuche, lo que los autores atribuyen a la monoculturalidad de la educación recibida.

Rubio (2009) reflexionó sobre los desafíos planteados a la formación inicial docente en una sociedad caracterizada por la coexistencia de visiones y estilos diferentes de vida. Para ello utilizó el concepto de Competencia Comunicativa Intercultural propuesto por Byram (1997), el cual permite configurar la formación de educadores comprometidos con el desarrollo de una ciudadanía compleja. Se contextualizó la reflexión con la descripción de la matriz cultural dentro de la cual se inscribe tradicionalmente la labor educativa y los cambios que la implementación de programas de educación intercultural generaría.

Quintriqueo et al. (2014) analizaron la educación intercultural y la formación del profesorado chileno, a partir de las reflexiones de distintas instituciones: el Equipo de Investigadores titulares del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII), la Iniciativa Científica Milenio (ICM) y la Universidad Católica de Temuco. Hallazgo importante de este estudio es que la interculturalidad latinoamericana se originaría a partir de una relación dinámica y compleja entre las propias comunidades indígenas y los subsecuentes cambios socioculturales derivados por la conquista, colonización y constitución de los estados-nación. Los autores concluyen señalando que la interculturalidad resulta necesaria para contrarrestar la linealidad de la monoculturalidad, superar el carácter colonial de la acción educativa y luchar contra el racismo y la discriminación.

El mismo equipo de investigación de Quintriqueo et al. (2017) desarrolló una revisión sistemática de la bibliografía, que permitió el reconocimiento de que la preparación de los nuevos educadores (indígenas y no indígenas) chilenos no llegó a implementar, de un modo transversal, el enfoque educativo intercultural. Esta situación, concluyen los autores, contribuye al mantenimiento de la hegemonía eurocéntrica, y a

que los futuros docentes adquieran una comprensión insuficiente de las otras culturas presentes.

También en el contexto mapuche, Ibáñez et al. (2018) analizaron los discursos de personas mapuche y aymara con relación a la formación docente; esto con el objetivo de contribuir a la formación para la atención pedagógica a la diversidad cultural en las carreras de Pedagogía. Los investigadores presentaron una visión general del contexto actual, así como los principales fundamentos conceptuales y epistemológicos en los que se basa el estudio y sus lineamientos metodológicos. Los resultados mostraron una correspondencia casi total entre las conceptualizaciones, valoraciones y expectativas sobre la formación docente de los distintos actores: profesores, educadores tradicionales, estudiantes, apoderados y familiares, tanto mapuche como aymaras.

Por su parte, las investigaciones bolivianas destacadas son las siguientes: Soria (2008), en su trabajo de campo con grupos de aprendizaje comunitarios, aplicó estrategias de aprendizaje andino para mejorar la calidad de la formación universitaria. La revisión de los resultados obtenidos le permitió al autor destacar lo importante que es introducir estrategias del aprendizaje andino en las aulas universitarias. Las estrategias que se proponen son extraídas y pensadas a partir de la realidad multicultural donde se dan procesos específicos de aprendizaje relegados por la educación formal.

Yapu (2017) analizó la imbricación entre el objeto y el método en la investigación social a partir de una experiencia de formación de investigadores y prácticas investigativas implementadas en Bolivia en del periodo 1994 - 2014. Para ello implementó una reflexión epistemológica con el fin de evidenciar las tensiones teóricas y prácticas en la investigación como procesos complejos de producción social del conocimiento científico.

En el contexto peruano, se identificaron las siguientes investigaciones: Villasante (2007) compartió la experiencia desarrollada por la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, al interior del programa *Hatun Ñan: caminos hacia la educación superior - políticas y programas de acción afirmativa para estudiantes de origen quechua, aimara y amazónico*. El estudio se basó en información recopilada durante los años 2004 y 2005. Entre las principales conclusiones de este informe es que las actividades culturales a cargo de los estudiantes permitieron la mejora de la identidad cultural, así como el uso social del quechua y del aimara en el contexto universitario.

Trapnell (2011) identificó los temas medulares presentes en dos lineamientos curriculares diseñados, desde y para los pueblos indígenas amazónicos. A partir de lo cual, determinó que el aumento de la oferta de la educación inicial debería acompañarse de la toma de conciencia respecto al impacto que la educación escolar temprana tiene en los procesos de socialización en los niños y niñas de pueblos originarios. Se concluye que resulta necesario unir esfuerzos a favor de procesos de formación docente en la especialidad inicial EIB que ofrezcan a sus estudiantes insumos para complementar y enriquecer los procesos de socialización primaria que se dan en la familia y en la comunidad.

Ayala et al. (2019) establecieron el efecto de un programa de competencias interculturales en el proceso de formación en investigación en docentes de una universidad privada de Lima. El trabajo concluyó que la conciencia intercultural como competencia se constituiría en eje medular dinamizador del pensamiento intercultural planetario – global, al interior de una sociedad que demanda que las investigaciones se aborden desde un paradigma intercultural.

En el caso de Colombia, De Carvalho y Flórez (2014) desarrollaron el proyecto “Encuentro de Saberes”, el mismo que consistió en una intervención teórico-política de tipo transdisciplinar, cuyo propósito fue descolonizar el modelo de conocimiento impartido en las universidades de América Latina y el Caribe. Para ello la propuesta partió de la concepción de que una característica de la colonialidad en la región ha sido la consolidación de entidades académicas que replican los formatos y estructuras de las universidades europeas del siglo XIX. Frente a esta situación, el estudio apostó por incorporar los variados elementos pedagógicos al interior de un espacio epistémicamente diverso y anclado a los saberes locales tradicionales.

El estado actual de la investigación sobre interculturalidad en centros de formación docente evidencia el interés por incorporar perspectivas interculturales en la educación. Los estudios llevados a cabo en distintos países latinoamericanos, abordan temas como competencias interculturales de docentes, instituciones de educación superior intercultural, formación docente en contextos culturales diversos, cosmovisión indígena, pedagogía intercultural en aulas nacionales y desafíos para la atención pedagógica a la diversidad cultural. Estos estudios subrayan la necesidad de fortalecer la formación docente y replantear el enfoque educativo para promover la inclusión y valoración de la diversidad cultural en el ámbito académico.

### **2.3. Estudios en el contexto ecuatoriano.**

El repaso histórico de López (2001) destacó las necesidades que aún enfrenta la formación de los docentes desde epistemologías que consideran la interculturalidad: la transformación pedagógica de muchos de los proyectos y programas en curso, las tocantes a la formación de recursos humanos, las referidas al aprendizaje y a la enseñanza adecuados y eficientes del idioma hegemónico europeo como segunda lenguas, las relacionadas con la literalización de la sociedad y aquellas que hacen a la ampliación de la cobertura hacia los contextos urbanos.

Mendoza (2010) desarrolló un ensayo donde apuntó a la necesidad de implementar, en las Instituciones de Educación Superior (IES), un currículo intercultural que incluya con criterio de equidad los saberes y prácticas ancestrales de los pueblos originarios y de las sociedades no indígenas; acción que a criterio del autor posibilitaría la práctica de la interculturalidad.

Andrade et al. (2017) presentaron aportes teórico-prácticos obtenidos en la dinámica formativa intercultural universitaria, desarrollada en la carrera de Educación Básica, de la Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales, Filosóficas y Humanísticas de la Universidad Estatal de Bolívar, Guaranda. La propuesta consistió en un modelo y una estrategia para desarrollar la dinámica formativa intercultural universitaria, con los que se buscó reducir las insuficiencias evidenciadas por los estudiantes en la variedad cultural. Posterior a una revisión por parte de especialistas, se pudo establecer la favorabilidad de la propuesta.

El estudio de Krainer et al. (2017) se planteó evidenciar la influencia de la educación intercultural bilingüe en la construcción del estado plurinacional e intercultural ecuatoriano, así como las contradicciones y tensiones que se generan en el sistema educativo frente a los diálogos entre los conocimientos ancestrales y científicos. Para ello se efectuó un estudio de caso de la Universidad Comunitaria Intercultural de Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPI-AW), que permitió constatar que la interculturalidad todavía está en proceso de entendimiento. Así mismo, se estableció que la interculturalidad consiste en una práctica limitada a nivel institucional, que exige una reflexión crítica y voluntad política para consolidarse como principio real de una sociedad abierta.

Rosero (2017) fundamentó y esbozó una propuesta pedagógica intercultural para incorporarla en el currículo de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Técnica de Ambato. La propuesta pedagógica intercultural se fundamentó en el direccionamiento técnico pedagógico de los organismos que rigen la educación superior. Contuvo ejemplos de contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales a ser desarrollados en el aula, áreas y lineamientos de formación, investigación y vinculación intercultural. Nuevas estrategias pedagógicas, epistemológicas construidas y desarrolladas por docentes en el aula.

Bravo y Santos (2019) estudió las percepciones de 124 estudiantes universitarios de octavo semestre de seis carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo frente a la atención a la diversidad e inclusión educativa. Se concluye señalando que los estudiantes poseen una percepción favorable respecto a la atención a la diversidad e inclusión educativa. En el mismo año, Espinoza et al. (2019) caracterizaron la dimensión intercultural del proceso de formación docente en los estudiantes que siguen la carrera de Educación Básica en la Universidad Técnica de Machala (UTMach) en Ecuador durante el período académico 2016-2017. Los resultados evidencian la falta de contextualización de esa dimensión en el currículum, insuficientes metodologías para su tratamiento, actitudes estudiantiles categorizadas como “muy mejorables” y “mejorables” desde una perspectiva axiológica al no reconocer cabalmente los derechos étnicos y culturales de todos los ciudadanos, particularmente entre los alumnos de primer y segundo año.

Fierro (2020), por su parte, evaluó la influencia de la movilidad internacional en la adquisición y desarrollo de competencias interculturales en estudiantes universitarios del Ecuador. Para ello realizó dos estudios mixtos: (1) se organizaron dos grupos focales con directivos de universidades del Ecuador, a través de los cuales se llevó a cabo una conceptualización sobre competencias interculturales y se determinó lo que ellos esperaban desarrollar en los estudiantes con los procesos de movilidad internacional; (2) se aplicó el Intercultural Development Index (IDI) a 311 estudiantes de primeros y últimos años de formación, a fin de controlar el desarrollo de dichas competencias en virtud del tiempo y no de la movilidad. De acuerdo con los resultados obtenidos, los procesos de movilidad internacional fomentarían el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes, contribuyendo de esta forma a la formación de líderes globales desde el ámbito de la educación superior en países como el Ecuador.

En conclusión, las investigaciones revisadas muestran un panorama sobre los distintos enfoques y campos de acción de los saberes ancestrales andinos, así como su aplicación en el quehacer educativo. Los autores, así como los organismos, resaltan la importancia de elementos como la interculturalidad, el currículo exclusivo, los diseños y rediseños curriculares, el fomento de la interculturalidad, la igualdad y equidad, y el diálogo de saberes.

#### **2.4. Conclusión al capítulo**

A partir de la revisión de la literatura en torno a la interculturalidad en centros de formación docente latinoamericanos, se pueden identificar ciertas limitaciones y vacíos en dicho campo de estudio. Hacerlo me permitirá, en la investigación propuesta, plantear soluciones metodológicas.

En primer lugar, varios son los estudios que se limitan a alcanzar un nivel exploratorio o descriptivo (Gómez, 2010; Bertely, 2011) y que sustentan su análisis en revisión bibliográfica-documental, pero sin indagar entre los propios involucrados respecto a las particularidades del tema estudiado. Otras investigaciones (Cabrera y Gallardo, 2013) plantean como conclusiones definitivas hallazgos que resultan producto de percepciones parciales de un grupo muy reducido de estudiantes.

A su vez, existen investigaciones que aplican técnicas cualitativas (Escalante y Gaete, 2014; Quintriqueo et al., 2014; Cortez, 2019) al interior de las comunidades educativas investigadas, pero que se limitan a recabar de manera acrítica las impresiones de los involucrados, sin contrastar tales respuestas con una revisión objetiva de la realidad intercultural. Igual ocurre con aquellos estudios que reducen el trabajo a la aplicación de herramientas cuantitativas (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008; Krainer et al., 2017; Rosero, 2017; Bravo y Santos, 2019; Espinoza et al., 2019), las mismas que ofrecen una panorámica esquemática y numérica de una realidad que, in situ, podría resultar mucho más compleja y rica en matices. Estas investigaciones, al limitarse a una descripción de la realidad intercultural con base en datos porcentuales y de frecuencia, dejan de lado toda la riqueza cultural y experiencial de los docentes involucrados, así como de toda la comunidad educativa que gira alrededor de tales prácticas docentes.

A su vez, la gran mayoría de investigaciones identificadas (López, 2001; Rubio, 2009; Mendoza, 2010; Trapnell, 2011; Andrade et al., 2017; Quintriqueo et al., 2017)

consistieron más en revisiones bibliográficas, algunas más sistemáticas y completas que otras. Tales estudios ofrecen una panorámica de la situación actual del campo investigativo en torno a la interculturalidad en los centros de formación docente; mas no llegan a transmitir la experiencia real que puede estar ocurriendo en las aulas universitarias.

Finalmente, están aquellas investigaciones que asumieron una actitud aplicativa, y que diseñaron e implementaron estrategias en los entornos educativos analizados (Villasante, 2007; De Carvalho y Flórez, 2014; Ayala et al., 2019), pero que desaprovechan la oportunidad de introducir estrategias no circunscritas a las metodologías y enfoques occidentales.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA

#### 3.1. Diseño y enfoque de la investigación

La presente investigación asume un enfoque post-cualitativo, entendiéndolo como la posibilidad de explorar nuevas direcciones onto-episte-metodológicas; es decir, sin separar lo ontológico, epistemológico, metodológico y ético durante la aproximación que se realiza a la realidad que ocurre en las aulas universitarias investigadas. Siguiendo los planteamientos de Hernández y Benavente (2019), se lleva a cabo un estudio que presta atención a los entramados entre lo humano, lo no humano y lo material; en tal sentido, esta se constituye en una propuesta que plantea asumir la investigación no como un trayecto que define de antemano el camino a seguir respecto al fenómeno sobre el que se trata de ofrecer alguna luz, sino que se dejará sorprender por lo que acontece en el fluir de la investigación.

La intención de asumir en este estudio un enfoque post-cualitativo es ir más allá de los enfoques convencionales de la investigación cualitativa, sustentados estos exclusivamente en las palabras, el significado y la escritura, y dirigirme hacia un lugar sensorial transdisciplinario donde las historias, las imágenes y los sonidos vertidos por estudiantes y docentes se pueden emplear para evocar ideas y realidades que no están expresadas exclusivamente en entrevistas. Para ello, el diseño de la presente investigación combinará tanto enfoques artísticos como enfoques participativos.

Al respecto, Holliday (2020) ha señalado que en los estudios sobre interculturalidad, la preocupación positivista por las grandes culturas objetivistas, esencialistas y sólidas ha sido reemplazada por un reconocimiento posmoderno de que lo intercultural es líquido y está construido ideológicamente. Agrega el autor que una resistencia post-positivista a este cambio de paradigma, aunque reconoce los peligros del esencialismo, sigue siendo objetivista y no aborda la naturaleza intersubjetiva de la construcción ideológica de la cultura. Esto resulta en un esencialismo suave. Tal fracaso metodológico del pos-positivismo estaría impulsado por una mercantilización neoliberal tecnificada de métodos cuantitativos y cualitativos que no aborda la implicación subjetiva de los investigadores. Por tanto, impide la comprensión de la naturaleza líquida de lo intercultural y sostiene las implicaciones neorracistas del esencialismo. Un ejemplo de esto es la mercantilización de los estudiantes internacionales como culturalmente

problemáticos para servir a una noción cuantificable de competencia intercultural. Las fallas metodológicas del pospositivismo solo pueden evitarse mediante un enfoque de la investigación de grupos culturales en los que los grandes conceptos culturales, como nación, se consideran una de las muchas posibles variables emergentes construidas ideológicamente, más que como el punto de partida de la investigación

Es importante señalar que los enfoques basados en las artes dentro del campo de la investigación cualitativa no son de ninguna manera un fenómeno nuevo (Selkrig, 2014; Leavy, 2015). Butler (2010) ya abogaba por una nueva tipología para clasificar la investigación cualitativa actual en tres tipos básicos: temática, narrativa e informada por las artes. La investigación basada en las artes, según este autor, puede incluir investigación poética, de collage, fotográfica y de performance, junto con formas de arte más convencionales como la pintura y la escultura para interpretar y retratar el enfoque de un estudio en particular.

Por su parte, Eisner (2008) sugiere que la fuerza profunda de emplear las artes en la investigación reside en su cercanía al acto de problematizar las conclusiones convencionales. Sin embargo, señala que genera una conversación profunda, en lugar de conclusiones impecables. Eso es justamente lo que pretendo lograr con mi investigación: un diálogo profundo entre las prácticas interculturales, los saberes andinos y las cosmovisiones expresadas por docentes y estudiantes durante su cotidianidad universitaria.

A partir de los objetivos de la investigación, pretendo construir aproximaciones epistemológicas del saber andino como esencia curricular en la formación de los docentes de educación básica en la Universidad Técnica de Ambato (UTA), la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), Universidad Estatal de Bolívar (UEB) y Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC). A su vez, este fin investigativo se concretará gracias a la consecución de los siguientes objetivos específicos: describir los discursos epistemológicos y culturales, así como saberes andinos, de los diseños curriculares de las carreras de formación de docentes de escolaridad y describir las concepciones epistemológicas de los profesores y estudiantes de las carreras de Educación Básica de las cuatro universidades investigadas.

Las aproximaciones epistemológicas del saber andino desarrolladas podrán ser incorporadas en el currículo de formación de docentes de escolaridad. En tal sentido, concuerdo con la necesidad descrita por Giroux (2013) respecto al tipo de

educación necesaria, tanto dentro como fuera de las escuelas, para reconocer el surgimiento de varias fuerzas económicas, políticas, culturales y sociales. Por su parte, la metodología que implementé encuentra coincidencias con lo señalado por de Sousa Santos (2018), quien destaca la necesidad de crear una epistemología del Sur que sea tratada e incorporada en las instituciones públicas.

Para cumplir los propósitos señalados, he visto la necesidad de, en primer lugar, realizar una revisión de los proyectos curriculares de formación de maestros de las Carreras de Educación Básica de cuatro universidades de la zona centro-sierra de Ecuador; así como desarrollar diálogos con docentes y estudiantes de dichas universidades.

En el estudio cualitativo prevalecen técnicas e instrumentos esenciales que permiten identificar, describir e interpretar la información sustantiva y cualitativa que emerge del proceso de recogida de información documental y datos relevantes. Este enfoque requiere de valoraciones constantes y propositivas para la toma de decisiones estratégicas y metodológicas que permitan realizar cambios y transformaciones en el sujeto y el objeto de investigación.

En la investigación cualitativa la recolección y el análisis ocurren prácticamente en paralelo; además, el análisis no es uniforme, ya que cada estudio requiere un esquema peculiar (Hernández et al., 2014). Sin embargo, procedí con una propuesta “coreográfica” de análisis cualitativo (directrices de las tareas potenciales para el investigador): a) Recolección de datos. - datos obtenidos por medio de las técnicas utilizadas. b) Tareas analítica. - utilizando diferentes herramientas matrices, diagramas, mapas conceptuales, esquemas entre otros. Y c) resultados. - generar sistemas de categorías, significados profundos.

En este sentido, implementé estrategias de categorización y contextualización sobre el corpus de datos obtenidos y construidos a partir de la triangulación de fuentes (observación, entrevistas, grupo focal y análisis de los documentos). Luego, busqué dar sentido a los datos para extraer conclusiones y dar respuesta a las preguntas planteadas de investigación.

A su vez, implementé el método de análisis síntesis, el cual consiste en la separación de las partes de un todo para estudiarlas en forma individual (análisis), y la reunión racional de elementos dispersos se estudiará en su totalidad (síntesis). De

acuerdo con este método investigué los diseños curriculares desde el nivel macro hacia el micro (currículo de la Carrera de Educación Básica). Por su parte, para el análisis de informaciones y datos me apoyé en el enfoque hermenéutico – dialéctico. La hermenéutica contribuyó en la interpretación, puesto que “el significado de las acciones humanas no siempre es evidente, siendo necesario aplicar [...] normas, reglas o técnicas que ayuden en la clarificación y discernimiento mediante la sistematización de procedimientos formales, la correcta interpretación y comprensión” (Martínez, 1997, p. 51).

Como propósito de la investigación me planteé la identificación, documentación y difusión de las lecciones aprendidas durante el proceso investigativo en torno a qué saberes andinos son considerados o no en la formación de docentes de escolaridad. Como preguntas de investigación me planteé las siguientes:

- ¿Qué concepciones epistemológicas y saberes andinos se evidencian en los diseños curriculares de formación docente, en las Carreras de educación básica?
- ¿Cuáles son los horizontes epistemológicos, educativos y socioculturales presentes en el diseño curricular de las carreras de educación básica?
- ¿Son las lenguas, saberes, conocimientos, costumbres y tradiciones de los estudiantes indígenas tomados en cuenta en los contenidos de las carreras de formación docente de las universidades investigadas?
- ¿Cuáles son, actualmente, las concepciones epistemológicas de los profesores y estudiantes de las carreras de Educación Básica de las cuatro universidades investigadas?

### **3.2. Sujetos de investigación**

Para el desarrollo de la presente investigación consideraré los siguientes sujetos de investigación:

- 16 estudiantes indígenas de la Carrera de Educación Básica (cuatro estudiantes por universidad).
- 16 estudiantes mestizos de la Carrera de Educación Básica (cuatro estudiantes por universidad).

- 8 docentes de la Carrera de Educación Básica (dos docentes por universidad).
- 8 estudiantes graduados que ejercen la docencia en los establecimientos educativos (dos graduados por universidad).

A su vez, los documentos que analicé fueron cuatro diseños curriculares vigentes de las carreras de educación básica de las universidades: Universidad Técnica de Ambato, Universidad Nacional de Chimborazo, Universidad Estatal de Bolívar y Universidad Técnica de Cotopaxi.

### **3.3. Técnicas de investigación**

Para el cumplimiento de cada uno de los objetivos planteados, y para dar respuesta a las preguntas de investigación, empleé varias técnicas. Estas responden tanto a un enfoque cualitativo occidental como a una perspectiva post-cualitativa. Puesto que el presente trabajo se relaciona a conceptos como la formación docente, saberes andinos, epistemología andina e interculturalidad, considero importante priorizar una metodología alternativa, que se sustenta en lo artístico y lo lúdico, y que no contradice a los saberes andinos sino que los expresa y manifiesta.–Estas técnicas las reforcé con las técnicas cualitativas “occidentales” (entrevistas, grupos focales, observación y revisión documental) originalmente planteadas, pero que –en la actualidad y para los fines de mi estudio– pasaron a constituirse en herramientas que respaldan las metodologías y técnicas artísticas, y ya no en las metodologías centrales.

#### **3.3.1. La dramatización como técnica investigativa**

Representaciones teatrales o dramáticas han sido empleadas como técnicas de investigación (Paulín et al., 2011). Las dramatizaciones, como metodologías cualitativas, están relacionadas a tradiciones investigativas como el Teatro Popular y Teatro del Oprimido; se caracterizan por posibilitar un modo alternativo de recuperación de ciertos temas de interés, así como el análisis de las condiciones y causas de aquellas situaciones donde se involucran sujetos, al tiempo que permiten generar acciones transformadoras (Conrad, 2004).

La metodología artística que implementé con la población a ser estudiada fue la dramatización, que consistió en proponer a los estudiantes –tanto indígenas como mestizos– de las universidades investigadas, la creación, montaje e interpretación grupal de piezas teatrales, absolutamente inéditas, que representen momentos de la

cotidianidad al interior de los centros universitarios, y que pongan en el centro del debate algunos saberes andinos. Por mi parte, me limité a proponer líneas temáticas y tiempos de duración para las piezas teatrales, así como a introducir elementos ficcionales que puedan contribuir a enriquecer las dramatizaciones.

Es importante señalar que cada dramatización duró un mínimo de 5 minutos y un máximo de 10, de este modo aseguré la participación de un mayor grupo de estudiantes. Cada una de las dramatizaciones fue registrada en video, con la finalidad de proceder a su posterior sistematización y análisis por medio del software de análisis hermenéutico Atlas.Ti®.

A manera de ejemplo, procedo a describir el proceso que llevé a cabo para cada una de las dramatizaciones. Sin embargo, cada montaje implicó ciertas variaciones:

1. Propuse al grupo responsable de una de las dramatizaciones un tema en específico, por ejemplo: “¿El calendario solar (saber andino para abordar el fenómeno de siembras y cosechas) resulta más pertinente que las propuestas agrícolas occidentales?”. Este tema debió ser presentado por el estudiante que interpretó el rol de docente, durante la dramatización. A su vez, quienes interpretaron a los estudiantes partieron de ciertos roles definidos: aquellos que están de acuerdo con una perspectiva, aquellos que están en contra y que defienden otra, y aquellos que no están de acuerdo con ninguna de las posiciones previas.
2. El grupo de estudiantes tuvo un plazo de 8 días para –a partir de mis indicaciones– crear un guion y montar la dramatización. Yo tuve la precaución de hacer un seguimiento continuo a las actividades de los estudiantes y despejar cualquier duda que pueda generarse, así como solucionar los problemas creativos que pudieron aparecer.
3. El día de la presentación, que se realizó frente al resto de estudiantes, tuve la precaución de tener listas las herramientas que me permitieron registrar completamente la dramatización. Lo importante es que los gestos, pero más que nada las palabras, fueron registradas de manera cabal.
4. Durante la dramatización, estuve pendiente de intervenir cuando así lo consideré conveniente, no tanto para modificar el guion y la estructura original,

sino para contribuir a ciertos aspectos de la obra: su dinamismo, fluidez, claridad, entre otros. Pero básicamente, para introducir aspectos inesperados o fortuitos que contribuyeron a la improvisación y a que aflorasen elementos que no estuvieron presentes en el guion.

5. Posterior a la dramatización, realicé un diálogo con los estudiantes responsables de la obra, con el fin de ahondar en los aspectos creativos, culturales, sociales y científicos que fueron evidenciados durante la escritura, montaje, ensayo y representación de la obra teatral.

La dramatización –puesto que fue escrita, montada e interpretada por los propios estudiantes, muchos de ellos indígenas o mestizos que residen en sectores con alta presencia de población indígena– significó una valiosa oportunidad para romper el marco decolonial y sus paradigmas; y más bien, permitió que sean los propios estudiantes, por medio de sus propias palabras e interpretaciones, los que ayudasen a definir y evidenciar las concepciones epistemológicas latentes en las carreras de educación básica de las cuatro universidades investigadas; y cómo estas dialogan e interactúan con los saberes andinos. En síntesis, fue a través de las dramatizaciones – cada una de las cuales abordó distintos temas relacionados al saber andino– que se procedió a evidenciar la presencia (o no) de una matriz colonial de poder.

### **3.3.2. Fichaje bibliográfico y de verificación**

Por su parte, para la recolección de información, se utilizaron los siguientes instrumentos:

- **Fichaje bibliográfico:** Fuente valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales e instrumentales diversos (Hernández *et al.*, 2014). En el caso del presente estudio, se partió del fichaje bibliográfico, que permitió la revisión y análisis del material bibliográfico, dígame libros, artículos académicos e información oficial subida al internet por las instituciones públicas.
- **Ficha de verificación:** la empleé durante el análisis pormenorizado de los diseños curriculares de las Carreras de Educación; lo que me permitió la observación de componentes como: horizontes epistemológicos, fundamentos educativos, planificación curricular, malla curricular, perfil de egreso, proyectos de vinculación, proyecto de investigación, entre otros. La información recabada

propició la triangulación de datos, como resultados de las entrevistas y grupos focales.

### **3.3.3. Entrevista y grupo focal**

La entrevista consiste en una conversación que tiene una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y dilucidar los significados de sus experiencias (Álvarez y Jurgenson, 2003). Para ello, tuve a consideración los siete estadios fundamentales: 1) Selección del tema, 2) diseño, 3) entrevista, 4) transcripción, 5) análisis, 6) verificación y 7) preparación del informe. De modo que, la entrevista **semiestructurada**, me permitió mediante una guía de temas o preguntas, la libertad para introducir preguntas adicionales con el objetivo de precisar conceptos u obtener más información. El orden de formulación siguió el siguiente proceso: 1) preguntas generales, 2) preguntas complejas, 3) preguntas sensibles, y 4) preguntas de cierre. Las entrevistas las realicé en línea, para lo cual utilicé canales de comunicación tales como: Zoom, Skype, WhatsApp y Messenger. La información se recabó mediante el registro de video, para su posterior transcripción.

Respecto al grupo focal, a través de su organización y por medio de la conversación, la discusión y el intercambio de ideas que se desarrolló en su interior, pude identificar aspectos o conceptos que no fueron expresados durante las entrevistas. Para ello, organicé dos grupos focales (integrados por ocho personas, constituido de la siguiente manera: dos estudiantes indígenas, dos estudiantes mestizos, dos docentes expertos y dos estudiantes graduados) a través de la herramienta Zoom®, en razón del contexto actual por la pandemia COVID-19. La información generada durante la realización del grupo focal fue registrada en video, para su posterior transcripción.

Por su parte, la incorporación de informantes expertos en el desarrollo del estudio, especialmente durante el grupo focal, se fundamenta en la necesidad de acceder a un conocimiento profundo y especializado sobre la epistemología del saber andino, aspecto crucial para entender las complejidades y matices de este campo de estudio. La experiencia directa y la comprensión teórica de los expertos sobre la formación docente en contextos andinos ofrecen una perspectiva enriquecedora, aportando claridad y profundidad a la discusión que podría no ser evidente para investigadores externos.

Además, dado el enfoque cultural y geográfico específico de nuestro estudio, la participación de expertos que han trabajado y vivido dentro de este contexto es invaluable. Ellos proporcionan una visión interna sobre cómo la epistemología andina se integra y se manifiesta en la educación, y pueden identificar aspectos únicos de las universidades en la sierra central de Ecuador, lo que contribuye a una contextualización más profunda del tema. Esta comprensión detallada ayuda a garantizar que las interpretaciones y conclusiones del estudio se basen en una comprensión precisa y adecuada del tema, reduciendo el riesgo de malinterpretaciones o generalizaciones inapropiadas.

Asimismo, la inclusión de informantes expertos, como sugiere Creswell (2014), enriquece la calidad metodológica de la investigación cualitativa. Esta diversidad de perspectivas es crucial para un análisis exhaustivo y completo. Los expertos no solo aportan diferentes puntos de vista sobre el saber andino y su aplicación en la educación, sino que también fomentan un debate más rico y variado, permitiendo abordar el objetivo del estudio desde múltiples ángulos.

Finalmente, la participación de estos informantes asegura que los resultados del estudio tengan implicaciones tanto teóricas como prácticas. Su experiencia directa con las políticas educativas, la pedagogía y la dinámica de las aulas en el contexto específico de las universidades investigadas proporciona insights que pueden influir en futuras políticas educativas y prácticas pedagógicas. Por tanto, la decisión de incluir informantes expertos en el grupo focal es una elección metódica y estratégica que no solo fortalece la credibilidad y profundidad del análisis, sino que también asegura que los hallazgos y conclusiones sean pertinentes, contextualizados y de gran valor para el campo de la educación en el contexto andino.

#### **3.3.4. Proceso de análisis de los datos**

En primer lugar, se procedió al análisis de los documentos que describen los diseños curriculares de las carreras de Educación Básica en las universidades de Bolívar, Nacional de Chimborazo, Técnica de Ambato y Técnica de Cotopaxi. Los documentos fueron examinados minuciosamente para identificar aspectos relevantes relacionados con los objetivos de la carrera, requisitos de admisión, duración, menciones disponibles, asignaturas y competencias que se desarrollan.

Durante este análisis, se destacó la incorporación de aproximaciones epistemológicas del saber andino en los diseños curriculares de algunas universidades, lo que refleja un interés creciente en promover una educación intercultural y contextualizada. Asimismo, se observó la promoción de competencias de investigación acción y saberes complejos, socio-críticos y metodológicos en el proceso de formación docente, buscando formar profesionales capacitados para planificar, enseñar y evaluar, promoviendo la igualdad, diversidad e inclusión.

Para el análisis cualitativo de las entrevistas, se utilizó el Software de análisis hermenéutico Atlas ti®, lo que permitió categorizar las respuestas de los entrevistados en diferentes códigos temáticos. Estos códigos fueron diseñados para identificar los principales temas emergentes relacionados con la interculturalidad, los saberes andinos y las percepciones de los participantes sobre la educación en un contexto diverso culturalmente.

Entre los códigos identificados se encuentran las concepciones epistemológicas en el currículo, la definición de interculturalidad, la formación en interculturalidad, la presencia de saberes andinos en las universidades, así como aspectos relacionados con el racismo y discriminación en el ámbito universitario. También se destacaron las recomendaciones, acciones y estrategias propuestas por los entrevistados para fortalecer la valoración de los saberes indígenas y promover una educación más inclusiva y contextualizada.

Asimismo, para el análisis cualitativo de los diálogos sostenidos en los grupos focales, se procedió a agrupar las respuestas en categorías temáticas. Estas categorías reflejan las reflexiones sobre las movilizaciones indígenas en el país, la importancia de la interculturalidad en el contexto universitario, la experiencia de los estudiantes con su cultura, idioma y saberes, así como las estrategias docentes para reconocer el valor de los saberes ancestrales y la importancia de la interculturalidad en el contexto actual.

También se abordaron aspectos relacionados con el rol docente en el trabajo de la interculturalidad, las necesidades y deficiencias universitarias en materia de interculturalidad y las recomendaciones finales sobre la educación en un contexto diverso culturalmente. Los participantes expresaron sus perspectivas y vivencias en torno a la incorporación de saberes andinos en los currículos y cómo esto contribuye a una educación más inclusiva y enriquecedora.

En conjunto, el análisis riguroso de los diseños curriculares y las percepciones de los participantes en las entrevistas y grupos focales permitió identificar la presencia y la relevancia de las aproximaciones epistemológicas del saber andino y los enfoques interculturales en el contexto universitario. Los resultados obtenidos destacan la importancia de valorar la diversidad cultural y promover una educación intercultural y contextualizada en la formación docente de educación básica. Estos hallazgos proporcionan insumos valiosos para enriquecer las prácticas educativas y contribuir a una sociedad más inclusiva y respetuosa de los saberes ancestrales.

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS: DISCURSOS EPISTEMOLÓGICOS Y CULTURALES INCORPORADOS EN LOS DISEÑOS CURRICULARES.**

#### **4.1. Descripción de los documentos analizados**

En la Universidad de Bolívar, analicé diversos documentos que describen los diseños curriculares de las carreras de Educación Básica. Estos documentos presentan información sobre los objetivos de la carrera, los requisitos de admisión, la duración, las menciones disponibles, las asignaturas y las competencias que se desarrollan. Se destaca la incorporación de aproximaciones epistemológicas del saber andino, promoviendo una educación intercultural y contextualizada.

En la Universidad Nacional de Chimborazo, revisé el rediseño de la carrera de Licenciatura en Educación Básica y la malla curricular. Estos documentos reflejan el objetivo de formar profesionales con bases científicas y axiológicas, capacitados para planificar, enseñar y evaluar, promoviendo la igualdad, diversidad, inclusión e interculturalidad. Se busca desarrollar saberes complejos, socio-críticos y metodológicos, con competencias de investigación acción.

En la Universidad Técnica de Ambato, analicé la malla curricular y el rediseño curricular de la carrera de Educación Básica. Estos documentos me brindaron información detallada sobre la universidad, la carrera y sus aspectos organizativos. Se destacan asignaturas como los fundamentos teóricos de la pedagogía, los paradigmas educativos, la didáctica, y se menciona la perspectiva intercultural en una asignatura específica.

En la Universidad Técnica de Cotopaxi se enfatiza el diseño de modelos curriculares inclusivos y personalizados en la educación básica. Se abordan áreas como matemáticas, ciencias naturales, estudios sociales, lengua y literatura. Se promueve la atención a las dificultades de aprendizaje y la intervención educativa, así como el modelo de intervención educativa comunitaria, involucrando a la familia y la comunidad en el proceso educativo.

En conclusión, el análisis que hice a los diseños curriculares en las universidades investigadas evidencia la incorporación de aproximaciones epistemológicas del saber andino, la promoción de una educación intercultural y contextualizada, y el enfoque en

competencias de investigación acción. Resalto la importancia de valorar la diversidad cultural, la inclusión, y el desarrollo de habilidades específicas en los futuros docentes de educación básica.

## **4.2. Análisis a los diseños curriculares**

### **4.2.1. Discursos epistemológicos presentes en los diseños curriculares**

#### ***4.2.1.1. Discursos epistemológicos en el diseño curricular de la Universidad Técnica de Ambato***

La Universidad Técnica de Ambato ha desarrollado un diseño curricular para la carrera de Educación Básica que incorpora horizontes epistemológicos, educativos y socioculturales. Este enfoque busca comprender la realidad desde múltiples perspectivas y considera la convergencia e interacción de diversos factores que influyen en el aprendizaje. El objetivo es formar docentes integrales preparados para enfrentar los desafíos de una sociedad en constante cambio y contribuir a la solución de problemas en áreas como salud, medio ambiente y desarrollo social, con un énfasis en la familia. Por ejemplo, esto se observa en el siguiente extracto, donde se apunta que uno de los horizontes epistemológicos de la carrera es el aportar a “la solución de diversos problemas, de salud, ambiente y sociales, con énfasis en la familia.” (Universidad Técnica de Ambato, 2023, p. 10).

La literatura científica y académica en temas de interculturalidad respalda la importancia de abordar la diversidad cultural en los diseños curriculares y la formación docente. Según investigaciones previas, se destaca la necesidad de que los docentes estén preparados para trabajar en entornos diversos, comprendiendo y valorando las identidades culturales de los estudiantes. Además, se ha subrayado la importancia de que los docentes reflexionen sobre su práctica pedagógica y utilicen estrategias innovadoras para adaptarse a diferentes contextos y promover una educación inclusiva y equitativa (Amaro, 2018).

Lo anterior se constata que ocurre en el currículo de la UTA. Así se muestra en el siguiente párrafo:

Objetivo general de la carrera es: Formar profesionales idóneos y competentes en educación básica, por el requerimiento de la normativa legal vigente para el cambio de la matriz cognitiva y social fundamentada en los

derechos humanos con visión local y global, en un marco de equidad de género, igualdad de oportunidades y el respeto a la interculturalidad, el derecho de la naturaleza, el cuidado del ambiente, la ciudadanía integral con el propósito de fortalecer el principio del buen vivir (p. 4)

En relación con el enfoque sociocultural presente en el diseño curricular de la Universidad Técnica de Ambato, los estudios académicos enfatizan la relevancia de integrar elementos socioculturales en la formación docente. La literatura científica sostiene que la cognición de los estudiantes está influenciada por factores biológicos, antropológicos, sociales y culturales, lo cual debe ser considerado en la práctica educativa (Smyrniou et al., 2020). Además, se promueve la interculturalidad y la equidad de género como perspectivas necesarias para una educación de calidad.

La equidad de género es un aspecto considerado en el currículo de esta Universidad, pues entre las funciones y roles de los escenarios laborales en los que actuarán los futuros docentes, se destaca la creación de “ambientes de aprendizaje que motiva a la construcción de [...] equidad de género, interculturalidad y la sostenibilidad ambiental.” (p. 14).

En conclusión, el diseño curricular de la carrera de Educación Básica en la Universidad Técnica de Ambato, que busca formar docentes integrales y sensibles a la diversidad cultural, se encuentra respaldado por la literatura científica y académica en temas de interculturalidad. Los enfoques epistemológicos, educativos y socioculturales presentes en el diseño curricular están alineados con las investigaciones previas, que enfatizan la importancia de abordar la diversidad, reflexionar sobre la práctica pedagógica y promover una educación de calidad que responda a las necesidades de la sociedad actual.

#### ***4.2.1.2. Discursos epistemológicos en el diseño curricular de la Universidad Nacional de Chimborazo***

El diseño curricular de la carrera de Educación Básica en la Universidad Nacional de Chimborazo incorpora diversos horizontes epistemológicos y educativos que reflejan una visión integral y actualizada de la educación.

Así se constata en el siguiente párrafo:

El Rediseño Curricular de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación Básica, para la formación de sus profesionales se sustenta en el Modelo Pedagógico de la UNACH, los horizontes epistemológicos, de la complejidad sistémica de Morín, el constructivismo, ecológico, holístico, conectivista de George Siemens, el aprendizaje invisible de Cobo y Moravecy, las teorías de neuroaprendizaje; y las orientaciones proporcionadas por el Consejo de Educación Superior, el Currículo para la educación Superior de la Mgs. Elizabeth Larrea de Granados desde donde surge la configuración de constructos epistemológicos, teóricos, metodológicos, sistémicos y pertinentes. (Universidad Nacional de Chimborazo, 2023, p. 13)

Al analizar estos horizontes a la luz de la literatura científica, se pueden identificar varias reflexiones y contrastes significativos.

En primer lugar, el enfoque basado en la complejidad sistémica de Morín (2020) destaca la importancia de una comprensión holística de los fenómenos educativos. La literatura científica respalda la idea de que la educación es un sistema complejo y dinámico, en el cual los múltiples elementos interactúan y se influyen mutuamente. Este enfoque invita a considerar la interrelación de factores sociales, culturales, cognitivos y emocionales en el proceso educativo.

En segundo lugar, el constructivismo, que enfatiza el papel activo del estudiante en la construcción de su propio conocimiento, ha sido ampliamente respaldado en la literatura científica. Los estudios demuestran que los estudiantes aprenden de manera más efectiva cuando son participantes activos en su propio proceso de aprendizaje (Al Rawashdeh et al., 2021), construyendo significados y relacionando nuevos conocimientos con sus experiencias previas.

El enfoque intercultural y de género también es respaldado por la literatura científica en el campo de la educación. Diversos estudios han resaltado la importancia de valorar y respetar la diversidad cultural, así como promover la equidad y la justicia social en los entornos educativos (Cajilema, 2019). Estos enfoques contribuyen a generar una educación inclusiva y consciente de las diferencias individuales, lo cual favorece el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.

En cuanto a los horizontes educativos, la formación integral de la persona se alinea con los enfoques pedagógicos actuales que buscan desarrollar habilidades,

valores y actitudes en los estudiantes (Suárez, 2019). La literatura científica destaca la importancia de una educación que no se limite al aspecto académico, sino que promueva el desarrollo integral de los individuos, considerando su dimensión social, emocional y ética.

La investigación como eje transversal y la vinculación con la sociedad también encuentran respaldo en la literatura científica. La incorporación de actividades de investigación y la conexión con la comunidad permiten a los estudiantes desarrollar habilidades de indagación, análisis crítico y resolución de problemas, así como comprender la relevancia de la educación en la solución de desafíos sociales (Quintriqueo et al., 2017).

Por último, la identificación de las tendencias del mercado ocupacional y la vinculación con la estructura productiva y las políticas de ciencia y tecnología reflejan una preocupación por formar profesionales que se adapten a las demandas actuales y futuras del mundo laboral. La literatura científica ha abordado la importancia de la pertinencia de la formación académica y su alineación con las necesidades del mercado laboral, así como la incorporación de habilidades relacionadas con la ciencia, la tecnología y la innovación (Campos et al., 2018).

En resumen, el diseño curricular de la carrera de Educación Básica en la Universidad Nacional de Chimborazo incorpora horizontes epistemológicos y educativos que se alinean con la literatura científica y académica en el campo de la educación. Los enfoques basados en la complejidad sistémica, el constructivismo, la interculturalidad, la formación integral de la persona, la investigación, la vinculación con la sociedad y la pertinencia del mercado laboral reflejan una visión actualizada y enriquecedora de la educación. Estos horizontes buscan formar docentes capaces de enfrentar los desafíos educativos contemporáneos y contribuir al desarrollo de una sociedad más inclusiva, justa y equitativa.

#### **4.2.1.3. Discursos epistemológicos en el diseño curricular de la Universidad Estatal de Bolívar**

El diseño curricular de la carrera de Educación Básica en la Universidad Estatal de Bolívar muestra una sólida base epistemológica, educativa y sociocultural para la formación de docentes. Al analizar estos horizontes a la luz de la literatura científica, puedo destacar algunas reflexiones y contrastes importantes.

En primer lugar, el énfasis en “la comprensión de la educación como un proceso de construcción de conocimiento mediante la reflexión crítica y la producción de conocimiento propositivo y transformador” (Universidad Estatal de Bolívar, 2023, p. 3) se alinea con enfoques constructivistas y socioconstructivistas ampliamente respaldados en la literatura científica (Escobar, 2011). Estos enfoques destacan la importancia de la participación activa del estudiante en su propio aprendizaje, así como la capacidad de reflexionar sobre las ideas y construir conocimiento a partir de experiencias y contextos significativos.

En términos educativos, la “formación de profesionales comprometidos con la preservación y conservación del medio natural y social” (Universidad Estatal de Bolívar, 2023, p. 9) refleja una preocupación por la sostenibilidad y la educación ambiental. Se ha destacado la necesidad de integrar la educación ambiental en los currículos para fomentar la conciencia ecológica y el compromiso con la protección del medio ambiente (Fernández, 2005). Asimismo, la capacidad de realizar investigaciones educativas relevantes se alinea con la importancia de la investigación como parte integral de la labor docente, permitiendo a los profesionales contribuir al avance de la educación y mejorar sus prácticas pedagógicas.

En términos socioculturales, la comprensión de la educación como “un proceso contextualizado en un entorno social y cultural específico” (Universidad Estatal de Bolívar, 2023, p. 2), es respaldada por estudios previos. La educación debe considerar las particularidades y demandas de la sociedad en la que se desarrolla, promoviendo la equidad, la diversidad cultural y el respeto a los derechos humanos. La capacidad de comprender las interrelaciones entre los factores bióticos y abióticos en el ecosistema refleja la importancia de la educación ambiental y la conciencia sobre la interdependencia entre los seres humanos y su entorno natural (Martín et al., 2020).

En conclusión, el diseño curricular de la carrera de Educación Básica en la Universidad Estatal de Bolívar muestra una base sólida y alineada con la literatura científica en términos epistemológicos, educativos y socioculturales. Los enfoques constructivistas, la educación ambiental, la investigación educativa y la atención a la diversidad cultural y los contextos socioculturales son elementos que se destacan en la formación de los futuros docentes. Estos enfoques reflejan una visión actualizada y comprometida con el desarrollo de una educación de calidad que responda a las necesidades de la sociedad y fomente la participación activa y crítica de los estudiantes.

#### **4.2.1.4. Discursos epistemológicos en el diseño curricular de la Universidad Técnica de Cotopaxi**

La malla curricular de la Universidad Técnica de Cotopaxi refleja una serie de objetivos generales en la carrera de Ciencias de la Educación Básica, que incluyen la mejora de las condiciones de aprendizaje de niñas, niños y adolescentes en la Provincia de Cotopaxi a través de la innovación pedagógica, didáctica y curricular. También se destaca la importancia de valorar las capacidades individuales y colectivas de los estudiantes, fortaleciendo la identidad social, la interculturalidad y la inclusión activa en la sociedad.

Al analizar estos objetivos en relación con la literatura científica, me es posible resaltar algunos puntos de reflexión y contrastes. En primer lugar, la mención de la innovación pedagógica, didáctica y curricular como medios “para mejorar las condiciones de aprendizaje” (Universidad Técnica de Cotopaxi, 2023, p. 5) se alinea con enfoques contemporáneos de la educación. Al respecto, se ha enfatizado la importancia de la pedagogía innovadora (Pennycook y Makoni, 2020), que promueva la participación activa de los estudiantes, la utilización de métodos y recursos didácticos efectivos y el diseño de currículos relevantes y contextualizados.

Asimismo, la “valoración de las capacidades individuales y colectivas de los estudiantes” (Universidad Técnica de Cotopaxi, 2023, p. 16) se relaciona con el enfoque de la pedagogía inclusiva, que destaca la importancia de reconocer y aprovechar las fortalezas y talentos de cada estudiante. La literatura científica ha resaltado la necesidad de una educación que promueva la equidad, la diversidad y la inclusión (Pareja et al., 2020), brindando oportunidades igualitarias de aprendizaje y valorando la diversidad de habilidades y experiencias de los estudiantes.

La mención de “fortalecer la identidad social, la interculturalidad y la inclusión activa en la sociedad” (Universidad Técnica de Cotopaxi, 2023, p. 2) es coherente con los principios de una educación intercultural. La literatura científica ha destacado la importancia de reconocer y valorar la diversidad cultural, promoviendo la igualdad de derechos, la interacción respetuosa entre diferentes grupos culturales y el fomento de una ciudadanía participativa y comprometida con la sociedad (Villasante, 2007).

En resumen, la malla curricular de la Universidad Técnica de Cotopaxi muestra una orientación hacia objetivos que se alinean con enfoques contemporáneos de la educación. La inclusión de la innovación pedagógica, la valoración de las capacidades

individuales y colectivas de los estudiantes, y la promoción de la identidad social, la interculturalidad y la inclusión activa en la sociedad reflejan un compromiso con una educación de calidad y equitativa. Estos enfoques coinciden con la literatura científica, que ha resaltado la importancia de una pedagogía innovadora, inclusiva e intercultural para responder a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad en general.

#### **4.2.2. Discursos culturales presentes en los diseños curriculares**

##### ***4.2.2.1. Discursos culturales presentes en el diseño curricular de la Universidad Técnica de Ambato***

El diseño curricular de la carrera de Educación Básica en la Universidad Técnica de Ambato refleja discursos culturales que abordan la interculturalidad, la equidad de género, el ambiente y la inclusión. Estos discursos tienen como objetivo preparar a los futuros docentes para trabajar en entornos diversos, donde se reconozcan los enfoques de derechos, interculturalidad y equidad de género. Además, se considera la importancia de incorporar los principios y saberes de los pueblos y nacionalidades en los programas educativos.

Al contrastar estos discursos con la literatura científica, pude hacer algunas reflexiones. En primer lugar, la inclusión de la interculturalidad en el diseño curricular (Universidad Técnica de Ambato, 2023, p. 2) refleja la importancia de reconocer y valorar la diversidad cultural presente en las aulas. La literatura científica ha subrayado la necesidad de promover una educación intercultural que fomente el respeto, el diálogo y la valoración de las diferentes culturas presentes en la sociedad (Valverde, 2010).

En cuanto a la equidad de género, el diseño curricular busca que “los docentes estén preparados para abordar de manera justa y equitativa las cuestiones de género en el entorno educativo” (Universidad Técnica de Ambato, 2023, p. 4). Esto coincide con autores como Muñoz et al. (2021), quienes han destacado la importancia de una educación que promueva la igualdad de oportunidades y que desafíe los estereotipos de género, permitiendo a los estudiantes desarrollar todo su potencial sin discriminación.

El diseño curricular también aborda “la importancia del ambiente y su preservación” (Universidad Técnica de Ambato, 2023, p. 3), coincidiendo con autores como Herdoíza (2015), que han enfatizado la necesidad de una educación ambiental que promueva la conciencia sobre la sostenibilidad y la responsabilidad hacia el medio

ambiente. La formación de docentes comprometidos con la conservación del medio natural es fundamental para abordar los desafíos ambientales actuales.

Por último, “la inclusión y valoración de los saberes, conocimientos, costumbres y tradiciones de los estudiantes indígenas” (Universidad Técnica de Ambato, 2023, p. 3) en el diseño curricular refleja un reconocimiento de la diversidad cultural presente en el contexto educativo. Así, esto se alinea a la importancia de una educación intercultural que promueva la valoración de los conocimientos y perspectivas de los pueblos indígenas, fomentando la identidad cultural y el respeto hacia las diferentes formas de conocimiento (Mendoza, 2010).

En resumen, el diseño curricular de la carrera de Educación Básica en la Universidad Técnica de Ambato refleja discursos culturales que se alinean con enfoques contemporáneos de la educación. El énfasis en la interculturalidad, la equidad de género, el ambiente y la inclusión refleja un compromiso con una educación diversa, inclusiva y sostenible. Estos discursos están respaldados por la teoría previa, que ha enfatizado la importancia de promover una educación intercultural, equitativa y ambientalmente consciente.

#### ***4.2.2.2. Discursos culturales presentes en el diseño curricular de la Universidad Nacional de Chimborazo***

El Diseño Curricular de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Chimborazo refleja varios discursos culturales relacionados con la educación y la formación docente. Estos discursos se alinean con enfoques contemporáneos que promueven la interculturalidad, la inclusión y la valoración de la diversidad cultural. La literatura científica respalda la importancia de estos discursos y ofrece perspectivas adicionales para enriquecer su comprensión.

En primer lugar, el enfoque en “la interculturalidad y la inclusión es fundamental para una educación que reconozca y valore la diversidad cultural presente en las aulas. La literatura científica ha destacado la importancia de una educación intercultural que promueva el respeto, el diálogo y la valoración de las diferentes culturas presentes en la sociedad. Además: “la inclusión de los diálogos ancestrales entre culturas y la revalorización de lo local, regional y nacional contribuyen a fortalecer la identidad cultural de los estudiantes” (Universidad Nacional de Chimborazo, 2023, p. 4) y a promover la participación activa de las comunidades en el proceso educativo (Suarez, 2019).

En cuanto a la formación docente, Trapnell (2011) ha resaltado la importancia de desarrollar habilidades y conocimientos que permitan a los docentes trabajar en contextos interculturales y multilingües. Es necesario que los docentes estén preparados para tomar en cuenta las lenguas, saberes, conocimientos, costumbres y tradiciones de los estudiantes indígenas, y para fomentar la inclusión y la equidad en el aula. Los enfoques pedagógicos que se contemplan dentro del Modelo Pedagógico de la universidad pueden ofrecer herramientas y estrategias para abordar estas necesidades.

Además, la formación integral de la persona es otro aspecto relevante en el diseño curricular.

El docente de ciencias de la Educación Básica, tendrá una formación integral que le permita contar con competencias para que genere y aplique el conocimiento disciplinar, profesional e investigativo que fortalezca el desarrollo de cualidades humanas y del buen vivir, orientados a la formulación de soluciones de los diversos problemas socioeducativos presentes en el sistema nacional en el marco de la matriz cognitiva, que busque la igualdad de oportunidades, la interculturalidad y la innovación pedagógica y social. (Universidad Nacional de Chimborazo, 2023, p. 17)

Se ha enfatizado la importancia de una educación que promueva el desarrollo de habilidades, valores y actitudes en los estudiantes, fomentando su crecimiento personal y social (Valverde, 2010). Esta formación integral busca preparar a los futuros docentes para enfrentar los desafíos de una sociedad cambiante y contribuir de manera positiva a su entorno.

En resumen, los discursos culturales presentes en el Diseño Curricular de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Chimborazo reflejan una preocupación por promover una educación intercultural, inclusiva y orientada hacia la formación integral de la persona. Estos discursos encuentran respaldo en la literatura científica, que ha subrayado la importancia de una educación que valore la diversidad cultural, forme docentes preparados para trabajar en contextos interculturales y multilingües, promueva el desarrollo integral de los estudiantes y se mantenga actualizada en relación con las demandas del mercado laboral y las políticas nacionales de ciencia y tecnología.

#### **4.2.2.3. Discursos culturales presentes en el diseño curricular de la Universidad Estatal de Bolívar**

El diseño curricular de la carrera de Educación Básica de la Universidad Estatal de Bolívar destaca la importancia de los discursos culturales en la formación de los estudiantes y en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Si bien se reconocen estos aspectos, es importante contrastar el texto con la literatura científica para ampliar la perspectiva y profundizar en el análisis.

En primer lugar, el diseño curricular menciona “la valoración y el respeto por la diversidad cultural, así como la identidad cultural en el contexto de la diversidad nacional e internacional” (Universidad Estatal de Bolívar, 2023, p. 2). Esta perspectiva se alinea con la literatura científica, que ha resaltado la importancia de una educación intercultural que promueva la valoración y el respeto por las diferentes culturas presentes en la sociedad. La interculturalidad no solo implica el reconocimiento de la diversidad cultural, sino también la promoción del diálogo y la igualdad de oportunidades entre distintos grupos culturales (Krainer et al., 2017).

En segundo lugar, el diseño curricular busca que “los estudiantes conozcan los contextos históricos de la educación en las culturas del Ecuador y comprendan la cosmovisión y el pensamiento intercultural” (Universidad Estatal de Bolívar, 2023, p. 4). Esta perspectiva es relevante, ya que se ha enfatizado la importancia de reconocer la historia y las tradiciones culturales como elementos fundamentales en la construcción de identidades y en la educación intercultural (Amaru, 2012). Conocer los contextos históricos y la cosmovisión de las culturas permite comprender mejor las necesidades y demandas de los estudiantes y adaptar la práctica educativa de manera más efectiva.

En tercer lugar, el diseño curricular destaca “la importancia de que los estudiantes interpreten la función social del currículo y diseñen propuestas de innovación y adaptación curricular en el marco de las políticas y lineamientos” (Universidad Estatal de Bolívar, 2023, p. 7). Si bien esto es importante, la literatura científica ha señalado la necesidad de ir más allá de la adaptación curricular y promover un enfoque crítico y transformador de la educación intercultural (Ansión, 2007). Esto implica cuestionar los modelos de enseñanza dominantes y desarrollar prácticas educativas que fomenten la equidad, la participación activa de los estudiantes y la valoración de sus conocimientos y culturas.

En resumen, si bien el diseño curricular de la Universidad Estatal de Bolívar reconoce la importancia de los discursos culturales, es necesario contrastar el texto con la literatura científica para ampliar la perspectiva. La literatura científica destaca la necesidad de promover una educación intercultural crítica y transformadora, que vaya más allá de la adaptación curricular y fomente la equidad, la participación y la valoración de los conocimientos y culturas de los estudiantes. Esto implica repensar los modelos de enseñanza, promover el diálogo y la igualdad de oportunidades entre diferentes grupos culturales, y desarrollar prácticas educativas contextualizadas y flexibles que respondan a las necesidades y demandas de la sociedad en la que se insertan.

#### ***4.2.2.4. Discursos culturales presentes en el diseño curricular de la Universidad Técnica de Cotopaxi***

El diseño curricular de la Universidad Técnica de Cotopaxi presenta ciertas limitaciones en relación con la inclusión de discursos culturales en su diseño. Aunque se mencionan objetivos generales relacionados con la interculturalidad y la inclusión, la falta de información detallada sobre los discursos culturales presentes en el diseño curricular es una debilidad notable.

La literatura científica ha destacado la importancia de integrar de manera explícita y significativa los discursos culturales en los diseños curriculares (Barnett, 2009). La interculturalidad no solo implica reconocer y valorar la diversidad cultural, sino también fomentar el diálogo intercultural, la equidad y la justicia social en la educación.

Un enfoque sólido y coherente en la inclusión de discursos culturales en el diseño curricular debería considerar aspectos como:

- **Cosmovisiones y prácticas culturales:** Es fundamental que los diseños curriculares reconozcan y valoren las cosmovisiones, conocimientos y prácticas culturales de las diferentes comunidades presentes en la sociedad. Esto implica integrar contenidos y enfoques pedagógicos que reflejen la diversidad cultural y promuevan el respeto y la valoración de las identidades culturales.
- **Diálogo y colaboración intercultural:** La inclusión de discursos culturales en el diseño curricular debe fomentar el diálogo y la colaboración entre diferentes culturas y comunidades. Esto implica crear espacios de encuentro y aprendizaje mutuo, donde se promueva el intercambio de conocimientos y experiencias entre estudiantes de distintas culturas.

- **Competencia intercultural:** Los diseños curriculares deben desarrollar competencias interculturales en los estudiantes, que les permitan comprender, interactuar y relacionarse de manera efectiva con personas de diferentes culturas. Esto implica el desarrollo de habilidades de comunicación, empatía y resolución de conflictos interculturales.
- **Contextualización y pertinencia cultural:** Los diseños curriculares deben ser contextualizados y pertinentes culturalmente, teniendo en cuenta las realidades y necesidades de las comunidades locales. Esto implica adaptar los contenidos y enfoques pedagógicos para que sean significativos y relevantes para los estudiantes, considerando su contexto cultural y social (Fernández, 2005).

En conclusión, es necesario que el diseño curricular de la Universidad Técnica de Cotopaxi mejore la inclusión de discursos culturales, tomando en cuenta los aspectos mencionados anteriormente. Esto permitirá fortalecer la interculturalidad, la inclusión y la valoración de la diversidad cultural en la formación de los futuros profesionales de la educación.

#### **4.2.3. *Lenguas, saberes, conocimientos, costumbres y tradiciones de los estudiantes indígenas en los contenidos de las carreras de educación***

##### **4.2.3.1. *Universidad Técnica de Ambato:***

El diseño curricular de la carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica de Ambato muestra un reconocimiento de la importancia de los discursos culturales, específicamente en relación con las lenguas, saberes, conocimientos, costumbres y tradiciones de los estudiantes indígenas. Sin embargo, es necesario profundizar en la forma en que estos elementos culturales se integran en los contenidos de las carreras de formación docente.

La literatura científica resalta la necesidad de una inclusión efectiva de los saberes culturales en la educación, particularmente en la formación docente (Fernández, 2005). Esto implica ir más allá del simple reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, y buscar estrategias y enfoques pedagógicos que promuevan una educación intercultural y pertinente.

En el currículo de esta Universidad se propone:

Mejorar la oferta de la formación de docentes y otros profesionales de la educación, en el marco de una educación integral, inclusiva e intercultural.

[...]. Establecer mecanismos de formación y de capacitación docente para la aplicación de la educación en las lenguas ancestrales y en el manejo de principios y saberes de los pueblos y nacionalidades dentro de los programas educativos. [...] Construir espacios de encuentro común y fortalecer la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad. (Universidad Técnica de Ambato, 2023, p. 9)

En primer lugar, es importante considerar cómo se incorporan los saberes y conocimientos indígenas en los programas educativos. Esto implica no solo la mención de estos elementos culturales, sino también su integración en los contenidos curriculares, de manera que los futuros docentes adquieran una comprensión profunda y significativa de ellos.

Además, es esencial abordar la enseñanza de las lenguas indígenas de manera efectiva. Esto implica no solo su reconocimiento como lenguas válidas y valiosas, sino también la promoción de su aprendizaje y uso en el contexto educativo (Gómez et al., 2015). Los futuros docentes deben contar con las habilidades y competencias necesarias para trabajar con estudiantes indígenas y valorar plenamente sus lenguas maternas.

La integración de las costumbres y tradiciones indígenas también debe ser considerada. Esto implica la creación de ambientes y actividades educativas que promuevan la participación activa de los estudiantes indígenas, fomentando el respeto y la valoración de sus prácticas culturales.

#### **4.2.3.2. Universidad Nacional de Chimborazo**

El diseño curricular de la carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Chimborazo muestra un claro compromiso con la interculturalidad y la inclusión, y reconoce la importancia de tomar en cuenta las lenguas, saberes, conocimientos, costumbres y tradiciones de los estudiantes indígenas en los contenidos y metodologías de enseñanza. Esto refleja un avance significativo hacia una educación más equitativa y respetuosa de la diversidad cultural.

Así se constata en el siguiente párrafo, donde se transcribe literalmente uno de los objetivos específicos de la carrera:

Desarrollar en el estudiante saberes con fundamentos: bajo el enfoque complejo sistémico, socio-crítico, teóricos, prácticos científicos, investigativos, tecnológicos, pedagógicos, metodológicos que permita desenvolverse con competencias en el diseño curricular y manejo de tecnologías, con capacidades comunicativas en lengua española y kichwa, que articule la implementación y ejecución de programas educativos innovadores propios del docente de Educación Básica que apoyen en las diferentes políticas sociales , nacionales, que lleven al cumplimiento de los objetivos del Buen Vivir. (Universidad Nacional de Chimborazo, 2023, p. 4)

La literatura científica respalda la importancia de incorporar los saberes culturales en la formación docente y en la práctica educativa. La interculturalidad en la educación implica un diálogo de saberes entre diferentes culturas, fomentando la valoración de la diversidad y el respeto mutuo (Mendoza, 2010). Al considerar las lenguas, saberes, conocimientos, costumbres y tradiciones de los estudiantes indígenas, se reconoce la riqueza y la relevancia de su cultura en el proceso educativo.

La formación en enfoques pedagógicos que promuevan la interculturalidad y la inclusión es fundamental para que los docentes estén preparados para trabajar en contextos interculturales y multilingües. Esto implica el desarrollo de habilidades y conocimientos que les permitan adaptar su práctica educativa a las necesidades y características de los estudiantes indígenas, reconociendo su identidad cultural y valorando sus aportes al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La incorporación de la investigación como eje transversal y las actividades con vinculación con la sociedad también son aspectos positivos del diseño curricular (Núñez, 2004). Estas iniciativas permiten a los futuros docentes profundizar en la comprensión de la interculturalidad y la diversidad cultural, así como promover prácticas educativas innovadoras y contextualizadas.

En resumen, el diseño curricular de la carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Chimborazo muestra un compromiso sólido con la interculturalidad, la inclusión y el reconocimiento de los saberes culturales de los estudiantes indígenas. Sin embargo, es importante seguir impulsando la investigación y la reflexión pedagógica para fortalecer la implementación de estos enfoques y asegurar una educación más equitativa y de calidad.

#### **4.2.3.3. Universidad Estatal de Bolívar**

El diseño curricular de la carrera de Educación Básica de la Universidad Estatal de Bolívar muestra un reconocimiento de la importancia de los saberes, conocimientos, costumbres y tradiciones de los estudiantes indígenas en la formación de los futuros docentes. Este enfoque busca promover la valoración y el respeto por la diversidad cultural, así como reconocer la identidad cultural en un contexto de diversidad a nivel nacional e internacional.

Así lo pude ratificar al revisar el siguiente fragmento, donde se detalla que uno de los resultados de aprendizaje es que el estudiante: “Aplica estrategias que fomentan el desarrollo de pensamiento lógico, matemático, a partir de los saberes y experiencias de su contexto cultural” (Universidad Estatal de Bolívar, 2023, p. 10).

La literatura científica respalda la relevancia de tomar en cuenta los saberes y la cultura de los estudiantes indígenas en el diseño curricular y la práctica educativa (Meza, 2017). Se reconoce que los estudiantes indígenas aportan una riqueza cultural y conocimientos específicos que enriquecen el aprendizaje y promueven una educación inclusiva y equitativa.

La búsqueda de que los estudiantes interpreten la función social del currículo y diseñen planes y programas de adaptación curricular refleja un esfuerzo por considerar la diversidad cultural en la educación. Sin embargo, es fundamental que este proceso vaya más allá de una mera adaptación superficial y promueva una auténtica integración de los saberes y las perspectivas culturales en los contenidos y enfoques pedagógicos (Nuñez, 2004).

El fundamento del diseño curricular en los aportes teórico-conceptuales, modelos de enseñanza y contexto cultural es un enfoque positivo. Sin embargo, es necesario asegurar que los estudiantes desarrollen una comprensión profunda de la importancia de la cultura en el diseño curricular y que sean capaces de diseñar actividades y proyectos que realmente respondan a las necesidades y demandas de la sociedad y los estudiantes indígenas (Ramos-Ortiz, 2015).

En resumen, el diseño curricular de la carrera de Educación Básica de la Universidad Estatal de Bolívar muestra una intención de valorar la diversidad cultural y reconocer la identidad cultural de los estudiantes indígenas. No obstante, es esencial profundizar en la integración de los saberes y perspectivas culturales en el diseño

curricular y asegurar que los futuros docentes estén realmente preparados para promover una educación inclusiva, equitativa y sensible a la diversidad cultural.

#### **4.2.3.4. Universidad Técnica de Cotopaxi**

El diseño curricular de esta Universidad presenta limitaciones en cuanto a la información proporcionada sobre cómo se toman en cuenta las lenguas, saberes, conocimientos, costumbres y tradiciones de los estudiantes indígenas en los contenidos de la malla. La inclusión de estos aspectos es fundamental para promover una educación interculturalmente sensible y garantizar una formación docente adecuada para trabajar con estudiantes indígenas.

Ramos-Ortiz (2015) resaltaba la importancia de tomar en cuenta los conocimientos y la cultura de los estudiantes indígenas en el diseño curricular y las prácticas educativas. Pues, a su criterio, esto contribuye a una educación más relevante y significativa, promueve la valoración de la identidad cultural y fortalece la autoestima de los estudiantes indígenas.

Por tanto, es necesario que la Universidad Técnica de Cotopaxi brinde una mayor claridad sobre cómo se abordan específicamente los aspectos culturales y lingüísticos en la malla curricular. Esto podría incluir la inclusión de asignaturas específicas que aborden la diversidad cultural y lingüística de la región, la promoción de prácticas pedagógicas que valoren y utilicen los saberes y conocimientos de los estudiantes indígenas, así como la capacitación docente en competencias interculturales.

La ubicación de la universidad en una región con una población indígena significativa representa una oportunidad valiosa para enriquecer la malla curricular con una perspectiva intercultural y lingüística. Sería relevante incluir en el documento proporcionado información sobre las iniciativas y acciones específicas que se han implementado para promover la inclusión de los saberes y las culturas indígenas en la educación.

En conclusión, el documento no proporciona información suficiente sobre cómo se abordan los aspectos culturales y lingüísticos de los estudiantes indígenas en la malla curricular de la Universidad Técnica de Cotopaxi. Se requiere una mayor transparencia y detalle en cuanto a las medidas adoptadas para promover una educación

interculturalmente sensible y una formación docente adecuada para trabajar con la diversidad cultural y lingüística de la región.

## CAPÍTULO V

### CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS DE LOS PROFESORES Y ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LAS UNIVERSIDADES.

#### 5.1. Resultados de las entrevistas

##### 5.1.1. Causas para la pérdida de identidad intercultural

Al consultar a los participantes sobre las causas que contribuyen a la pérdida de identidad cultural, la discriminación ha sido señalada como una de las principales. Una de las estudiantes indígenas entrevistadas, F.C. (*comunicación personal*, 15 de enero de 2022), menciona que, “en el pasado los pueblos indígenas éramos objeto de fuerte discriminación, lo que nos llevaba a sentir vergüenza por nuestra vestimenta e idioma”. Según su perspectiva, la discriminación desempeña un papel clave en la marginalización de ciertos conocimientos. Sin embargo, F.C. también destaca que en la actualidad existe un esfuerzo por fortalecer y revalorizar las lenguas propias.

Por otro lado, L.Y. (*comunicación personal*, 17 de enero de 2022) sostiene que la discriminación por parte de los mestizos continúa afectando a los estudiantes. Según su testimonio:

Muchos compañeros conservan su identidad y, por ende, utilizan la vestimenta tradicional de sus respectivas culturas. Sin embargo, debido a la discriminación que experimentan por parte de los mestizos a lo largo de su carrera, dejan de utilizar su vestimenta tradicional y optan por vestirse como los mestizos. Sienten vergüenza de su cultura y su identidad.

Este testimonio destaca que, a pesar de los esfuerzos actuales por revalorizar las lenguas y culturas propias, la persistencia de la discriminación por parte de los mestizos sigue generando un impacto negativo en la preservación de la identidad intercultural de los estudiantes.

En este sentido, se evidencia la importancia de abordar y combatir la discriminación como una causa fundamental de la pérdida de identidad intercultural. Es necesario promover la aceptación y el respeto mutuo entre los diversos grupos culturales presentes en la sociedad para preservar y fortalecer la riqueza de la identidad cultural de cada individuo y comunidad.

Otro grupo de estudiantes atribuye la pérdida de identidad intercultural a la idea que ciertos padres tienen de que aprender kichwa no genera mayores oportunidades para sus hijos. Según P.L. (*comunicación personal*, 19 de enero de 2022), estos padres "nos cortan las alas y no nos dan la oportunidad de adquirir este conocimiento tan maravilloso. [...] cuando llegan a la universidad, influenciados socialmente por los compañeros, se avergüenzan". La vergüenza también es identificada por la estudiante indígena M.S. (*comunicación personal*, 22 de enero de 2022) como un factor que contribuye a "la pérdida de la identidad intercultural". Según esta estudiante, hay jóvenes que sienten "vergüenza de hablar en su propia lengua debido al temor al ridículo".

G.P. (*comunicación personal*, 2 de febrero de 2022) coincide con sus compañeros al señalar que no solo en la Universidad Técnica de Cotopaxi (donde ella estudia), sino también en otras universidades, no se da importancia a la lengua materna (kichwa), sino que se da preferencia a idiomas como el francés o el inglés.

El estudiante egresado L.A. (*comunicación personal*, 24 de enero de 2022) identifica otra causa de la pérdida de identidad intercultural: la falta de una materia en las universidades que enseñe a los estudiantes aspectos relacionados con el desarrollo personal. Según este participante, en la Universidad San Francisco de Quito, por ejemplo, existen asignaturas de aplicación general que enseñan a comprender conceptos de interculturalidad. Además, menciona el libro "Estamos ciegos" de Jürgen Klarić, que reflexiona sobre por qué la gente habla pero no actúa, o no hace lo que dice.

Estos testimonios revelan varias dimensiones y causas que contribuyen a la pérdida de identidad intercultural. Además de la discriminación, se destaca la influencia de las creencias y actitudes de los padres, la presión social y el miedo a la burla. También se evidencia la falta de enfoque en la lengua materna y la ausencia de una educación que fomente el desarrollo personal y la valoración de la identidad cultural.

### **5.1.2. Concepciones epistemológicas en el currículo**

En relación a las concepciones epistemológicas presentes en los currículos de sus respectivas carreras, los participantes identificaron las siguientes perspectivas:

Según L.Y., estas concepciones son en su mayoría extranjeras, lo que significa que "no se enseñan contenidos relacionados con la interculturalidad, la medicina tradicional, la vestimenta propia y otros conocimientos ancestrales propios de cada cultura". La estudiante indígena R.P. (*comunicación personal*, 5 de febrero de 2022)

también señala que “estos contenidos se encuentran en libros extranjeros que no están alineados con el contexto y la realidad de Ecuador”. Según ella, ciertas “asignaturas no reflejan realmente lo que es la interculturalidad”. Aunque la estudiante indígena J.C. (*comunicación personal*, 8 de febrero de 2023) menciona que “tuvieron un docente indígena en su aula que les brindaba orientación”, sus enseñanzas no fueron incorporadas en el plan de estudios.

Por su parte, M.S. comenta que “recién en el sexto ciclo se les ofreció la asignatura de interculturalidad”. Esta estudiante afirma que en el primer ciclo se abordó “de manera superficial esta materia”. Z.G. (*comunicación personal*, 13 de marzo de 2022), otra estudiante egresada, señala la falta de presentaciones relacionadas con las culturas ancestrales, como el tsantsa. El docente L.T. (*comunicación personal*, 15 de febrero de 2022) proporciona una descripción más específica sobre la asignatura de interculturalidad:

Nos impartieron materias como integración curricular, educación cultural artística, interculturalidad, diálogo de saberes, realidad nacional y estudios sociales; sin embargo, los docentes explicaban muy poco, y más bien eran exposiciones realizadas por nosotros. Es decir, los docentes nos daban la iniciativa y los estudiantes decidíamos si las poníamos en práctica de acuerdo con las asignaturas que están en los diseños curriculares, lo cual nos sería de gran ayuda para nuestra formación.

Estos testimonios revelan que los currículos presentan una predominancia de concepciones epistemológicas extranjeras, con una falta de inclusión de conocimientos y prácticas propias de las culturas locales. Se destaca la falta de profundidad y enfoque insuficiente en la interculturalidad en los primeros ciclos de estudio, así como la escasa participación y responsabilidad de los docentes en la enseñanza de estos temas. Además, se menciona la falta de presentaciones y exposiciones relacionadas con las culturas ancestrales, lo que limita la comprensión y valoración de la diversidad cultural.

Este análisis sugiere la importancia de revisar y modificar los currículos para incorporar de manera más significativa y auténtica los conocimientos y prácticas interculturales. Es fundamental que los contenidos se alineen con la realidad del país y se promueva una participación activa de los docentes en la enseñanza de la interculturalidad. Asimismo, se debe fomentar la inclusión de presentaciones y exposiciones que permitan a los estudiantes conocer y apreciar las culturas ancestrales

de Ecuador. De esta manera, se podrán superar las limitaciones actuales y promover una formación más enriquecedora y respetuosa de la diversidad cultural.

Las perspectivas de los estudiantes encuentran respaldo en el testimonio del docente H.N., quien sostiene que las instituciones aún se centran en conocimientos eurocéntricos que resulta difícil desprenderse de ellos, ya que aún no se han asimilado. Por lo tanto, este docente recomienda que se profundice en la interculturalidad propia en lugar de estudiar una pedagogía europea.

No obstante, otros profesores consideran que las concepciones epistemológicas integradas en el currículo incluyen, en primer lugar, la pedagogía crítica. Esta pedagogía se concibe como una educación que busca la liberación de la conciencia y tiene como objetivo que los estudiantes respondan reflexivamente a los grandes problemas que enfrenta la sociedad. Además, se hace mención a la pedagogía constructivista (G.R., *comunicación personal*, 25 de febrero de 2022). La presencia del enfoque constructivista en el currículo también es resaltada por la docente L.F.

Este análisis nos muestra una clara discrepancia entre las perspectivas de los estudiantes y la visión de algunos profesores en relación con las concepciones epistemológicas presentes en el currículo. Mientras que los estudiantes resaltan la predominancia de conocimientos eurocéntricos y la necesidad de una mayor inclusión de la interculturalidad propia, algunos profesores reconocen la presencia de enfoques pedagógicos críticos y constructivistas en el currículo.

Esta divergencia plantea importantes interrogantes sobre la coherencia y la adecuación del currículo en relación con los objetivos de una educación intercultural. Si bien es alentador encontrar profesores que defienden enfoques pedagógicos más inclusivos y reflexivos, es necesario profundizar en el análisis de cómo se aplican estos enfoques en la práctica educativa y si se logra una verdadera integración de la interculturalidad en el currículo.

Además, este análisis nos invita a reflexionar sobre la necesidad de una mayor participación y diálogo entre estudiantes, docentes y responsables de la formulación de políticas educativas. Es esencial que se escuchen las voces de los estudiantes y se consideren sus perspectivas en la revisión y diseño de los currículos, de manera que se promueva una educación intercultural más auténtica y significativa.

En última instancia, se requiere un compromiso colectivo para transformar los

currículos y garantizar que reflejen la diversidad cultural y promuevan una educación inclusiva y equitativa. Esto implica la revisión de los contenidos, la capacitación docente y la implementación de estrategias pedagógicas que fomenten el respeto, la valoración y el diálogo entre las diferentes culturas presentes en la sociedad.

A su vez, se ha señalado que en el nuevo diseño curricular se han incorporado ciertas tendencias de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Una de estas tendencias es la introducción a las lenguas ancestrales, lo cual representa un acercamiento a la filosofía y las lenguas indígenas. Es importante destacar que actualmente solo se imparte el kichwa debido a la falta de docentes de shuar. Además, en la asignatura de interculturalidad, se destaca la predominancia de la epistemología andina. Otras asignaturas mencionadas son la antropología, legislación, historia, patrimonio, expresiones artísticas y arqueología. Según los docentes, todas estas materias se complementan con las cuatro disciplinas fundamentales del Modelo de la Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB): matemáticas, ciencias de la vida, lingüística y etnohistoria.

En este contexto, el docente M.J. (*comunicación personal*, 14 de marzo de 2022) menciona que ha incluido temas relacionados con el nacimiento del sol y otros aspectos propios de las diferentes culturas en su enseñanza. Se han incorporado asignaturas que abordan la igualdad de los pueblos, el diálogo de saberes y la interculturalidad.

Por otro lado, el docente J.I. realiza un análisis histórico al mencionar que desde la Constitución de 2008 ha habido una exigencia y transformación no solo en las leyes o normativas de la educación superior, sino también en la mentalidad de los profesores y los ciudadanos ecuatorianos. Esto se debe a la incorporación de conceptos como plurinacionalidad, interculturalidad, *sumak kawsay* (buen vivir) y derechos de la naturaleza. Estos conceptos generan inquietudes, preguntas y propuestas.

A raíz de estas exigencias, continúa J.I., las carreras académicas han comenzado a centrarse en conceptos y teorías novedosas que rescatan ideas y teorías históricamente olvidadas. Por ejemplo, se mencionan las teorías de Edgar Morin y las propuestas de Boaventura de Sousa Santos. Estos conceptos han comenzado a surgir en algunas reformas curriculares.

Este análisis pone de manifiesto la importancia de la incorporación de la perspectiva intercultural en el diseño curricular. Se evidencia un esfuerzo por introducir contenidos y enfoques que promueven el reconocimiento y la valoración de las diversas

culturas presentes en Ecuador. Además, se destaca el papel de las reformas educativas y las demandas sociales en la transformación de la educación superior hacia un enfoque más intercultural y plurinacional.

Sin embargo, es fundamental evaluar en qué medida se están implementando estos cambios en la práctica y cómo se están abordando los desafíos relacionados con la falta de docentes y la adecuada formación en interculturalidad. Además, es necesario considerar la inclusión de otras perspectivas teóricas y conceptuales relevantes para una educación intercultural sólida.

En conclusión, el análisis de las concepciones epistemológicas presentes en el currículo revela un proceso de transición hacia una educación intercultural más inclusiva. Se reconoce la necesidad de integrar las lenguas ancestrales, valorar la epistemología andina y abordar temáticas relacionadas con la interculturalidad y la igualdad de los pueblos. No obstante, aún persisten desafíos en la implementación efectiva de estos cambios y se requiere un compromiso continuo para lograr una educación que responda a la diversidad cultural y promueva el diálogo de saberes en el contexto ecuatoriano.

### **5.1.3. Definición de interculturalidad**

Se les solicitó a los participantes que proporcionaran una definición de interculturalidad. Según F.C., L.Y., R.P., C.R., E.S. y W.T. (*comunicaciones personales*), la interculturalidad implica la convivencia de diversas culturas, pueblos y nacionalidades, lo que implica una interacción e interrelación entre ellas. Esto implica compartir costumbres y tradiciones, así como valorar y respetar las diferentes formas de pensar, costumbres y criterios de cada pueblo. La interculturalidad se convierte en un elemento fundamental para el país y su significado depende en gran medida del contexto en el que se desarrolle.

Las implicaciones de la interculturalidad son señaladas por L.M. (*comunicación personal*, 17 de mayo de 2022) cuando menciona la construcción de una sociedad democrática en la que se reconocen y consideran diferentes puntos de vista, así como se aprovechan los elementos culturales como la vestimenta y los accesorios. P.S. (*comunicación personal*, 7 de mayo de 2022) define la interculturalidad como la integración de conocimientos de diferentes culturas para formar una sola, y ejemplifica esto con la experiencia de su padre, un agricultor que basa sus actividades agrícolas en la luna. Según la estudiante, es en la vida cotidiana donde se produce este intercambio

cultural.

P.L. destaca que la interculturalidad implica que las ideas de una persona no vayan en detrimento de las ideas de otra, es decir, está relacionada con la equidad. Por otro lado, M.S. menciona que “el aprendizaje mutuo de las costumbres y tradiciones de otras culturas” es una característica esencial de la interculturalidad. Según M.N. (*comunicación personal*, 13 de marzo de 2023), la interculturalidad se basa en diferentes valores, con la diversidad cultural y la interacción armónica entre estas como ejes principales, ya sea en el ámbito político o religioso. Además, se fundamenta en el respeto mutuo, la valoración y el trato no discriminatorio (L.T., *comunicación personal*) y en la convivencia armónica (D.B., *comunicación personal*, 6 de abril de 2022).

Estas definiciones y consideraciones sobre la interculturalidad resaltan la importancia de la convivencia respetuosa y armónica entre diferentes culturas, la valoración de la diversidad, el intercambio de conocimientos y la construcción de una sociedad democrática e igualitaria. La interculturalidad implica superar barreras y prejuicios, promoviendo un diálogo intercultural en el que se reconozcan y respeten las múltiples formas de ser y pensar. Es un enfoque que busca fomentar la equidad, la inclusión y el enriquecimiento mutuo a través de la interacción entre las culturas.

La lideresa indígena C.T. (*comunicación personal*, 8 de abril de 2023) añade elementos adicionales a la interculturalidad, como “el reconocimiento propio, la autenticación de las raíces, la definición de seres originarios pertenecientes a determinado pueblo y el reconocimiento de ser sujetos de derecho”.

Los docentes entrevistados señalan otros aspectos que contribuyen a una definición más amplia de interculturalidad. G.R. la define como un proyecto que busca superar las formas de dominación existentes en Ecuador y América Latina. L.A. la concibe como un enfoque filosófico promovido por organizaciones como la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador CONAIE y que ha sido objeto de debate desde la Constitución de 1998. Por su parte, la estudiante egresada V.C. (*comunicación personal*, 25 de agosto de 2022) plantea que la interculturalidad se basa en un diálogo entre culturas y señala que a partir de los años 60 se ha iniciado una nueva etapa en la que se dejó de considerar únicamente a las culturas europea y norteamericana como las únicas válidas.

Estos aportes adicionales a la definición de interculturalidad enfatizan la importancia del reconocimiento de la identidad propia, la valoración de las raíces y la

afirmación de los derechos de los sujetos originarios. Asimismo, se destaca la lucha contra las formas de dominación, la consideración de la interculturalidad como un enfoque filosófico y su evolución a lo largo del tiempo para superar visiones culturales eurocéntricas. En conjunto, estos elementos subrayan la necesidad de construir sociedades inclusivas y equitativas, donde se respeten y valoren las diversas culturas y se promueva un diálogo intercultural en busca de una convivencia armónica y justa.

La docente L.F. ofrece una aproximación más rigurosa al concepto de interculturalidad al señalar que se trata de un proceso social que ocurre en un contexto social específico y dentro de espacios de interacción, transmisión, convergencia y enseñanza entre individuos pertenecientes a diferentes culturas. Según ella, son las culturas secundarias las que generan un proceso de evolución, transformación y adaptación que depende del contexto histórico en el que se encuentran, sin dejar de lado las esencias e identidades culturales.

La docente también menciona la capacidad de interactuar con otras culturas, ya sean nacionales, suburbanas o incluso tribus urbanas, como parte de la interculturalidad. A esto se suma, según su perspectiva, el respeto por la individualidad social del otro. Para L.F., existe una visión limitada al creer que la interculturalidad se limita únicamente al espacio de convergencia entre pueblos y nacionalidades. Desde su punto de vista, la interculturalidad abarca mucho más. Es esa convergencia basada en el respeto, en la cual se reconocen y valoran los diferentes modos de vida, pensamientos y prácticas culturales.

El testimonio personal de L.F. destaca la idea de la transculturación y cómo su propia identidad refleja la síntesis de diversos elementos culturales. Ella se reconoce como una síntesis de procesos de transculturación que involucran su herencia aborígen, congoleña, carabalí, ucumí, yoruba, así como influencias francesas, catalanas, españolas y árabes. Este ejemplo ilustra cómo las culturas se entrelazan y se expresan en una persona, demostrando que la interculturalidad es un fenómeno complejo y dinámico que trasciende las categorías simplistas de pertenencia cultural.

En resumen, el análisis de L.F. enriquece la comprensión de la interculturalidad al resaltar su naturaleza como proceso social, destacar la importancia de la interacción y convergencia entre culturas diversas, y subrayar el respeto y reconocimiento de la individualidad social del otro. Además, su testimonio personal muestra cómo la interculturalidad se refleja en la síntesis de múltiples influencias culturales en la identidad

de una persona. Estos aspectos contribuyen a una visión más amplia y enriquecedora de la interculturalidad como un fenómeno complejo y en constante evolución.

Por su parte, J.I. destaca la necesidad de abordar el concepto de interculturalidad desde diferentes enfoques, ya sea filosófico, sociológico o antropológico. Para respaldar su argumento, menciona las ideas de Josef Estermann, quien señala que la interculturalidad representa una ruptura con el criterio de superestructura o supraestructura. También cita al sociólogo Boaventura de Sousa Santos, quien sostiene que la interculturalidad implica comprender que ninguna cultura es completa y que, de existir una cultura completa, no habría necesidad de otras.

J.I. continúa explicando que la cultura hegemónica y la sociedad dominante han perpetuado la idea de una cultura completa, compleja y avanzada, lo que históricamente ha llevado a la dominación de otras culturas consideradas “subalternas”. Desde un enfoque antropológico, el docente mencionado hace referencia a la teoría del particularismo histórico de Franz Boas, un antropólogo que realizó investigaciones de campo en el noroeste de Estados Unidos, en un pueblo llamado Kwakiutl, ubicado en la frontera entre Estados Unidos y Canadá.

El estudio de Boaventura le permitió comprender que ninguna cultura es superior, sino simplemente diferente. No existen culturas o sociedades complejas ni simples o primitivas, sino que son distintas y han tomado caminos diferentes. Boas afirmó explícitamente que la cultura Kwakiutl era igual de compleja que la alemana y que la primera era muy avanzada, similar a la cultura norteamericana y alemana. Sin embargo, esta idea le generó problemas, ya que en la Alemania nazi no era bien recibida. Los libros de Boas fueron quemados, siendo uno de los primeros objetivos del nazismo.

El docente entrevistado añade que los trabajos de Boas marcaron el surgimiento del relativismo cultural. Según J.I., Boas rompió con la visión evolucionista de la cultura que sostenían los antropólogos de la época. Para esta corriente, existían tres fases: sociedad salvaje, barbarie y civilización, en la cual se ubicaban los del norte, europeos y norteamericanos. En contraste, las sociedades africanas, latinoamericanas y asiáticas eran consideradas en las dos primeras fases: barbarie y salvajismo.

En síntesis, el análisis de J.I. destaca la importancia de abordar la interculturalidad desde distintos enfoques y menciona la contribución de Josef Estermann y Boaventura de Sousa Santos en el entendimiento de este concepto.

Además, resalta la ruptura propuesta por Franz Boas respecto a la visión evolucionista de la cultura, promoviendo la idea de que todas las culturas son igualmente complejas y diferentes. Estos planteamientos invitan a cuestionar las jerarquías culturales y a promover un enfoque relativo y respetuoso de la diversidad cultural.

J.I. concluye destacando que el tema de la interculturalidad es sumamente complejo y no puede considerarse como algo concluido. Es un término en constante construcción que ha sido manipulado por el sistema, el poder y la estructura dominante. Sin embargo, también es un concepto que sirve como una bandera de lucha para la resistencia de los pueblos indígenas y nacionales.

El análisis de J.I. resalta la naturaleza dinámica y en evolución de la interculturalidad. Se reconoce que este concepto no puede ser entendido de manera estática o definitiva, ya que su significado y aplicación están sujetos a cambios y reinterpretaciones en diferentes contextos históricos y socioculturales.

Al mencionar la manipulación de la interculturalidad por parte del sistema y el poder, se pone de manifiesto que su utilización puede estar sujeta a intereses políticos y económicos, lo que puede distorsionar su verdadero propósito de promover la equidad, el diálogo y el respeto entre diferentes culturas.

Por otro lado, J.I. destaca que la interculturalidad también es un instrumento de resistencia para los pueblos indígenas y nacionales. Esto implica que, a través de la reivindicación de sus propias culturas y la promoción de la igualdad de derechos, estos grupos buscan desafiar y superar las estructuras de poder dominantes que históricamente han oprimido y marginado a sus comunidades.

#### **5.1.4. Formación en interculturalidad**

Se conversó con los participantes sobre la formación que han recibido en temas de interculturalidad durante sus estudios universitarios. L.Y. confiesa no sentirse “adecuadamente preparada para trabajar en contextos interculturales”. Sus razones se expresan en la siguiente respuesta:

No sabemos el idioma kichwa, ni tenemos un conocimiento básico, mucho menos profundo, sobre las costumbres de las diferentes culturas o las medicinas, plantas y demás conocimientos. Los docentes no están preparados, en primer lugar, porque no son bilingües y, en segundo lugar,

porque carecen de conocimientos sobre cada uno de los pueblos, las nacionalidades y lo que cada cultura representa.

R.P., L.T. e J.I. coinciden con esta perspectiva. R.P. considera que “son pocos los docentes que abordan el tema de la interculturalidad”, mientras que L.T. identifica solo a dos o tres docentes como capacitados en estas cuestiones. Esto genera dificultades, ya que como señala L.T.:

A veces, los estudiantes queremos profundizar en aspectos relacionados con nuestras raíces y los docentes no lo permiten. Por lo tanto, no estamos preparados, nos falta mucho. Entre los compañeros, se hacen bromas del tipo: '¿Por qué hablas tanto de eso?' o cosas por el estilo. A pesar de estar cerca de graduarnos, todavía no hay una formación que nos motive a valorar lo nuestro, que nos impulse a ir más allá, pero que, antes que eso, nos ayude a plantearnos la pregunta: ¿Quién soy yo?".

El análisis de estos testimonios resalta la preocupación de los participantes sobre la falta de formación adecuada en interculturalidad en sus universidades. Se destaca la ausencia de conocimientos básicos sobre las diferentes culturas, idiomas y prácticas tradicionales, así como la falta de docentes capacitados en estos temas.

Esto implica que los estudiantes no se sienten preparados para trabajar en entornos interculturales y sienten que se les limita la oportunidad de explorar y valorar sus propias raíces y tradiciones. Además, se menciona la falta de motivación y orientación en la formación académica para reflexionar sobre la identidad personal y cultural.

Se revela la necesidad de una mayor atención y desarrollo de la formación en interculturalidad en el ámbito universitario. Los participantes expresan la falta de conocimientos y recursos necesarios, así como la ausencia de docentes debidamente preparados, lo que dificulta su preparación para trabajar en contextos interculturales y valorar su propia identidad cultural.

G.P. ilustra la falta de formación en interculturalidad al reflexionar sobre la situación en la que los estudiantes se encontrarían si tuvieran que trabajar en comunidades amazónicas donde se hablan otros idiomas. Según la estudiante, en esa situación no sabrían cómo responder, lo que resultaría en una falta de llegada a los

estudiantes y una falta de respeto hacia su cultura.

D.B. continúa en la misma línea al señalar que si bien los egresados están formados científicamente, tienen menos preparación para el contexto pluricultural, pluriétnico y plurilingüe. Algunos profesores universitarios comparten esta perspectiva. G.R. señala la falta de procesos formativos y capacitación continua para los docentes. Según su opinión:

No veo que se desarrollen los saberes ni los conocimientos ancestrales o de los pueblos originarios. No se realizan investigaciones en el campo de la etnohistoria o la etnomatemática. El currículo rediseñado que está actualmente en vigor debería ser revisado y, a partir de ello, incorporar la interculturalidad como un eje transversal. Además, se deben implementar procesos de capacitación en interculturalidad para los docentes, ya que actualmente los cursos se centran más en el manejo técnico-pedagógico o en la educación virtual. En el ámbito de las ciencias humanas, la sociología o la antropología, se hace muy poco. No se capacita a los docentes con esa visión humanística que debería caracterizarlos.

Esta opinión es respaldada por otro docente, L.A., quien señala que ninguna de las carreras que siguió estaba relacionada con el tema de la interculturalidad. Sin embargo, en la Universidad Andina Simón Bolívar sí se abordan temas de interculturalidad por parte de los docentes.

El análisis de estos testimonios resalta la falta de formación en interculturalidad en las universidades. Los estudiantes y egresados mencionan la carencia de conocimientos básicos sobre diferentes culturas y la falta de preparación para contextos pluriculturales y multilingües. Los docentes también señalan la falta de desarrollo de saberes y conocimientos ancestrales, así como la necesidad de revisar los currículos y capacitar a los docentes en interculturalidad.

Esto refleja la necesidad de una revisión en los programas de estudio y una mayor atención a la formación en interculturalidad. Se requiere una educación que valore y promueva el conocimiento de las diversas culturas, así como la capacitación de los docentes en enfoques humanísticos y perspectivas interculturales.

C.T., líder comunitaria, plantea la necesidad de “una formación integral en

interculturalidad desde los centros infantiles hasta la educación básica y secundaria”, para que las personas se vayan formando desde temprana edad. Según su recomendación, es importante eliminar las “expresiones negativas y excluyentes, y promover la formación en kichwa para todas las personas, no solo para los indígenas”. Sin embargo, señala que esto no se pone en práctica, lo que dificulta a los profesionales de distintas ramas al ejercer sus carreras en las comunidades.

En contraposición a las opiniones anteriores, J.I. considera que los estudiantes de hoy están mejor preparados que los profesores “tradicionales” del pasado. Según sus palabras, cuando él era estudiante, los profesores monolingües hispanohablantes calificaban a los estudiantes indígenas como no inteligentes e incapaces de tener ideas abstractas, debido a la herencia de la dominación gamonal y las experiencias de discriminación y racismo. En cambio, afirma que los profesores de educación inicial en la actualidad tienen un concepto de interculturalidad más completo, con nociones del idioma kichwa y respeto por la diversidad cultural. En su opinión, están más preparados que los profesores antiguos para enseñar en comunidades indígenas.

El análisis de estos testimonios muestra perspectivas divergentes sobre la formación en interculturalidad. C.T. destaca la importancia de “una formación integral desde temprana edad y la necesidad de promover la inclusión y el respeto a la diversidad cultural”. En cambio, J.I. sostiene que los estudiantes actuales están mejor preparados que los profesores tradicionales en términos de interculturalidad.

Esto refleja la existencia de diferentes enfoques y experiencias en la formación en interculturalidad. Mientras que C.T. destaca la falta de implementación de “ciertas prácticas inclusivas en la educación”, J.I. reconoce los avances en la formación de los profesores actuales en comparación con el pasado.

En última instancia, ambos testimonios resaltan la importancia de una formación sólida en interculturalidad, que promueva la inclusión, el respeto y el entendimiento de las diversas culturas presentes en la sociedad. La formación de los docentes desempeña un papel fundamental en este proceso, ya que son quienes tienen la responsabilidad de impartir conocimientos y valores interculturales a las generaciones futuras.

#### **5.1.5. Interculturalidad en la Universidad**

Al consultar a los participantes sobre cómo se manifiesta y consolida la

interculturalidad en sus centros universitarios, se identificaron diversas acciones. F.C. menciona la revalorización del idioma y la posibilidad para los estudiantes de usar sus vestimentas tradicionales. Además, destaca la importancia de que cada estudiante comparta sus propios saberes y costumbres con los demás. F.C. relata una anécdota en la que un compañero optaba por no hablar kichwa ni usar su vestimenta tradicional al interactuar con los demás, a pesar de conocer y tenerlos. Sin embargo, a través de cátedras y la realización de investigaciones sobre los pueblos de Tungurahua, lograron acercarse a las costumbres y tradiciones de dichas comunidades.

P.L. menciona que en su universidad se fomenta el respeto hacia las diferencias culturales y se busca incluir a todas las culturas en las actividades realizadas. La promoción de dinámicas inclusivas se lleva a cabo de manera constante durante la socialización. Además, destaca que en la nueva estructura curricular se ha incluido una materia dedicada al aprendizaje del kichwa. Por otro lado, E.S. (*comunicación personal*, 9 de agosto de 2022) comenta que en la asignatura “Introducción a la interculturalidad”, el profesor abordó el Inti Raymi<sup>27</sup>, explicando sus orígenes y el significado de su celebración. Este tema resultó muy interesante para el estudiante.

Los testimonios evidencian diferentes iniciativas y enfoques para promover la interculturalidad en el ámbito universitario. Estas acciones incluyen la revalorización de idiomas y vestimentas tradicionales, el intercambio de saberes y la incorporación de materias específicas sobre interculturalidad y lenguaje indígena.

Es positivo observar que algunos centros universitarios han adoptado medidas concretas para fomentar el respeto y la inclusión de las diversas culturas presentes en su comunidad estudiantil. Esto se refleja en la promoción de dinámicas inclusivas, la enseñanza de idiomas indígenas y la introducción de contenidos relacionados con la interculturalidad en los planes de estudio.

Estas acciones buscan generar un ambiente en el que los estudiantes puedan compartir y aprender de las diferentes culturas presentes en la universidad, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más inclusiva y respetuosa de la

---

<sup>27</sup> Inti Raymi, la "fiesta del sol", es una ceremonia en honor al dios sol Inti, celebrada cada 24 de junio durante el solsticio de invierno. Actualmente, es un evento de interés turístico en los países andinos, con participación de locales y turistas. Aunque originaria de la tradición inca, la ceremonia es importante para varias comunidades indígenas en regiones del antiguo territorio inca, como Perú, Ecuador, Bolivia, Argentina, Colombia y Chile (Nota del autor).

diversidad cultural.

Sin embargo, es importante destacar que aún existen desafíos pendientes en el ámbito de la interculturalidad en la educación superior. Es necesario asegurar una implementación efectiva de estas iniciativas y promover una formación docente que incluya una visión intercultural y una capacitación adecuada para abordar de manera integral las diversidades culturales presentes en las aulas. Además, es fundamental mantener un diálogo constante con las comunidades y líderes indígenas para garantizar que estas acciones sean verdaderamente significativas y respetuosas de sus cosmovisiones y conocimientos ancestrales.

Existe una divergencia de opiniones entre los participantes en relación a la manifestación de la interculturalidad en sus centros universitarios. L.Y. expresa su descontento al afirmar que “no hay ninguna manifestación de interculturalidad en mi universidad”. Según ella, solo se enseña en español y no se imparte la materia de kichwa ni se abordan contenidos relacionados con la interculturalidad o la diversidad de culturas. R.P. respalda esta percepción al mencionar que la interculturalidad “apenas se da en la universidad”, limitándose a la celebración de festividades de otros países. D.B., una estudiante graduada, lamenta no haber tenido la oportunidad de interactuar con estudiantes indígenas o afrodescendientes durante su tiempo en la universidad.

Por otro lado, M.N. sostiene una perspectiva más positiva al afirmar que en su universidad se respeta la diversidad étnica y cultural, tanto en el personal administrativo como en estudiantes y docentes. Destaca la existencia de mallas curriculares que enfatizan el concepto de Sumak Kawsay (Buen Vivir) y la presencia de una nueva asignatura sobre “Realidad nacional y diversidad cultural” impartida por profesores que tienen conocimientos sobre el tema.

L.T. menciona la existencia de materias como “Educación cultural y artística” o “Interculturalidad del diálogo de los saberes”. L.A. especifica que la interculturalidad se aplica más en áreas como la antropología y menos en otras como medicina o ingeniería. Además, menciona la resistencia de los docentes hispanohablantes a aprender kichwa. H.N. expresa su preocupación de que la interculturalidad en su universidad se limite a gestos folclóricos, como usar un poncho en alguna fiesta, reconociendo que esto no constituye una manifestación real de interculturalidad.

Estas opiniones revelan una disparidad en la implementación y comprensión de

la interculturalidad en los centros universitarios. Mientras algunos participantes destacan la presencia de asignaturas y programas que promueven la diversidad cultural y el respeto hacia las diferentes culturas, otros señalan la falta de acciones concretas y la limitación de la interculturalidad a aspectos superficiales o folclóricos.

Esto pone de manifiesto la importancia de promover una implementación efectiva de políticas interculturales en las universidades, que vayan más allá de gestos simbólicos y se enfoquen en el reconocimiento y valoración de las distintas culturas presentes en la comunidad estudiantil. Además, es esencial abordar los desafíos que surgen en la formación docente y en la inclusión de la interculturalidad en todas las áreas del conocimiento, para garantizar una educación superior verdaderamente inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural.

Uno de los estudiantes graduados respalda las afirmaciones de los docentes al mencionar que en su universidad la interculturalidad se abordaba únicamente a través de la aproximación a las formas y costumbres de cada pueblo (L.Ch., *comunicación personal*, 15 de septiembre de 2022). Sin embargo, otra estudiante entrevistada indica que sí se veía reflejada la interculturalidad, ya sea a través de las planificaciones curriculares o mediante la enseñanza del kichwa (P.S., *comunicación personal*).

La lideresa C.T. aporta una visión crítica al destacar que todavía hay una “falta de formación y preparación que contribuya al reconocimiento de las diferentes formas de expresión cultural”. Señala que muchos docentes y estudiantes aceptan las manifestaciones de interculturalidad “solo para cumplir con una normativa”, sin comprender realmente la esencia de estas manifestaciones. Menciona que en algunas instituciones educativas y gobiernos autónomos descentralizados (GADs) se aborda el tema de los Raymis<sup>28</sup> como política, pero sin una comprensión profunda de su auténtica esencia”.

L.F., como respuesta a las situaciones descritas, propone una serie de acciones. En primer lugar, sugiere fomentar un sentido de pertenencia y relevancia entre todos los miembros de la comunidad universitaria, para que se sientan orgullosos de su cultura

---

<sup>28</sup> Los raymis son ceremonias esenciales en la espiritualidad andina, representando la comunicación con entidades no humanas como espíritus y astros. Cada raymi simboliza renovación y renacimiento, en armonía con la naturaleza. Incluyen la relación entre el tiempo presente, el mundo celestial (Hanan Pacha) y el mundo oculto (Uku Pacha), integrando ciclos de vida y agrícolas. Se celebran en lugares sagrados, distintos a las fiestas públicas o "haranas". Originarios de culturas pre-incaicas, los Incas adaptaron los raymis a su sistema religioso, extendiéndolos por su imperio (nota del autor).

de origen. Destaca la importancia de convivir con la globalización y el neoliberalismo sin abandonar las esencias culturales propias. Cita a José Martí para enfatizar la necesidad de conocer y apropiarse de la cultura contextual y las prácticas culturales ancestrales, desde una cosmovisión propia. Además, menciona cómo trabaja la historia con sus estudiantes, analizando las diferentes cosmovisiones de los pueblos originarios y resaltando los avances científicos y técnicos que desarrollaron en sus épocas. Concluye que los europeos no "descubrieron" a los pueblos indígenas, sino que hubo un encubrimiento.

Este fragmento resalta la discrepancia de opiniones en relación a la implementación de la interculturalidad en las universidades. Mientras algunos participantes perciben la falta de autenticidad y profundidad en las acciones interculturales, otros ven avances y manifestaciones tangibles. La lideresa comunitaria y la docente L.F. plantean la necesidad de una formación integral que vaya más allá del cumplimiento superficial de normativas y promueva un verdadero reconocimiento y valoración de las culturas. Además, L.F. resalta la importancia de una educación histórica que visibilice los aportes científicos y técnicos de los pueblos originarios, desmitificando el concepto de "descubrimiento". Esto subraya la relevancia de un enfoque intercultural crítico y reflexivo en la educación superior.

L.F. plantea que la interculturalidad debe dejar de ser un eslogan para convertirse en un rol operativo y vivencial. Destaca la firma de convenios con centros educativos interculturales, asociaciones y confederaciones de pueblos indígenas, lo que ha permitido que los estudiantes realicen trabajos en las comunidades. Además, menciona que la carrera de Enfermería cuenta con una asignatura llamada "lenguas ancestrales", que incluye temas sobre kichwa, así como "prácticas medicinales ancestrales".

J.I., docente de la Universidad Nacional de Chimborazo, menciona una serie de actividades, simposios y congresos internacionales que se han llevado a cabo en la institución. También destaca que desde el Vicerrectorado se han implementado líneas de investigación relacionadas con saberes ancestrales, la lengua kichwa y la interculturalidad. Además, resalta su participación en la revista científica "Chakiñan", la cual ha alcanzado el nivel de Scopus y es la única revista en Ecuador que acepta artículos científicos en kichwa. Esto muestra cómo el kichwa se ha incorporado al ámbito académico, rompiendo con la histórica exclusión y confinamiento de esta lengua al

ámbito familiar.

No obstante, las experiencias de los propios estudiantes evidencian que el fomento de la interculturalidad en las instituciones universitarias aún es insuficiente. J.C. relata que era “la única indígena en su clase y sentía un choque cultural”, ya que no se promovía la interculturalidad en el aula. Z.G. comenta que, al estudiar inglés, se enfocaron principalmente en países como Estados Unidos e Inglaterra, sin explorar las diversidades culturales. G.P. es contundente al afirmar que solo recibió la asignatura de Interculturalidad durante un semestre.

Las respuestas de los entrevistados reflejan la existencia de avances en la promoción de la interculturalidad en algunas instituciones universitarias, como la firma de convenios y la incorporación de asignaturas relacionadas con lenguas ancestrales y prácticas medicinales ancestrales. También se destaca el compromiso de algunos docentes y la apertura de espacios académicos que valoran el kichwa y su contribución científica. Sin embargo, las experiencias de los estudiantes demuestran que aún persisten desafíos para promover una interculturalidad integral y significativa en el entorno universitario. Las narraciones resaltan la falta de representatividad, la ausencia de enfoques interculturales en algunas áreas de estudio y la limitada presencia de asignaturas específicas sobre interculturalidad. Estas perspectivas subrayan la necesidad de seguir trabajando en la implementación efectiva de políticas y acciones que promuevan una educación superior verdaderamente intercultural.

#### **5.1.6. Racismo y discriminación en las universidades**

En relación a las manifestaciones de racismo y discriminación dentro de las universidades, las respuestas de los entrevistados presentan puntos de vista divergentes. Varios estudiantes y egresados afirman no haber sido testigos ni víctimas de expresiones racistas o discriminatorias, destacando la inclusión y el apoyo entre compañeros. Estas respuestas indican la ausencia de prácticas discriminatorias según su experiencia personal.

Sin embargo, la lideresa indígena C.T. brinda una perspectiva diferente al mencionar que, aunque ella no se sintió “directamente afectada”, notaba diferencias en el trato hacia estudiantes que vestían sus prendas tradicionales y practicaban sus costumbres. También menciona que estas diferencias se evidenciaban en situaciones como “la elección de representantes estudiantiles”. Estos testimonios destacan la

importancia de reconocer que, aunque algunos no hayan sido víctimas directas, el racismo y la discriminación pueden manifestarse de manera sutil o indirecta en el entorno universitario.

L.T. y R.P. coinciden en que el racismo a menudo se manifiesta de manera velada a través de chistes o sarcasmos, y G.P. menciona que la exclusión puede darse en ciertos ámbitos. Además, G.P. señala que la propia vergüenza de los estudiantes respecto a su cultura de origen puede potenciar esta exclusión.

Este fragmento refleja la existencia de visiones divergentes en cuanto a la presencia de racismo y discriminación en las universidades. Mientras algunos entrevistados no han sido testigos ni víctimas directas, otros señalan la existencia de prácticas discriminatorias veladas o manifestaciones de exclusión. Estos testimonios ponen de relieve la importancia de una mayor sensibilización y conciencia sobre las manifestaciones sutiles de racismo y discriminación, así como la necesidad de fomentar un ambiente inclusivo que valore y respete la diversidad cultural. Es fundamental abordar estos temas de manera integral para garantizar que todas las personas puedan participar plenamente y sin barreras en el entorno universitario.

No obstante, diversos testimonios revelan experiencias que evidencian manifestaciones de racismo en sus respectivas universidades. Algunos relatan cómo fueron objeto de burla y ridiculización durante sus años de estudio. Incluso algunos profesores contribuían a desmotivarlos y hacerles sentir mal, llegando a menospreciar su vestimenta y cuestionando su capacidad para convertirse en profesionales. A pesar de estas negatividades, algunos entrevistados asumieron estas experiencias como fortaleza y se esforzaron por superarlas, aprovechando la oportunidad que les brindaba su comunidad de origen.

Otros mencionan las barreras lingüísticas y comunicativas que surgían entre ellos y sus estudiantes, lo cual generaba una sensación de impotencia y frustración. A pesar de tener antecedentes familiares que hablaban el kichwa, no poder comunicarse con los estudiantes que hablaban este idioma les hacía sentir ignorantes y limitados en su labor educativa.

Además, hay quienes recuerdan expresiones discriminatorias por parte de ciertos profesores hacia los estudiantes de origen campesino. Estos docentes ignoraban y menospreciaban a las personas campesinas, creyendo que los mestizos debían

ocupar los puestos privilegiados. Algunos profesores utilizaban términos despectivos como "apestan" o "maimu ringui" (persona que no sabe a dónde va) para referirse a los estudiantes que llevaban prendas tradicionales como chalinas o ponchos. Estas palabras despectivas y estigmatizantes quedaban grabadas en la memoria de los afectados, generando un impacto negativo en su autoestima y sentido de pertenencia.

Estas respuestas revelan la existencia de experiencias concretas de racismo en los entornos universitarios, donde se manifiestan actitudes discriminatorias por parte de profesores y compañeros de estudio. Las burlas, las limitaciones comunicativas y el menosprecio hacia la identidad cultural de los estudiantes de origen campesino son ejemplos claros de estas manifestaciones. Estos testimonios subrayan la necesidad de abordar y erradicar el racismo y la discriminación en las universidades, creando espacios inclusivos que valoren y respeten la diversidad cultural y promoviendo un trato equitativo y respetuoso entre todos los miembros de la comunidad universitaria.

En el caso de ciertos docentes, se traen a colación temas de la coyuntura política reciente para ratificar que el racismo sigue presente en las instituciones universitarias:

[...] Los levantamientos indígenas del 2019 y del 2022 se constituyeron en indicadores de que el racismo aún existe, persiste, funciona y sigue operando en los mercados, en las universidades, en las iglesias. Por ejemplo, cuando la Universidad Politécnica Salesiana se constituyó en una especie de refugio para los indígenas, un estudiante llegó y dijo: 'Regresaré a esta universidad si desinfectan este espacio'. [...] En casi todas las universidades sigue operando el racismo, a veces de una manera camuflada, disimulada y diplomática, sea adornado con bromas o chistes, y otras, de manera más radical. Recuerdo el caso de un director de carrera que le dijo a una estudiante: 'María, Mariíta, nos vemos en la tarde'; a lo que la señorita le dijo: 'Profe, no me llamo María me llamo Gladys'. Hoy las personas afectadas por este racismo velado responden [...]. En mi tiempo y en el de mis padres, aceptábamos todo lo que nos decían. Hoy es diferente.  
(J.I., *comunicación personal*)

Este testimonio resalta cómo los levantamientos indígenas recientes se convirtieron en un indicador de que el racismo persiste en las universidades, así como en otros ámbitos de la sociedad. Se menciona un incidente específico en el que un estudiante expresó su deseo de regresar a la universidad si se "desinfectaba" el espacio,

lo cual revela actitudes discriminatorias hacia los indígenas. Además, se menciona que el racismo a menudo se manifiesta de manera velada, a través de bromas o chistes, pero también puede presentarse de manera más radical.

El testimonio también destaca el caso de un director de carrera que se dirigió a una estudiante utilizando un diminutivo y un nombre incorrecto, lo cual muestra una falta de respeto hacia la identidad y el nombre de la estudiante. Este tipo de comportamiento refuerza la necesidad de combatir el racismo en las universidades y crear entornos inclusivos donde se respete la dignidad y diversidad de todos los estudiantes.

Se pone de relieve la persistencia del racismo en las instituciones universitarias, tanto de manera explícita como encubierta. Estas manifestaciones discriminatorias afectan la experiencia de los estudiantes indígenas y demuestran la importancia de abordar y erradicar estas actitudes para construir entornos educativos más justos y equitativos.

#### **5.1.7. Recomendaciones, acciones y estrategias**

No solo es fundamental identificar los problemas que todavía persisten en los centros universitarios, sino también plantear acciones y estrategias que podrían contribuir a mejorar la situación descrita. Varios de los participantes han planteado posibles soluciones.

F.C. destaca la importancia de revalorizar los conceptos, las costumbres y tradiciones de los pueblos, de manera que los futuros docentes puedan transmitir estos conocimientos a sus estudiantes. L.Y. coincide en esta idea y sugiere que “se deberían tomar en cuenta trabajos de investigación relacionados con la interculturalidad, así como ofrecer talleres, foros y seminarios que fortalezcan el conocimiento de las diferentes culturas”. Además, R.P. propone la “creación de páginas web o grupos en redes sociales” como una excelente estrategia.

L.M. señala la necesidad de un cambio en el proceso educativo, argumentando que son las lógicas hegemónicas las que impiden llevar a cabo una educación intercultural, tanto en el nivel de bachillerato como en el nivel superior. C.R. (*comunicación personal*, 16 de agosto de 2023) destaca la importancia de la motivación como elemento clave para este cambio educativo, mientras que L.T. sugiere la incorporación de la transversalidad. Un docente entrevistado, G.R. coincide con este criterio y además añade que la inclusión de la interculturalidad como un eje transversal

ayudará a capacitar a los docentes en una visión humanística que debe caracterizar su labor.

El profesor H.N. también menciona la importancia de la transversalidad al señalar que los procesos de aprendizaje deberían incorporar el uso de redes sociales, a través de las cuales tanto docentes como estudiantes podrían compartir sus experiencias. Además, propone el uso de metodologías activas, como el estudio de casos y el análisis de noticias.

Estas recomendaciones y estrategias apuntan a promover una educación intercultural más inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural. Resaltan la necesidad de revalorizar las tradiciones y conocimientos de los pueblos, fortalecer la formación de los docentes en temas de interculturalidad, y fomentar la participación activa de los estudiantes a través de nuevas tecnologías y metodologías pedagógicas. En conjunto, estas acciones pueden contribuir a crear entornos universitarios más equitativos, donde se promueva el respeto, la valoración y la integración de todas las culturas presentes en la comunidad educativa.

W.T. (*comunicación personal*, 12 de septiembre de 2022) sugiere la incorporación de una educación cultural artística, mientras que D.B. plantea la necesidad de ajustar las asignaturas a las prácticas profesionales, de modo que los estudiantes puedan desenvolverse en diferentes culturas. El estudiante egresado L.Ch. propone la inclusión de cátedras de identidad, pedagogía andina o indígena. Por su parte, J.I. y P.S. sugieren abordar la medicina natural propia de diferentes regiones del país, como el Oriente o la Costa. En este sentido, P.S. propone aprovechar la tecnología para difundir ese conocimiento a través de las redes sociales, de manera que llegue a más personas y se pueda poner en práctica.

El profesor M.J. propone la integración de los saberes andinos en los currículos, ya que considera que estos conocimientos son transmitidos principalmente de forma oral y abarcan áreas como medicina, gastronomía, lengua, geografía y ciencias naturales. V.C. recomienda no limitarse al enfoque urbano, sino también considerar el ámbito rural, donde, en su opinión, deberían llevarse a cabo las prácticas docentes.

La líder indígena C.T. propone como estrategia la “capacitación de los docentes en el reconocimiento de que los estudiantes provienen de diversas culturas y pueblos”. A partir de esta comprensión, los docentes deben apropiarse de este reconocimiento y

adoptar una forma de transmitir la esencia de la interculturalidad. Se destaca que muchos estudiantes que provienen de diferentes pueblos se organizan y buscan espacios comunes. Sin embargo, hasta ahora, la academia no ha participado lo suficiente para brindarles esos espacios, no con el objetivo de aislarlos, sino para fomentar el respeto y la comprensión del valor de su cultura y conocimientos. Esto debe reflejarse en el discurso, el pensamiento y las acciones.

Estas recomendaciones y estrategias apuntan a la inclusión de diversos saberes y prácticas culturales en los procesos educativos. Destacan la importancia de valorar y transmitir las tradiciones y conocimientos de los diferentes pueblos, así como de ampliar el enfoque educativo más allá de lo urbano y considerar las realidades rurales. También se resalta el uso de la tecnología para difundir y poner en práctica estos saberes. La capacitación de los docentes en interculturalidad y el fomento de espacios comunes son clave para promover el respeto y la comprensión de la diversidad cultural en las instituciones universitarias.

C.T. agrega que “es necesario fomentar la formación en la lengua kichwa para todas las personas, no solo para los indígenas, ya que en la actualidad esto no se está llevando a cabo”. Destaca que cualquier profesional, independientemente de su campo, enfrentará desafíos al ejercer su carrera en diferentes comunidades. Esto requiere reflexión e investigación para evitar tergiversar la esencia y el significado de las prácticas culturales. Por ejemplo, menciona la importancia de comprender los principios de la minga, que en muchos casos “son prácticas comunes pero que a veces no se comprenden plenamente”. Además, destaca la necesidad de dar a conocer los conocimientos ancestrales que han sido sostenidos durante muchos años.

En la carrera de administración de empresas, C.T. sugiere que aspectos como calificación, organización, evaluación y control pueden relacionarse con “las mujeres artesanas y los hermanos agricultores”, basándose en los principios y conocimientos sobre cómo planificar en el contexto de la comunidad. Destaca que la acción ha sido una constante en las prácticas de los pueblos y considera que sería beneficioso incluir esto en los planes de estudio para que no sea solo teórico.

La estudiante indígena J.Ch. (*comunicación personal*, 5 de enero de 2023) plantea la necesidad de que la universidad implemente diversas capacitaciones y busque formas de llegar a los jóvenes y estudiantes, incorporando el tema de la interculturalidad en la malla curricular. Destaca la importancia de analizar y comprender

qué se entiende por interculturalidad, ya que existen diferentes enfoques para abordar el tema y llegar a los estudiantes. Sugiere que los enfoques interculturales se adapten a las características de los estudiantes y que el proceso comience con el conocimiento de la historia. Además, destaca la necesidad de buscar información amplia y gradualmente integrarla en la malla curricular.

Estas recomendaciones y propuestas se centran en la necesidad de fomentar la formación intercultural en diversos ámbitos y disciplinas. Destacan la importancia de valorar y difundir los saberes ancestrales, así como de relacionar los conceptos teóricos con las prácticas de la comunidad. También se enfatiza la necesidad de capacitación y reflexión para los docentes y la adaptación de los enfoques interculturales a las características de los estudiantes. En general, se busca una integración efectiva de la interculturalidad en la educación universitaria, promoviendo la comprensión, el respeto y la valoración de la diversidad cultural.

Z.G. enfatiza la importancia de tener comprensión en el idioma, que es el medio de comunicación con el que nos entendemos. Destaca que las personas que provienen de comunidades enfrentan dificultades al ingresar a instituciones de educación superior y son menospreciadas debido a su vestimenta. Sugiere que los planes de estudio se adapten según las carreras, proponiendo la creación de una carrera dedicada al turismo, donde se puedan aprender y comprender las diversas culturas presentes en Ecuador. En el ámbito del Derecho, también plantea la incorporación de idiomas como el kichwa o el shuar, ya que estas personas requieren defensa legal y necesitan entender lo que juran o defienden. Z.G. resalta la importancia de considerar la historia de aquellos que vivieron como indígenas y fueron conquistados sin comprender lo que se les imponía.

La estudiante también destaca la importancia de incluir a las personas que poseen habilidades curativas, aunque no cuenten con títulos formales. Sugiere considerar su participación en el ámbito académico y comenta una anécdota personal sobre la efectividad de la medicina tradicional ecuatoriana en la sanación de su hijo. Plantea la idea de incorporar conocimientos sobre medicina tradicional en los planes de estudio y sugiere que aquellos que posean estos conocimientos también aprendan el idioma de la comunidad para interactuar de manera efectiva. Además, señala la necesidad de instituciones donde las personas con estos conocimientos puedan ejercer como docentes y destaca la importancia de incluir aspectos de la cultura en los programas de estudio.

Estas recomendaciones y reflexiones se centran en la importancia de valorar y respetar los idiomas y conocimientos ancestrales, así como de reconocer y promover la medicina tradicional como parte del patrimonio cultural de Ecuador. Además, se destaca la necesidad de adaptar los planes de estudio y crear espacios inclusivos que consideren las diversas culturas y habilidades curativas presentes en el país. En general, se busca promover la interculturalidad y la integración de saberes diversos en el ámbito académico, reconociendo su valor y relevancia en la sociedad.

La estudiante G.P. propone la creación de espacios de convivencia donde los estudiantes puedan compartir y hablar sobre sus propias costumbres y tradiciones. Reconoce la diversidad cultural presente en la sociedad y sugiere que los estudiantes puedan aprender y formar parte de las diferentes culturas existentes. Propone la incorporación del idioma kichwa para responder a las necesidades futuras como docentes y estar preparados para abordar la diversidad en el contexto educativo. También enfatiza la importancia de preservar la lengua materna y considerar la enseñanza de saberes relacionados con la medicina tradicional local, ya que beneficiaría a la comunidad en general. Además, destaca la importancia de conocer la historia de cada individuo, ya que existen asignaturas y contenidos que provienen de diferentes lugares y que no se centran tanto en la historia de Ecuador.

Por su parte, la estudiante A.N. (*comunicación personal*, 4 de mayo de 2023) sugiere mantener una interculturalidad activa tanto en la universidad como en la comunidad estudiantil. Recomienda la implementación de un espacio de convivencia donde los estudiantes puedan tener diferentes experiencias y compartir anécdotas diversas. Considera beneficioso realizar charlas motivacionales para todos los miembros de la universidad, abarcando desde el primer semestre hasta la graduación. Además, propone la implementación del kichwa en el ámbito académico.

Estas propuestas resaltan la importancia de fomentar la convivencia y el intercambio cultural en el entorno universitario. Se destaca la necesidad de brindar espacios donde los estudiantes puedan compartir y aprender sobre diferentes culturas, así como promover el uso y la preservación del idioma kichwa. Además, se propone la inclusión de saberes relacionados con la medicina tradicional y se hace hincapié en la importancia de conocer la historia de cada individuo y valorar la diversidad presente en el contexto educativo. Estas recomendaciones buscan promover la interculturalidad activa y la inclusión de diferentes perspectivas y conocimientos en la formación

académica.

El docente J.I. plantea que la interculturalidad no debe limitarse únicamente a los indígenas, sino que debe ser abordada en un contexto más amplio. Él sostiene que, en la práctica, los indígenas y las nacionalidades indígenas ya son interculturales, y el enfoque debe dirigirse hacia la sociedad que históricamente ha dominado a estas poblaciones, especialmente en el caso de los docentes mestizos y monolingües.

El docente resalta que en el país existe un respaldo legal a la interculturalidad, establecido tanto en la Constitución como en las leyes de educación. Por lo tanto, considera necesario aprovechar estos dispositivos para proponer la creación de laboratorios y centros interculturales, y fomentar la participación de maestros investigadores en este proyecto. J.I. señala que muchas personas que tienen contacto con las poblaciones indígenas carecen de una comprensión real de lo que implica la interculturalidad, lo que lleva a que no la apliquen en su vida diaria, ya sea en el ámbito familiar o en los barrios.

El docente universitario destaca que la interculturalidad no debe limitarse solo a las comunidades indígenas, sino que debe estar presente en las universidades, las familias y los barrios. Los docentes juegan un papel fundamental en la construcción de la interculturalidad desde la familia, por lo tanto, es necesario realizar un trabajo de concienciación sobre la importancia de la interculturalidad, centrándose en ámbitos más pequeños y específicos en lugar de instituciones más estructuradas y controladas por el sistema.

Estas reflexiones del docente J.I. destacan la necesidad de ampliar el enfoque de la interculturalidad más allá de las comunidades indígenas, reconociendo que los indígenas y las nacionalidades indígenas ya son interculturales en su vida práctica. Resalta la importancia de aprovechar los marcos legales existentes para promover la creación de espacios interculturales y la participación de docentes investigadores. Además, destaca la relevancia de trabajar la concienciación sobre la interculturalidad en contextos más cercanos y cotidianos, como la familia y los barrios.

El docente continúa su reflexión señalando la importancia de la incorporación de docentes indígenas y hablantes de kichwa en las academias, para colaborar en una especie de minga académica. Sin embargo, destaca que es fundamental que estos profesionales indígenas sean conscientes de su identidad étnica, ya que no tiene sentido

tener profesionales indígenas que carezcan de esa conciencia y se sientan avergonzados de su identidad. Asimismo, propone la formación de grupos de investigación en matemáticas indígenas, física indígena y lingüística, y sugiere la creación de un laboratorio de kichwa para llevar a cabo estudios dialectológicos, fonéticos y fonológicos. Estas sugerencias provienen de su experiencia personal y su formación profesional individual.

En relación al currículo y los programas de estudio, el docente considera necesario incluir las matemáticas indígenas, así como el pensamiento andino y filosófico indígena en los campos de la filosofía y la antropología. Argumenta que al presentar solo a los filósofos griegos y europeos en los planes de estudio, se está inconscientemente ignorando a los propios filósofos indígenas. Por lo tanto, propone dedicar un espacio, quizás una unidad, al pensamiento andino y filosófico indígena, e incorporar el pensamiento de figuras destacadas como Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña, así como el de otros líderes indígenas. De esta manera, se fomentaría el diálogo intercultural no solo entre personas y culturas, sino también entre ciencias, epistemologías y filosofías.

Las reflexiones del docente J.I. resaltan la importancia de contar con docentes indígenas y hablantes de kichwa, que sean conscientes de su identidad étnica y puedan contribuir desde su perspectiva en la academia. Además, destaca la necesidad de incluir conocimientos y saberes indígenas en el currículo, como las matemáticas indígenas y el pensamiento andino y filosófico indígena. Estas propuestas buscan promover un diálogo intercultural más amplio, que trascienda las barreras culturales y epistemológicas presentes en la educación.

#### **5.1.8. Saberes andinos de los docentes**

Tras recopilar las opiniones de varios estudiantes entrevistados, surge una perspectiva común sobre la necesidad de mejorar la comprensión y el conocimiento de los docentes en relación con la diversidad cultural en el Ecuador.

El estudiante F.C. destaca que muchos docentes, al ser mestizos, tienden a centrarse en contenidos internacionales y conocimientos europeos, en lugar de enfocarse en la identidad y la cultura de las diferentes nacionalidades y pueblos del país. Es importante que los docentes adquieran un conocimiento más profundo sobre cada cultura y su desarrollo.

La estudiante L.Y. coincide en la importancia de que los docentes posean “un conocimiento amplio sobre la identidad y la cultura de cada una de las nacionalidades y pueblos”. Esto implica comprender cómo se desarrollan, qué características los distinguen y cómo se manifiestan en la sociedad. Para lograr una educación verdaderamente intercultural, es fundamental que los docentes se involucren y se informen sobre cada cultura presente en el país.

Por otro lado, el estudiante C.R. señala que, si bien algunos docentes respetan la diversidad cultural, otros no están dispuestos a aceptar opiniones que difieran de las suyas. Es importante fomentar un ambiente de respeto y apertura, donde las distintas opiniones y perspectivas sean valoradas y consideradas enriquecedoras para el proceso educativo.

El estudiante egresado L.Ch. plantea la necesidad de que se incorporen en mayor medida los principios y enfoques de la pedagogía andina en la formación de los nuevos docentes. Esto permitiría fortalecer la identidad cultural de los estudiantes y fomentar un enfoque educativo más inclusivo y respetuoso de la diversidad.

Así, las opiniones de los estudiantes entrevistados destacan la importancia de que los docentes adquieran un conocimiento más profundo y actualizado sobre la diversidad cultural en el Ecuador. Esto implica entender y valorar las diferentes identidades y culturas presentes en el país, así como promover un ambiente de respeto y apertura hacia las distintas perspectivas. Además, es necesario incorporar en la formación de los docentes los principios y enfoques de la pedagogía andina, con el objetivo de promover una educación intercultural que refleje la riqueza y la diversidad de la sociedad ecuatoriana.

Desde la perspectiva de los estudiantes egresados, L.A. resalta la importancia de valorar la lengua materna y los saberes ancestrales, ya que existen aprendizajes sentimentales que no siempre se traducen al español. Estos aprendizajes son fundamentales no solo durante la infancia, sino también en la etapa de madurez. Si bien es necesario avanzar y no quedarse solo en lo tradicional, tampoco se debe abandonar por completo la práctica, ya que para la cosmovisión andina, el pasado, el presente y el futuro son cíclicos. La frase “Admite las costumbres de todos, pero siempre primero respeta lo tuyo propio” resume la necesidad de encontrar un equilibrio entre lo tradicional y lo moderno.

Por su parte, V.C. destaca la importancia de la organización en las comunidades andinas. En estas comunidades, existe una notable disciplina y puntualidad en las reuniones, a pesar de no contar siempre con recursos económicos. El deseo de progresar y buscar nuevas oportunidades impulsa a estas comunidades a mantenerse unidas y trabajar en conjunto.

A su vez, la lideresa C.T. menciona la ausencia de “visibilización y reconocimiento de la cosmovisión andina en el ámbito académico”. En muchos casos, ha sido necesario que las personas se auto-eduquen para comprender su propia cosmovisión. Sin embargo, señala esta experta que, en la actualidad ha habido avances, y los jóvenes se han formado en otros espacios donde han podido explorar y fortalecer su identidad. Incluso destaca que en algunas tesis se incluye al menos la introducción en el idioma originario, lo cual representa un avance en el reconocimiento de los saberes y símbolos de la cosmovisión andina.

Por su parte, L.F., quien imparte clases de matemáticas, menciona el desafío que enfrentan los estudiantes indígenas en ciertas carreras como ingeniería y agropecuaria, debido a experiencias negativas con las matemáticas en el pasado. Ella destaca la importancia de abordar las matemáticas desde una perspectiva etnomatemática, que permita a los estudiantes relacionar los conceptos matemáticos con su propia cultura y contextos.

Las opiniones recopiladas destacan la importancia de valorar los saberes ancestrales y la lengua materna, así como promover la organización comunitaria y la valoración de la identidad cultural. También se menciona la necesidad de visibilizar y reconocer la cosmovisión andina en el ámbito académico, así como abordar las matemáticas desde una perspectiva que sea relevante y significativa para los estudiantes indígenas. Estas reflexiones nos invitan a pensar en la importancia de una educación que valore y respete la diversidad cultural, promoviendo un enfoque intercultural y una inclusión real de los saberes y perspectivas de las comunidades indígenas en el ámbito educativo.

El docente J.I. expresa su preocupación por la falta de visibilización de conceptos y sabidurías ancestrales en las universidades. Aunque se han mencionado términos como interculturalidad en discursos y por parte de algunas autoridades y docentes, aún no se observa la presencia de conocimientos indígenas en las universidades. En ocasiones, el concepto de interculturalidad ha sido utilizado de manera superficial,

manipulada o politizada, sin un compromiso real hacia su implementación. Este enfoque ha sido utilizado, considera J.I., como una estrategia para obtener poder en los ámbitos políticos y académicos, en lugar de promover un verdadero diálogo intercultural. A pesar de ello, el docente espera que en algún momento surjan investigaciones serias sobre las ciencias indígenas, destacando la importancia de que jóvenes indígenas en distintas disciplinas, como medicina, química, física o matemáticas, revelen sus investigaciones relacionadas con la identidad étnica.

En este contexto, J.I. enfatiza la necesidad de que las universidades brinden espacios para la divulgación científica a nivel nacional e incluso internacional, con el objetivo de elevar y difundir el conocimiento indígena en su máxima expresión. Aunque reconoce la existencia de eventos como la "taptana Atahualpaco"<sup>29</sup>, donde se promueve el encuentro de saberes, considera que es necesario que profesionales de áreas científicas, como física o matemáticas, también aporten con investigaciones y divulgación científica para enriquecer el diálogo intercultural.

En su experiencia personal, J.I. ha incluido filosofías andinas en su plan de estudios sin recibir cuestionamientos por parte de los estudiantes. Más bien, ha sido felicitado por esta iniciativa. Sin embargo, también ha enfatizado la importancia de que los estudiantes comprendan que existe un pensamiento dominante y que es necesario considerar otras perspectivas, como la filosofía indígena, para un desarrollo académico más completo y enriquecedor.

En este sentido, se refuerza la necesidad de reconocer y valorar los saberes ancestrales y la ciencia indígena en el ámbito universitario. En líneas generales, los entrevistados consideran que, es fundamental promover una transformación profunda en las estructuras educativas para incorporar de manera integral la interculturalidad y los conocimientos indígenas en todos los niveles de enseñanza, permitiendo un diálogo intercultural genuino y la construcción de una sociedad más inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural.

---

<sup>29</sup> La "Taptana" o contador indígena es un artefacto cultural prehispánico vinculado a los antiguos habitantes del territorio que hoy es Ecuador. Se cree que su origen se remonta a la cultura Cañari, específicamente a la fase Tacalzhapa, alrededor del 500 a.C. Este conocimiento fue documentado por Max Uhle en 1922. En la década de 1980, el Centro de Investigación para la Educación Indígena (CIEI) recreó la Taptana como un material didáctico innovador. Este artefacto se utilizó especialmente en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, que fue prominente hasta hace pocos años. La Taptana representa un importante legado de los conocimientos matemáticos y culturales de los pueblos indígenas de esa región (Nota del autor).

### 5.1.9. Saberes andinos en la Universidad

La incorporación de los saberes andinos en el ámbito universitario es un tema que suscita diversas opiniones entre los entrevistados. Por un lado, F.C. y R.P. señalan la falta de revalorización y potenciación de estos contenidos por parte de los docentes. Según L.Y., no se imparten materias específicas relacionadas con los saberes andinos, como “medicina y la gastronomía”, lo que limita el reconocimiento de la identidad cultural de cada comunidad.

L.T. destaca la importancia de los conocimientos andinos en campos como las ciencias naturales y los estudios sociales, pero considera que se abordan de manera superficial y no se profundiza lo suficiente en su enseñanza. Además, menciona la necesidad de fortalecer el uso correcto y profundo del idioma indígena.

D.B. propone la inclusión de la cosmovisión andina como una materia tratable en la universidad, que abarcaría el idioma, las tradiciones y las prácticas comunitarias. R.P., por su parte, destaca la reciente incorporación del idioma kichwa en los últimos años y cómo esto “ha brindado a los estudiantes una oportunidad para adquirir nuevos conocimientos a través de la danza, la música y la artesanía”.

En contraste, P.S. menciona su falta de conocimiento sobre los saberes ancestrales y sugiere que en el pasado se enfocaba más en aprender de las enseñanzas de los antepasados, mientras que en la actualidad se ha producido un cambio en el pensamiento. H.N. destaca la importancia de la etno-matemática, pero considera que aún no se le ha dado la relevancia necesaria en el currículo universitario.

La docente L.F. menciona diversas áreas en las que considera que se pueden integrar los saberes andinos, como las prácticas curativas, la etnobotánica, la lengua y la espiritualidad. Destaca la importancia de la interacción de los estudiantes con las comunidades para conocer de cerca el saber cotidiano y generar espacios de emprendimiento y liderazgo.

Por último, G.P. y A.N. coinciden en que en la actualidad no se ha incorporado de manera adecuada los saberes andinos en los diseños curriculares de las carreras universitarias.

Analizando estas respuestas, se observa una diversidad de opiniones y percepciones sobre la presencia y la valoración de los saberes andinos en el ámbito

universitario. Existe un consenso en la necesidad de una mayor revalorización y potenciación de estos conocimientos, así como en la importancia de abordarlos de manera integral en distintas áreas del currículo. Además, se destaca la relevancia de la interacción con las comunidades para un mejor entendimiento y aprovechamiento de estos saberes.

Es fundamental que las universidades asuman el compromiso de reconocer, respetar y promover los saberes ancestrales, fomentando su inclusión en los planes de estudio y creando espacios para la interacción y el diálogo intercultural. Esto permitirá no solo fortalecer la identidad cultural de los estudiantes, sino también contribuir al desarrollo de las comunidades y al enriquecimiento de la sociedad en su conjunto.

## **5.2. Resultados de los grupos focales**

### **5.2.1. Grupo focal 1**

Al inicio del grupo focal, doy la bienvenida a los participantes del grupo focal y establezco el tema de discusión: la importancia de fomentar la interculturalidad en la educación. Menciono los nombres de los invitados, entre ellos los docentes G.R. y L.F. las estudiantes V.Ch., K.G., R.P. y K.T., la estudiante egresada A.F.

Contextualizo la situación en el país, destacando las paralizaciones lideradas por las organizaciones indígenas en los últimos años. Planteo la necesidad de comprender las razones detrás de estas paralizaciones y solicito a los participantes que compartan sus puntos de vista y experiencias al respecto. En tal sentido, se establece el escenario y el objetivo de la discusión, al tiempo que se invita a los participantes a aportar sus perspectivas sobre las paralizaciones y las necesidades que pueden estar impulsando estas acciones.

#### ***5.2.1.1. Reflexiones sobre las movilizaciones indígenas en el país***

R.P. menciona que las personas buscan ser más importantes ante la sociedad, lo cual podría ser uno de los motivos detrás de las paralizaciones. Expreso mi acuerdo y planteo la pregunta sobre cuál podría ser ese motivo y luego invito a R.P. y a V.Ch. a compartir sus puntos de vista.

R.P., desde su perspectiva como miembro del pueblo indígena Salasaka<sup>30</sup>, explica que las paralizaciones son una forma de ser escuchados y de exigir al gobierno el cumplimiento de los derechos colectivos del movimiento indígena. Señala que si no son escuchados, recurren a las paralizaciones como una medida necesaria. Destaca que las organizaciones Salasaka y de Pilaguín se unen en estas acciones debido al mal manejo y gobierno inadecuado. Menciona que Leonidas Iza<sup>31</sup> lidera estas paralizaciones, pero no toma decisiones unilaterales, sino que las organizaciones son las que deciden. Además, enfatiza que las paralizaciones son una forma de buscar soluciones y ser escuchados, y señala que los daños a los bienes públicos son ocasionados por infiltrados del Gobierno.

Agradezco el aporte de R.P. y destaco la importancia de sus comentarios. Luego, invito a V.Ch. a compartir su perspectiva.

V.Ch. brinda una explicación desde su experiencia como miembro del pueblo indígena Salasaka sobre las razones detrás de las paralizaciones. Destaca la búsqueda de ser escuchados y el incumplimiento de los derechos colectivos como motivos fundamentales. También menciona la importancia de las decisiones tomadas por las organizaciones indígenas en contraposición a la idea de un liderazgo individual. Sus comentarios resaltan la necesidad de las paralizaciones como una forma de buscar soluciones y generar cambios en el gobierno.

Agradezco a V.Ch. por su intervención y luego invito a K.T. y a A.F. a compartir sus puntos de vista.

K.T. expresa que los paros surgen de la necesidad de ser escuchados, ya que muchas veces sus necesidades son ignoradas y algunas leyes se emiten en contra de ciertos grupos sin considerar a todos por igual. Destaca que a partir de esta falta de

---

<sup>30</sup> Los Salasakas, un pueblo étnico Kichwa de la Sierra de Ecuador, habitan principalmente en la parroquia Salasaca, provincia de Tungurahua. Originarios del grupo aimara, fueron trasladados por los incas como mitimaes hace más de 500 años. Con una población de unos 12,000, organizados en 24 comunidades, mantienen una rica cultura de fiestas, bailes, y tejidos tradicionales en telares manuales. Su vestimenta varía entre atuendos diarios y festivos, destacando en su habilidad para el tejido y una fuerte conexión con sus tradiciones agrícolas y festividades comunitarias (Nota del autor).

<sup>31</sup> Segundo Leonidas Iza Salazar, nacido el 18 de junio de 1982, es un líder indígena y ingeniero ambiental de Ecuador. Pertenece al pueblo quichua-panzaleo. Desde su juventud, ha tenido una trayectoria política ascendente en el movimiento indígena, llegando a ser presidente del Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi en 2016. Durante su mandato, desempeñó un papel destacado en las manifestaciones de octubre de 2019, organizadas por la Confederación de Nacionalidades Indígenas (CONAIE), en protesta contra el gobierno de Lenín Moreno (Nota del autor).

atención surge la necesidad de hacerse escuchar.

Agradezco a K.T. por sus apreciaciones y destaco la importancia de sus comentarios. Luego, invito a A.F. a compartir su perspectiva.

A.F. menciona que las movilizaciones se dan para ser escuchados frente a las administraciones existentes en Ecuador. Desde su experiencia en el campo, menciona que a menudo las personas del campo no son tomadas en cuenta y expone un ejemplo relacionado con la agricultura. Señala que, aunque los agricultores invierten en químicos costosos para producir, los precios de venta son muy bajos, lo que resulta poco rentable. Esto lleva a que muchas personas del campo migren a la ciudad en busca de nuevas oportunidades.

K.T. y A.F. comparten sus perspectivas sobre las movilizaciones y la necesidad de ser escuchados. La primera destaca la falta de consideración hacia ciertos grupos y la emisión de leyes que van en contra de ellos, lo cual genera la necesidad de hacerse escuchar. Por su parte, A.F. menciona la falta de atención hacia las personas del campo, ilustrando su punto de vista con un ejemplo de la agricultura. Sus comentarios enfatizan la importancia de abordar las necesidades y preocupaciones de diversos grupos dentro de la sociedad ecuatoriana.

#### **5.2.1.2. La interculturalidad en el contexto universitario**

Agradezco los aportes anteriores y planteo la importancia de manifestar la interculturalidad en el ámbito académico, tanto en la educación superior como en la educación media. Luego invito al docente G.R. y a la docente L.F. a compartir sus puntos de vista al respecto.

G.R. comienza contextualizando la interculturalidad y menciona que es necesario abordar el tema desde la perspectiva de las paralizaciones previamente mencionadas. Destaca que Ecuador ha sido una sociedad racista, inequitativa, desigual, clasista, oligárquica y altamente dependiente de los centros de poder económico y político mundiales durante más de 500 años. G.R. continúa su intervención planteando que el efecto de la dominación y explotación económica, social y política en Ecuador ha profundizado los problemas sociales, económicos y políticos que afectan a la sociedad ecuatoriana y latinoamericana en general. Destaca que los pueblos indígenas han generado procesos de resistencia a lo largo de más de 500 años, desde la época

colonial hasta la actualidad.

Durante la época colonial, agrega, los pueblos indígenas desarrollaron diversas formas de lucha y resistencia contra la dominación colonial. En los procesos de independencia, los pueblos indígenas fueron utilizados pero no experimentaron mejoras significativas en sus condiciones de vida. En la época republicana, la historia demuestra que los pueblos indígenas han continuado luchando de manera constante. G.R. señala que el modelo capitalista prevaleciente en la sociedad ecuatoriana ha profundizado las desigualdades y que el neoliberalismo implementado por los últimos gobiernos ha aumentado la pobreza, el desempleo y la miseria.

Destaca este docente que los más afectados por estas situaciones han sido los pueblos indígenas, los pueblos montubios, los pueblos negros, los sectores sociales urbanos, las mujeres y los jóvenes. Este contexto social y económico es el que da lugar a las luchas y protestas sociales en el país. G.R. subraya la importancia de comprender el contexto histórico y social para entender la interculturalidad y el papel que debe desempeñar en los procesos educativos en todos los niveles. Considera necesario definir con claridad el concepto de interculturalidad antes de abordar su aplicación en la educación.

En las palabras de G.R., se pueden identificar varias concepciones epistemológicas. En primer lugar, se evidencia una visión crítica y analítica de la sociedad ecuatoriana y latinoamericana, donde se reconoce la existencia de desigualdades, racismo, explotación económica y dependencia de centros de poder externos. Esta perspectiva revela una comprensión histórica y contextualizada de las dinámicas sociales y políticas que han afectado a la región a lo largo del tiempo.

Asimismo, se aprecia una valoración de la resistencia y lucha de los pueblos indígenas a lo largo de la historia, desde la época colonial hasta la actualidad. Esta concepción resalta la importancia de reconocer la diversidad cultural y las experiencias de los pueblos originarios como parte fundamental de la identidad y desarrollo de la sociedad. Además, se destaca una crítica al modelo capitalista y al neoliberalismo, considerando que han exacerbado las desigualdades sociales y económicas, afectando particularmente a grupos vulnerables como los pueblos indígenas, los montubios, los afrodescendientes, las mujeres y los jóvenes. Esta visión pone énfasis en la necesidad de abordar las condiciones sociales y económicas en los procesos educativos.

Por último, se evidencia una postura reflexiva sobre la interculturalidad y su aplicación en la educación. G.R. plantea la importancia de definir claramente el concepto y comprender su relevancia en el contexto histórico y social. Esto sugiere una perspectiva crítica y reflexiva sobre la interculturalidad como enfoque educativo y su potencial para abordar las desigualdades y promover la inclusión y la equidad.

### **5.2.1.3. Importancia de la interculturalidad en el contexto actual**

Agradezco la participación de los presentes y les recuerdo que se trata de un conversatorio donde todos pueden hacer preguntas y compartir sus opiniones. Luego, solicito la intervención de la docente L.F. para conocer su perspectiva sobre el contexto actual y la importancia de la interculturalidad.

L.F. comienza saludando a todos y expresa su satisfacción por participar en este espacio de intercambio académico. Destaca que la interculturalidad no puede ser solo un eslogan, sino que debe ser comprendida en un contexto más amplio. Hace referencia a los planteamientos expuestos por el profesor G.R. sobre la historia de desigualdades, divisiones políticas, segregación y discriminación hacia los grupos más vulnerables, tanto en Ecuador como en el ámbito de Abya Yala (América).

L.F. menciona que los pueblos han sido maltratados y sometidos en diferentes momentos como parte de un proceso de dominación y encubrimiento en América. También señala la existencia de tendencias de aculturación y manifestaciones de antropofagia cultural, especialmente en la diáspora africana. L.F. agrega que la lucha de los pueblos originarios siempre ha estado dirigida a ser escuchados en relación a sus derechos colectivos y cognitivos. Destaca la importancia de tener un proceso educativo que rescate, preserve y transmita el diálogo de saberes y el conocimiento de generación en generación. Este proceso educativo tiene como objetivo mantener y fortalecer el patrimonio y la identidad cultural.

La cultura, según L.F., no se limita al arte, la religión y las festividades, sino que también abarca la ciencia, la innovación, las ideas y las realizaciones. Es el componente espiritual del ser humano que se materializa a través de la cosmovisión y la condición humana. La docente destaca la importancia de que las voces de los pueblos indígenas sean escuchadas en beneficio del bien común. Estos pueblos y nacionalidades se unen en concepto de minga para establecer consensos y principios en su lucha por defender sus derechos. Incluso como mestizos, los identificamos porque también somos parte de

las desigualdades generadas por los grupos de poder, como las oligarquías. La dominación económica impone cargas fiscales y otras responsabilidades a la clase media, trabajadora y campesina.

L.F. agrega que actualmente se presentan diferentes situaciones en relación a los líderes dentro de los movimientos políticos. Mientras algunos líderes pueden unir a las masas en busca de un bien común, otros generan divisiones internas y separatismo. Como ejemplo reciente, menciona el caos y desorden en las elecciones del movimiento Pachakutik<sup>32</sup>. Estas situaciones plantean la necesidad de reflexionar sobre si se busca el bien común o si se priorizan los intereses individuales de ciertos líderes.

En cuanto al tema de la interculturalidad, L.F. sostiene que no puede reducirse a un simple eslogan. Critica la superficialidad con la que se aborda en algunas instituciones educativas, donde se confunde con actividades folclóricas. Según la doctora L.F., la interculturalidad es un proceso social que se basa en el respeto y es parte esencial de la identidad de cada ser humano. Cada individuo tiene en sí mismo elementos interculturales, resultado de la síntesis de diferentes culturas. La interculturalidad implica una interacción armónica entre estas culturas, fundamentada en el respeto, el amor y la identidad. Si somos capaces de identificarnos y respetarnos como culturas, también seremos capaces de identificar y respetar a los demás. Este respeto individual y social es fundamental para el desarrollo de una sociedad intercultural, transcultural y multicultural.

L.F. enfatiza su propia experiencia como ejemplo de un proceso transcultural. Aunque se describe como “blanquita”, reconoce que en sus venas corren mezclas de diferentes culturas, incluyendo el francés, catalán, chino y afro. Proviene de una tierra donde el mestizaje ha generado sincretismo cultural y donde se respeta y reconoce la esencia de las cinco culturas que se entrelazaron. Para ella, comprender el concepto de interculturalidad en el ámbito educativo es un proceso complejo y diverso. Si no logramos entender plenamente qué implica la interculturalidad en términos conceptuales, sociales y culturales, ¿cómo podemos incorporarla de manera efectiva en

---

<sup>32</sup> El Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik (MUPP-18) es una agrupación política ecuatoriana surgida el 1 de noviembre de 1995 con el propósito de representar los intereses del movimiento indígena liderado por la CONAIE. En sus inicios, el MUPP-18 se formó a través de la unión de la CONAIE, la Coordinadora de Movimientos Sociales (CMS) y la Confederación Única Nacional de Afiliados al Seguro Social. También es un miembro participante del foro de São Paulo.

los planes de estudio académicos?

L.F. cuestiona la superficialidad con la que a veces se aborda la interculturalidad, señalando que no se trata solo de un eslogan, sino de un proceso que se basa en el respeto. Destaca la importancia de apropiarse de la propia cultura contextual y, al mismo tiempo, profundizar en la cultura universal. En relación al sistema de educación intercultural bilingüe, menciona que el currículo es un aspecto interesante de analizar. Considera que la inclusión de los saberes de los pueblos y nacionalidades en el currículo es valiosa para rescatar, conservar y preservar de generación en generación. Esto, a su vez, enriquece el aspecto espiritual y la identidad cultural de cada persona.

L.F. comenta que no podemos desconectarnos de lo que sucede en el mundo, ya que este se rige por el neoliberalismo y existen otros modelos geopolíticos. Por tanto, es necesario prepararse desde un currículo que permita crear espacios de diálogo, preservación, conservación y difusión de nuestra cultura, tanto a nivel local como universal. Esto asegurará que futuros maestros y profesionales de la educación, así como de otras áreas del conocimiento, puedan interactuar en contextos interculturales no solo en Ecuador, sino también en otros lugares como Suiza.

La docente L.F., cabe señalar, muestra una concepción epistemológica que destaca la importancia de la interculturalidad como un proceso social basado en el respeto y esencial para la identidad de cada individuo. Reconoce las desigualdades, divisiones políticas y discriminación hacia los grupos vulnerables, especialmente en América, y aboga por la escucha y defensa de los derechos colectivos y cognitivos de los pueblos originarios. L.F. valora el diálogo de saberes y la transmisión generacional del conocimiento para preservar y fortalecer el patrimonio y la identidad cultural. Además, enfatiza la importancia de superar la superficialidad en la comprensión y abordaje de la interculturalidad, destacando la necesidad de apropiarse de la propia cultura contextual y profundizar en la cultura universal. También critica el neoliberalismo y promueve la preparación en un currículo que fomente el diálogo, la conservación y la difusión cultural, permitiendo la interacción en contextos interculturales tanto a nivel local como universal.

Por mi parte, reconozco la importancia del análisis crítico de L.F. sobre el contexto y destaco la necesidad de escuchar la versión desde el punto de vista de los pueblos indígenas. Agradezco la presencia de J.Q., quien pertenece al pueblo panzaleo y a la nacionalidad kichwa, y le invito a compartir su percepción de lo que está

sucediendo en la actualidad.

J.Q. expresa su agradecimiento por participar en la reunión. Identifica la importancia de abordar colectivamente el tema de las paralizaciones y manifestaciones, y destaca que esto se origina “en la unidad familiar y comunitaria”. Para él, la colectividad es fundamental y se inicia “desde su hogar y su comunidad”, en este caso, la comuna indígena de Maca Grande en la provincia de Cotopaxi.

J.Q. explica que en la comuna o comunidad existe una comprensión y reconocimiento de los derechos comunitarios. Cuando una persona está sola, es posible que no encuentre respuestas a sus necesidades por parte de los líderes comunitarios. Sin embargo, “cuando la familia está unida, se conforma una comisión familiar a la cual acercarse para expresar las necesidades”. Lo mismo ocurre a nivel estatal, donde si las propuestas colectivas no son escuchadas por el presidente, ministros u otras autoridades, se genera una colectividad y una organización para presentar estas necesidades colectivas. Es a través de este proceso de movilización y participación en levantamientos que se logran ganar espacios, incluso dentro de la Constitución, en temas como la interculturalidad y la plurinacionalidad.

J.Q. muestra interés en comprender y explorar más allá de la diversidad cultural en el concepto de interculturalidad. Reconoce que a menudo se limita la interculturalidad a la diversidad entre dos o más culturas, “sin ir más allá en el entendimiento mutuo”. Sin embargo, él considera que la interculturalidad abarca “mucho más que la cultura en sí, como la vestimenta o el idioma que se habla”. Hace referencia a la Constitución del Ecuador, que establece al país como intercultural. Aunque esté escrito en la Constitución, J.Q. señala “que aún falta avanzar en la ejecución y práctica de la interculturalidad”. A veces, el término interculturalidad puede ser politizado y utilizado de manera superficial, pero él afirma que “son un pueblo verdaderamente intercultural en Cotopaxi”.

J.Q. señala que la interculturalidad no es algo nuevo que surgió a partir de la Constitución del 2008, sino que “ha sido practicada y tratada desde hace muchos años por los pueblos y nacionalidades”. Destaca la importancia de conceptos como la minga<sup>33</sup>, la reciprocidad y el *Sumak Kawsay* (Buen Vivir) en la construcción de la

---

<sup>33</sup> La *minga*, conocida también como minga o mingaco en diferentes regiones andinas y latinoamericanas, es una tradición precolombina de trabajo comunitario voluntario para proyectos de utilidad social o

interculturalidad. Estos términos y prácticas existían mucho antes de que se insertaran en la Constitución. La interculturalidad se vive y se manifiesta en diversos aspectos de la vida cotidiana, como las reuniones, las conversaciones y la alimentación, e incluso en las sonrisas interculturales. J.Q. agradece por el espacio de discusión y resalta la importancia de “seguir profundizando en el tema”.

Además, menciona que ha estado trabajando en el ámbito de la educación intercultural desde aproximadamente 1995. Destaca la importancia de la educación intercultural bilingüe y menciona los avances en la salud intercultural bilingüe, donde se ha impulsado la “participación de parteras con conocimientos tradicionales”. Reconoce que, aunque ha habido desafíos, se está avanzando y tratando de fortalecer la educación intercultural bilingüe. J.Q. finaliza su intervención saludando la interculturalidad.

J.Q. destaca la importancia de comprender y practicar la interculturalidad, y señala que la armonía y el *Alli Kawsay* (Buen Vivir) se logran cuando todos entienden y se llevan bien entre sí, ya sea en la familia, la comunidad o entre vecinos. Hace referencia a la importancia de la interculturalidad en el contexto de la paralización y muestra su agradecimiento por la oportunidad de expresar sus puntos de vista.

Las concepciones epistemológicas identificadas en J.Q. incluyen la valoración de la colectividad y la importancia de la participación comunitaria en la toma de decisiones. Destaca la necesidad de la organización colectiva para expresar y defender las necesidades y derechos de la comunidad. J.Q. también muestra un interés en explorar más allá de la diversidad cultural en el concepto de interculturalidad, reconociendo que va más allá de aspectos superficiales y abarca aspectos más profundos de entendimiento mutuo y prácticas como la minga y la reciprocidad. Además, destaca la importancia de la educación intercultural bilingüe y la salud intercultural en el fortalecimiento de la interculturalidad.

---

reciprocidad. Se realiza en varios países como Colombia, Perú, Ecuador, Bolivia, Argentina, Chile y Paraguay, y tiene equivalentes en otras culturas como el tequio en México y la hacendera en España. La minka puede enfocarse en tareas como la construcción de edificios públicos o la cosecha agrícola, ofreciendo recompensas variables a los participantes. Se caracteriza por su ambiente colaborativo y celebratorio, donde el anfitrión proporciona lo necesario para agradecer la ayuda recibida (Nota del autor).

#### **5.2.1.4. Experiencia de los estudiantes en torno a sus experiencias con su cultura, idioma y saberes**

Resalto la necesidad de reflexionar sobre cómo la universidad está formando a los futuros profesionales, considerando el contexto de diversidad cultural, étnica y lingüística de la sociedad. Destaco la presencia de estudiantes indígenas en la universidad y les pregunto sobre sus experiencias relacionadas con su cultura, idioma y saberes.

R.P. expresa que en su experiencia personal, “no ha visto la aplicación de la educación intercultural en la universidad”, a pesar de que esté establecido en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Señala la ausencia de asignaturas relacionadas con el idioma Kichwa y cuestiona por qué no se aplica lo que está escrito en la normativa.

Hasta el momento se constata que las opiniones de los participantes resaltan la brecha entre las políticas y normativas que promueven la interculturalidad y su implementación efectiva en la educación superior. Además, subrayan la falta de inclusión de aspectos culturales, lingüísticos y saberes indígenas en el currículo universitario. Estos hallazgos sugieren la necesidad de revisar y mejorar los enfoques educativos para garantizar una formación intercultural y diversa que responda a las necesidades de la sociedad ecuatoriana.

R.P. enfatiza que, además de la falta de asignaturas sobre cultura y justicia indígena en la universidad, tampoco se ha dado discriminación en ese entorno. Sin embargo, destaca la discrepancia entre lo que está escrito en el currículo y su aplicación real en la institución.

Las concepciones epistemológicas identificadas en R.P. incluyen la crítica a la falta de aplicación efectiva de la educación intercultural en la universidad y la discrepancia entre lo “que está escrito en las normativas y lo que se practica en la institución”. R.P. destaca la ausencia de asignaturas relacionadas con el idioma Kichwa y la cultura indígena, lo cual cuestiona la “falta de inclusión de aspectos culturales y saberes indígenas en el currículo universitario”. Estas reflexiones evidencian la necesidad de revisar y mejorar los enfoques educativos para asegurar una formación verdaderamente intercultural y diversa que responda a las demandas de la sociedad ecuatoriana.

### **5.2.1.5. Acciones para fortalecer desde la academia los saberes indígenas**

Planteo la pregunta sobre cómo fortalecer desde la academia los saberes propios de los pueblos indígenas, incluyendo el rescate de idiomas y otros conocimientos epistemológicos. Reconozco la deuda de la universidad con la sociedad pluricultural y pluriétnica, y busco sugerencias sobre qué acciones se deben tomar.

G.R. interviene y expone su punto de vista sobre la interculturalidad como un proyecto político e ideológico de los pueblos y nacionalidades indígenas. Destaca la necesidad de romper las estructuras de dominación presentes en la sociedad para lograr la interculturalidad. Critica el currículo de la educación intercultural, ya que considera que no refleja el verdadero proyecto político de los pueblos indígenas. Además, señala que el conocimiento y la riqueza se concentran en pequeños grupos de poder o en ciertos países, lo que cuestiona la universalidad del conocimiento.

Como se constata, se resalta la importancia de entender la interculturalidad como un proyecto político e ideológico que busca romper las estructuras de dominación. Además, se evidencia la necesidad de reformular el currículo educativo para reflejar de manera más precisa y auténtica los saberes y perspectivas de los pueblos indígenas. También se plantea el desafío de abordar la concentración desigual del conocimiento y la riqueza. Estas reflexiones invitan a repensar y transformar los enfoques educativos y sociales para promover una verdadera interculturalidad inclusiva y equitativa.

G.R. argumenta desde su perspectiva que la interculturalidad no está simplemente ligada a la identidad, sino que es un proyecto político e ideológico de los pueblos y nacionalidades indígenas. Su objetivo principal es romper las estructuras de dominación capitalista neoliberal. Critica la educación intercultural bilingüe conceptualizada por el Ministerio de Educación, considerando que se utilizó para frenar la lucha de los pueblos indígenas. Afirma que el proyecto de educación intercultural propuesto por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador difiere del enfoque neoliberal implementado por los gobiernos de turno.

G.R. agrega que la universidad ha incumplido su responsabilidad de incorporar la interculturalidad en los procesos educativos universitarios. Propone que la interculturalidad no debería ser solo una asignatura o un tema, sino un eje transversal que caracterice el currículo universitario. Asimismo, destaca la importancia de abordar otros aspectos como el género de manera transversal en el currículo. Sin embargo,

reconoce que los profesores pueden no estar preparados para desarrollar la interculturalidad, dejando espacio para la autocrítica.

Las respuestas de los participantes resaltan la interculturalidad como un proyecto político e ideológico que busca desafiar las estructuras de dominación y el enfoque neoliberal en la educación. Se enfatiza la necesidad de una transformación profunda en el currículo universitario para que la interculturalidad y otros ejes transversales sean abordados de manera integral. La autocrítica sobre la preparación de los profesores revela la importancia de una formación adecuada para impulsar la interculturalidad en el ámbito educativo.

Las concepciones epistemológicas identificadas en G.R. incluyen la consideración de la interculturalidad como un proyecto político e ideológico de los pueblos indígenas para romper las estructuras de dominación, cuestionando la implementación actual en el currículo educativo. Además, destaca la concentración desigual del conocimiento y la riqueza, planteando la necesidad de abordar esta disparidad. Se propone una transformación profunda en el currículo universitario, donde la interculturalidad sea un eje transversal y se aborden aspectos como el género de manera integral. Se reconoce la importancia de una preparación adecuada de los profesores para promover la interculturalidad. Estas reflexiones invitan a repensar las políticas y prácticas educativas en aras de una interculturalidad auténtica y equitativa.

#### ***5.2.1.6. Estrategias docentes para reconocer el valor de los saberes ancestrales***

Planteo la pregunta sobre qué estrategias deben aplicar los docentes universitarios para reconocer el valor cultural, científico y tecnológico de los saberes y conocimientos ancestrales de los pueblos originarios. G.R. responde destacando que no se trata solo de reconocer, sino de comprender que la interculturalidad es un proyecto de lucha. Critica la universidad por haber perdido su “esencia contestataria” y por estar “anexada a los grupos de poder”, en lugar de estar al lado de su pueblo y luchar contra los gobiernos que someten a los pueblos.

G.R. menciona que la universidad se ha vuelto callada y no presenta propuestas de país a la sociedad. Critica la dependencia de los currículos del Ministerio de Educación y plantea que la misión de la universidad va más allá de eso. Argumenta que la interculturalidad implica un camino de lucha permanente para romper el sistema de

dominación, y va más allá de la simple multiculturalidad que se enfoca en preservar la identidad de los pueblos indígenas sin cuestionar las estructuras de poder.

El analista sostiene que la universidad debe hacer una autocrítica y reconocer que se ha convertido en una institución silenciada y articulada al poder. Critica la denominación de “autonomía responsable”, argumentando que la autonomía no debería tener calificativos y que la universidad ha perdido autonomía administrativa y académica al ser dictada por políticas educativas del gobierno. Propone romper los lazos de poder y recuperar la verdadera autonomía.

La concepción epistemológica evidente en G.R. es la crítica hacia la universidad por su falta de compromiso social y político, así como la necesidad de que recupere su papel de actor contestatario y luchador. Se enfatiza la importancia de la interculturalidad como un proyecto de lucha y transformación, que va más allá de la mera preservación de la identidad cultural. Además, se cuestiona la pérdida de autonomía de la universidad y se insta a romper los lazos de dependencia con el poder político y económico. Estas reflexiones apuntan hacia una visión de la universidad como una institución que debe desafiar las estructuras de poder y contribuir activamente a la transformación social.

#### ***5.2.1.7. Perfiles y roles de los docentes en la transversalización de la interculturalidad***

Comento sobre la situación actual de la universidad, calificándola como independiente, sumisa, sistémica y cerrada. A su vez, yo destaco la importancia de analizar la transversalización de la interculturalidad y pregunto sobre los perfiles y roles que deben cumplir los actores educativos en este proceso. L.F. comparte una experiencia en la Universidad Estatal de Bolívar, específicamente en la carrera de educación intercultural bilingüe.

L.F. explica que en el pasado, la carrera era conocida como la Escuela Andina y tenía un enfoque diferente. Sin embargo, con el currículo de 2014, se realizaron modificaciones que hicieron que la carrera perdiera su esencia. Esto provocó una disminución significativa en el número de estudiantes, llegando a tener solo 20 estudiantes en un momento determinado, y luego ningún ingresante. L.F. critica la falta de enfoque en la lengua y la ausencia de asignaturas relacionadas con la interculturalidad, lo que generaba desmotivación en los estudiantes y llevaba a confusiones, ya que algunos ingresaron pensando que era una carrera de lengua

inglesa.

Se pone de manifiesto la situación específica de una carrera universitaria y cómo la falta de enfoque adecuado en la interculturalidad puede llevar a la desmotivación de los estudiantes y a la pérdida de identidad de la carrera. También se plantea la necesidad de replantear los currículos y las asignaturas para garantizar una verdadera transversalidad de la interculturalidad en la formación de los educadores. Esto destaca la importancia de repensar los enfoques y las metodologías educativas para promover una educación intercultural más inclusiva y significativa.

Continuando con la intervención de L.F., ella menciona que en el 2020 se inició un proceso de cambios curriculares en la carrera de educación intercultural bilingüe. En esta nueva propuesta curricular, se incorporaron las lenguas ancestrales como parte de la malla curricular. Se introdujeron asignaturas relacionadas con la cosmovisión y epistemología del sur, la introducción a las lenguas ancestrales y los saberes, así como aspectos de teoría sociopolítica y legislación aplicada a la educación intercultural. Todo esto se implementó con el objetivo de adaptar el proyecto a la visión planteada por el profesor G.R., que destaca el carácter político de la interculturalidad.

L.F. señala que, a raíz de estos cambios, la carrera de educación intercultural ha experimentado un aumento significativo en el número de estudiantes, pasando a tener 140 estudiantes en la actualidad. Sin embargo, destaca que de esos 140 estudiantes, solo 25 son de pueblos y nacionalidades indígenas, mientras que el resto proviene de diferentes grupos étnicos y culturales, como montubios, mestizos, afrodescendientes e incluso personas de ascendencia europea. Esto muestra que la carrera ha adquirido un sentido más amplio y diverso, no limitándose únicamente a los pueblos y nacionalidades indígenas.

L.F. menciona que uno de los principales desafíos para los estudiantes no hablantes de quichua es el idioma. Sin embargo, a medida que se adentran en el estudio y aprendizaje de la lengua, van identificando otros aspectos y se convierten en defensores de la interculturalidad. Estos estudiantes muestran una mayor interacción y proactividad, incluso generando proyectos de desarrollo sostenible en comunidades rurales desde asignaturas como gestión educativa, comunitaria, liderazgo y emprendimiento. También se busca establecer una conexión armoniosa entre los saberes originarios, la innovación y la ciencia (Pennycook y Makoni, 2020), promoviendo así la participación de las instituciones educativas interculturales en este proyecto en

defensa de los derechos colectivos y cognitivos.

A su vez, se ha destacado la importancia de generar condiciones y espacios para que los estudiantes trabajen en instituciones y comunidades, contribuyendo al desarrollo local y colaborando con organizaciones no gubernamentales (ONG) (Carvallo, 2016). Esto promueve un sentido de pertinencia y pertenencia en los estudiantes, y se va estableciendo una pedagogía intercultural de convivencia en los entornos comunitarios. Incluso, los estudiantes participan activamente en luchas y movimientos sociales, sintiéndose parte activa de esos saberes y reivindicaciones.

Así, se evidencia cómo la implementación de cambios curriculares y la inclusión de aspectos interculturales en la carrera de educación intercultural bilingüe ha generado un mayor compromiso y motivación en los estudiantes. La apertura hacia la diversidad étnica y cultural ha permitido una participación más amplia de diferentes grupos en la carrera. Además, se resalta el enfoque práctico y la conexión con la comunidad, promoviendo la participación de los estudiantes en proyectos de desarrollo local y fortaleciendo su sentido de identidad y pertenencia.

L.F. destaca la importancia de la participación activa de los estudiantes en las comunidades a través de actividades como las mingas (trabajo comunitario). Este involucramiento contribuye a fomentar el sentido de pertenencia y fortalece el compromiso con la interculturalidad. La presencia de profesores provenientes de diversos grupos étnicos, tanto de pueblos y nacionalidades como de mestizos, enriquece la enseñanza y transmite la interculturalidad desde su propia experiencia y conocimiento.

La docente menciona que en su aula cuenta con estudiantes de diferentes lugares y orígenes étnicos, como Saraguro, afroecuatorianos, panzaleos, Pilahuín y del Cañar. Esta diversidad étnica y cultural permite superar divisiones y promover una convivencia armónica basada en el proyecto de desarrollo común. La experiencia de profesionalización de docentes en ejercicio también es destacada, ya que reúne a profesionales de diversas regiones del país, como la Amazonía, la Sierra y la costa, con diferentes lenguas y culturas representadas, como Kichwa amazónico, Otavaleños, Shuar, Achuar, Huaorani y Kichwas de la Sierra.

L.F. resalta el trabajo realizado por los profesores para superar sesgos y regionalismos en este programa de profesionalización, promoviendo la integración y el

reconocimiento de la diversidad cultural. Se enfoca en transmitir el concepto de interculturalidad y establecer espacios de armonía donde se reconozca la unidad en la diversidad. Este enfoque requirió tiempo y esfuerzo, pero ha permitido que los docentes puedan trabajar en grupos sin generar divisiones ni regionalismos.

La docente enfatiza que el punto de partida para el cambio y la transformación radica en el sentir y el significado que se otorga a cada expresión y práctica cultural. No basta con hablar sobre la interculturalidad, es necesario experimentarla y vivenciarla desde el corazón. Desde ese sentir, se pueden desarrollar estrategias metodológicas que se alineen con el enfoque intercultural y que promuevan una auténtica transformación educativa.

En resumen, se destaca la importancia de la participación activa de los estudiantes en la comunidad, la diversidad étnica y cultural presente en la carrera de educación intercultural, la profesionalización de docentes provenientes de diferentes regiones y la necesidad de vivenciar y sentir la interculturalidad como base para generar cambios significativos en la educación. Se resalta el trabajo realizado para superar sesgos y divisiones, promoviendo la unidad en la diversidad y el reconocimiento de los derechos colectivos y cognitivos.

#### ***5.2.1.8. Necesidades y deficiencias universitarias en materia de interculturalidad***

Comento sobre la buena experiencia en la universidad mencionada y destaco la dificultad de romper los paradigmas de un modelo educativo moderno y eurocéntrico que se considera como el único válido y no se cuestiona. Luego, solicito las intervenciones de J.Q., quien trabaja en el ámbito social y educativo, para conocer su perspectiva sobre las expectativas hacia las universidades ecuatorianas. También solicito la opinión de A.F. acerca de las necesidades y deficiencias de la universidad, reconociendo que la interculturalidad no se limita únicamente a trabajar con los pueblos indígenas, sino que abarca la diversidad cultural presente en cada grupo de estudiantes.

A continuación, J.Q. agradece la oportunidad y plantea una pregunta a A.F. y a G.R. sobre el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe. Hace referencia a los "cucayos pedagógicos" que fueron proporcionados por el Ministerio de Educación en el pasado y menciona que algunos docentes rechazan su aplicación. J.Q., como docente kichwa hablante, se cuestiona "por qué existe ese rechazo" y comenta que algunos

docentes encuentran más facilidad en “utilizar textos en español en lugar de los materiales pedagógicos en su lengua materna”, que considera enriquecedores. Sugiere que quizás a los docentes “les falta una conexión emocional o conocimiento sobre estos materiales”, y también plantea la posibilidad de que algunos docentes cumplan con las horas de trabajo y se enfoquen más en el tema salarial que en la calidad de la educación.

L.F. continúa expresando que la interculturalidad no representa simplemente un enriquecimiento general, sino que requiere de una mayor investigación. Su intención al plantear la consulta era cuestionar esta situación. Además, ofrece sus disculpas por cualquier confusión que haya surgido. Menciona que en la actualidad ejerce como coordinadora de la carrera de educación intercultural. Junto con un grupo de profesores, se embarcaron en la creación de una nueva propuesta para la carrera. Durante este proceso, enfrentaron numerosos desafíos, ya que se opusieron a la imposición de materias comunes a otras carreras por parte de la Facultad. Su objetivo era evitar cometer el mismo error de equiparar la educación intercultural con el plan de estudios de la educación básica, que era una práctica habitual. En este contexto, lograron desarrollar una propuesta única y diferenciada.

En cuanto a la selección de profesores, destaca que no se realiza de forma aleatoria. En la actualidad, cuentan con cuatro profesores que conforman el Corpus Curricular más sólido de la carrera. Dos de ellos pertenecen a los pueblos y nacionalidades Waranca, quienes, a pesar de mantener ciertos vestigios de su pasado señorial, son hablantes del idioma kichwa. Además, tienen un profesor mestizo que también habla kichwa. L.F. admite estar en proceso de aprendizaje del idioma, pero enfatiza que la esencia de la carrera fue discutida entre todos los profesores, quienes ponen todo su compromiso y corazón en su enseñanza. Es importante destacar (comenta L.F.) que no se trata de repetir contenidos sin más, sino que en cada ciclo se transforman los contenidos según las necesidades identificadas. Además, mantienen vínculos directos con la Secretaría y la Oficina Técnica de la Secretaría de Educación Intercultural, ubicadas en la ciudad de Guaranda. Como resultado de estos esfuerzos, los estudiantes ahora tienen la oportunidad de realizar prácticas preprofesionales, incluso desde el séptimo ciclo.

L.F. también menciona que antes de eso, recibieron una capacitación de 50 horas académicas para la elaboración de guías de interaprendizaje del calendario vivencial y la planificación curricular. Esta capacitación fue proporcionada por un

metodólogo o especialista técnico de esa área de la Secretaría. Luego, se plantea la pregunta: ¿cuál es lo más cómodo para los estudiantes a veces? La respuesta es no ir a una institución educativa ubicada en la ciudad, ya que eso sería el mínimo esfuerzo. En cambio, ellos se dirigen a las zonas rurales donde encuentran escuelas deprimidas, desvaloradas y maltratadas. ¿Por qué? Porque es más fácil. Sin embargo, su enfoque está en aquellas escuelas que carecen de internet, que tienen pocos estudiantes y que son multigrado. Es hacia esas escuelas a las que se dirigen.

Su objetivo es contribuir desde la Academia a través de la vinculación y la investigación, transformando gradualmente la educación intercultural. Lo hacen a través de las asignaturas que abordan estrategias de aprendizaje de las cuatro disciplinas, no se trata solo de impartir la asignatura, sino de desarrollar nuevos medios didácticos y propuestas que permitan preservar y transmitir saberes mediante el uso de software interactivo. También realizan investigaciones basadas en documentación, videos y rescate de conocimientos orales, visitando a los amauta y yaya mamacuna<sup>34</sup>, para luego convertir esos saberes en contenidos destinados a las nuevas generaciones.

Trabajan junto a sus estudiantes para ir transformando o fortaleciendo la educación intercultural, centrándose especialmente en las escuelas más alejadas, donde a veces encuentran una mayor apertura en comparación con las escuelas ubicadas en el centro de la ciudad. Todo este trabajo se realiza con amor y con el objetivo de generar sensibilidad en los estudiantes, comenzando por los propios docentes. Años atrás, a los estudiantes de la carrera de educación se les trataba despectivamente como “inditos”, pero ahora son respetados y se enorgullecen de su carrera. Ese sentido de auto-reconocimiento y orgullo se transmite desde los profesores a los estudiantes, y estos últimos replican esa actitud durante sus prácticas preprofesionales.

La concepción epistemológica evidente en L.F. se centra en la importancia de una educación intercultural transformadora y en la necesidad de romper con las

---

<sup>34</sup> Mama-Cuna era la suma sacerdotisa en la mitología inca, encargada de enseñar y supervisar a las Acllas o Vírgenes del Sol, dedicadas a tareas religiosas en el Imperio inca. Este término también se refiere al edificio donde se educaba a estas mujeres y a la institución educativa en general. La educación femenina inca se originó con Mama Ocllo, quien enseñaba habilidades domésticas y oficios a las mujeres, como hilar, tejer y cocinar. Pachacútec amplió esta educación en todo el Tahuantinsuyo. La función de la Mamacuna era similar a la del Amauta masculino, siendo la figura central en la enseñanza femenina, enfocada en preparar a las mujeres para el hogar, tareas domésticas o el sacerdocio, y formaba parte de una educación elitista y doméstica (nota del autor).

estructuras educativas tradicionales. Destaca la importancia de una propuesta única y diferenciada en la carrera de educación intercultural, que va más allá de la simple reproducción de contenidos. Se enfatiza la conexión emocional y el compromiso de los profesores con la enseñanza, así como la importancia de adaptar los contenidos a las necesidades identificadas. También se resalta la vinculación con las comunidades y la realización de investigaciones basadas en la documentación y el rescate de conocimientos orales. En general, se busca generar sensibilidad y orgullo en los estudiantes a través de una educación que trascienda el mínimo esfuerzo y que promueva la transformación de la educación intercultural desde el amor y la sensibilidad humana.

#### ***5.2.1.9. Rol docente en el trabajo de la interculturalidad***

Comento que considero de gran importancia la formación de los futuros profesionales. Para mí, la vinculación con las escuelas implica comprender verdaderamente el contexto, la realidad y las necesidades de esas comunidades. Es necesario comprometerse con el pueblo y las familias a las que se sirve.

Luego, menciono que sería muy relevante escuchar las propuestas de A.F., quien desde su experiencia podría identificar qué hace falta en la labor docente para trabajar con la diversidad cultural. Como universidad y maestros, es crucial saber qué aspectos están faltando.

En respuesta, A.F. destaca que la educación intercultural es un proceso que requiere dedicación y perseverancia para lograr la educación intercultural bilingüe. Reconoce que aún falta mucho en la formación docente universitaria, tal como mencionó la docente L.F. Es importante incentivar a los estudiantes, quienes serán los futuros docentes, a sentir el amor por enseñar y por conocer las diversas culturas. Además, señala que la educación intercultural va más allá de la identidad y las costumbres, rompiendo paradigmas en la sociedad.

Para lograr esto, considera fundamental que la universidad ofrezca materias que ayuden a los estudiantes a formarse como docentes en el ámbito de la educación intercultural bilingüe. Comenta sobre su experiencia en una escuela bilingüe durante sus prácticas profesionales, donde se suponía que se enseñaba el kichwa, pero en realidad ni los profesores dominaban el idioma. Esto generaba una falta de conexión y amor por la enseñanza, ya que no se transmitía con dedicación y conocimiento profundo.

En resumen, ambos coinciden en la importancia de la formación y compromiso en la educación intercultural, así como en la necesidad de mejorar la preparación docente y fomentar el amor por enseñar y conocer diferentes culturas. Además, resaltan la importancia de romper los paradigmas existentes en la sociedad para lograr una educación intercultural integral y de calidad.

A.F. comenta que en las instituciones bilingües o interculturales, tanto los estudiantes como los docentes deben estar sumergidos en el mundo de la interculturalidad. Es importante motivar a los estudiantes para que sientan amor por su identidad y eviten la discriminación, lo cual les ayudará a mantener su idioma nativo, su vestimenta y su forma de pensar. Desde ahí, se debe fortalecer su sentido de pertenencia.

#### ***5.2.1.10. Recomendaciones finales sobre la educación en un contexto diverso culturalmente***

Luego, agradezco a la licenciada y les pido a los participantes que den sus palabras finales y recomendaciones sobre cómo debería ser la educación en el contexto actual, con su diversidad cultural y desigualdades.

G.R. interviene para expresar algunas ideas y concluir la discusión. En primer lugar, destaca que existe una crisis silenciosa del sistema educativo en América Latina, coincidiendo con lo señalado por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL).

En segundo lugar, menciona que los problemas de la educación en todos los niveles no se limitan solo a aspectos técnicos y pedagógicos como el currículo o la metodología. Considera que estos problemas son principalmente políticos y sociales, trascendiendo el ámbito puramente educativo.

G.R. continúa su intervención destacando varios puntos. En primer lugar, menciona que las facultades de educación deben fortalecer el conocimiento intercultural entre los maestros, abordando aspectos sociológicos, antropológicos, filosóficos y pedagógicos. Además, destaca la importancia de fortalecer la pedagogía crítica y las prácticas críticas, así como la pedagogía de la colonialidad. Hace referencia a las ideas de Paulo Freire, filósofo y educador, quien planteaba que la práctica educativa es una práctica social altamente política. En este sentido, la educación puede ocultar la realidad de dominación y alienación, o bien denunciarla y ofrecer caminos emancipatorios.

G.R. sostiene que los maestros tienen dos alternativas: educar para liberar o educar para domesticar. Sin embargo, señala que actualmente se está optando por la segunda opción, donde se perpetúa la sumisión en lugar de liberar la conciencia de los niños y jóvenes. Se enfatiza la necesidad de romper con este esquema y comprender que la educación es un problema político y social, y la interculturalidad forma parte de este proyecto político, social y epistémico. La educación intercultural trasciende el currículo y las asignaturas, es un proyecto de liberación en el que todos estamos incluidos.

G.R. critica el enfoque neoliberal que se quiere dar a la interculturalidad desde el Ministerio de Educación y destaca que la universidad debe fortalecer la formación de maestros desde la perspectiva de la pedagogía crítica, la pedagogía de la colonialidad y la pedagogía liberadora. Lamenta la pérdida de estos enfoques en las facultades de educación.

En sus palabras finales, agradece a los participantes por compartir sus experiencias y reconoce que cada uno tiene su propia visión política e ideológica, expresando claramente la suya.

La concepción epistemológica evidente en G.R. se basa en la comprensión de que los problemas educativos van más allá de aspectos técnicos y pedagógicos, siendo fundamentalmente políticos y sociales. Destaca la importancia de fortalecer el conocimiento intercultural entre los maestros, abordando aspectos sociológicos, antropológicos, filosóficos y pedagógicos, y promoviendo la pedagogía crítica, la pedagogía de la colonialidad y la pedagogía liberadora. Se enfatiza que la educación es una práctica social altamente política y que puede contribuir tanto a ocultar la realidad de dominación como a denunciarla y ofrecer caminos emancipatorios. Se critica el enfoque neoliberal y se insta a la universidad a fortalecer la formación de maestros desde una perspectiva crítica y liberadora. En resumen, se aboga por una educación intercultural que trascienda el currículo y se posicione como un proyecto político, social y epistémico de liberación y transformación.

L.F., por su parte, resume su perspectiva en dos palabras: se necesita más pedagogía crítica. Reconoce que los estudiantes de hoy tienen temor de expresar sus opiniones en el aula y considera que es fundamental generar debates y discusiones desde una perspectiva crítica y autocrítica. Comparte la opinión del profesor G.R. sobre la necesidad de una educación más liberadora, pero también enfatiza la importancia de

rescatar a los padres educadores latinoamericanos como Simón Rodríguez, Gabriela Mistral, Paulo Freire, Luis Sarmiento, San José Martín y José Vasconcelos. Estos pedagogos latinoamericanos promovieron la libertad, el pensamiento crítico, la práctica y realizaron aportes valiosos desde el contexto latinoamericano.

L.F. destaca que sus ideas siguen siendo relevantes en la actualidad y considera necesario fomentar en las aulas el criticismo y la proactividad de los estudiantes, para que generen nuevas propuestas y sean recursivos en la búsqueda del cambio educativo como proyecto. Comparte la visión de G.R. sobre la importancia de la experiencia y los años en la educación, y lamenta que los estudiantes estén más inclinados a recibir y acatar las palabras del docente en lugar de enfrentarse constructivamente con argumentos fundamentados.

Ella defiende la necesidad de generar debates y discusiones en el aula que estén respaldados por fundamentos epistemológicos, sociológicos y filosóficos reales. Destaca la importancia de construir nuevos conocimientos a través del diálogo y la discusión, siguiendo la tendencia crítica liberadora que también se menciona en las ideas de Paulo Freire. En resumen, L.F. coincide con G.R. y enfatiza la importancia de generar más espacios de diálogo enriquecedores desde sus propias aulas de clase.

La concepción epistemológica evidente en L.F. se basa en la necesidad de promover la pedagogía crítica como base fundamental de la educación. Destaca la importancia de generar debates y discusiones en el aula desde una perspectiva crítica y autocrítica, fomentando la participación activa y proactiva de los estudiantes. Hace hincapié en rescatar la figura de los pedagogos latinoamericanos que promovieron la libertad y el pensamiento crítico, y considera necesario respaldar los debates con fundamentos epistemológicos, sociológicos y filosóficos reales. Aboga por construir nuevos conocimientos a través del diálogo y la discusión, siguiendo la tendencia crítica liberadora propuesta por Paulo Freire. En resumen, se destaca la importancia de generar espacios de diálogo enriquecedores y promover la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento.

Por su lado, J.Q. expresa su agradecimiento y destaca la importancia de “alimentar el amor por la educación desde el hogar”. Considera que si se deja que la formación educativa recaiga exclusivamente en las aulas, se pierde la oportunidad de “transmitir valores y conocimientos desde el seno familiar”. Además, coincide con L.F. en la importancia de sentir y amar la propia identidad cultural y nacional. En este sentido,

menciona el ejemplo de su hijo, cuyo nombre, Inti, significa "sol". J.Q. resalta la necesidad de que los docentes conozcan y valoren estas particularidades culturales para poder transmitir las adecuadamente.

A continuación, invito a K.G., estudiante y futura docente, a compartir su perspectiva. K.G. comienza saludando a todos los presentes y expresando su agradecimiento por la oportunidad de aprender de aquellos que viven la realidad de la educación intercultural bilingüe a diario. Desde su experiencia como estudiante y docente en formación, considera que la educación intercultural bilingüe debe ser aplicada de manera integral, y no limitarse solo a aspectos superficiales como la vestimenta. Se preocupa por si los estudiantes están realmente aprendiendo y si se les enseña en su idioma nativo, entre otros aspectos. Además, señala que existe un cierto rechazo hacia algunas nacionalidades que debe ser abordado y superado en el ámbito educativo.

K.G. continúa expresando su opinión sobre la educación intercultural bilingüe. Considera que como docentes, deben comenzar en el aula misma, fomentando la integración y creando un ambiente de respeto. En lugar de enfatizar en la necesidad de que los estudiantes respeten a los demás debido a su nacionalidad, K.G. sugiere que el respeto sea algo intrínseco, algo que se viva naturalmente en el aula. Desde su perspectiva, esto implica no enfocarse tanto en recalcar este aspecto, sino más bien en cultivar el respeto de manera constante.

Agradezco a K.G. por su intervención y luego me dirijo a A.F., solicitando sus palabras finales y recomendaciones.

A.F. destaca la importancia de que los docentes trabajen con amor y vocación, tal como mencionó J.Q. anteriormente. Observa que algunos docentes se resisten a continuar actualizando sus conocimientos y obtener más formación, ya que consideran que ya tienen su puesto asegurado. Sin embargo, ella sostiene que los docentes deben estar en constante preparación y adquisición de nuevos conocimientos, dado que la tecnología ha avanzado considerablemente en la actualidad. Además, menciona que el docente no solo enseña, sino que también guía a los estudiantes para que adquieran su propio conocimiento y sean críticos. Destaca la importancia de permitir que los estudiantes expresen su punto de vista y construyan su conocimiento basado en la información disponible, ya que vivimos en una sociedad democrática.

A.F. continúa sus reflexiones resaltando la importancia de valorar todas las culturas y reconocer que, como seres humanos, todos compartimos el mismo corazón. Enfatiza la necesidad de valorar a las personas que nos rodean, reconociendo su dignidad y singularidad.

Agradezco a todos por sus aportes y destaco la importancia de las reflexiones realizadas. Llegan a la conclusión de que es fundamental desarrollar la capacidad de sentir, cultivar el amor propio y comprometerse con la sociedad, las raíces, los padres y los abuelos. Además, subrayo la importancia de establecer vínculos con las escuelas que realmente necesitan apoyo, para que los futuros docentes comprendan la realidad y el sufrimiento de los niños y niñas indígenas que viven en las comunidades.

Asimismo, enfatizo la necesidad de construir medios didácticos actualizados y contextualizados, haciendo referencia a las ideas mencionadas por los participantes, como las propuestas de Paulo Freire. Destaco que la interculturalidad no es simplemente un medio, sino un proyecto a largo plazo. Este proyecto busca una sociedad libre de racismo, estereotipos y complejos, y promueve una sociedad más justa, equitativa y participativa.

Resalto la importancia de buscar no solo la igualdad social, sino también la igualdad cognitiva en la educación. Para lograr esto, enfatizo la necesidad de incluir la perspectiva de todos en la elaboración de los contenidos y el currículo educativo, con la participación de representantes de los pueblos indígenas, académicos indígenas, académicos montubios, afrodescendientes y mestizos. Reconozco que cada cultura tiene su propia forma de ver el mundo y que es fundamental valorar y respetar estas perspectivas diversas.

Comparto plenamente la opinión de la CEPAL, que señala que los problemas educativos no se limitan a cuestiones técnicas o pedagógicas, sino que también son problemas sociales y críticos. Destaco la existencia de niños desnutridos y la falta de acceso a la tecnología en las zonas rurales, lo cual coloca a estos niños en desventaja en comparación con aquellos que viven en las ciudades. Advierto que la pedagogía y los contenidos educativos a menudo invisibilizan estas realidades y propongo retomar una pedagogía liberadora y crítica que fomente el pensamiento autónomo y no se limite a consumir conocimientos preestablecidos por el Ministerio de Educación.

Enfatizo la importancia de leer y estudiar las pedagogías propias y críticas de

nuestra América como parte de este proceso de transformación educativa. Agradezco a todos los participantes, los docentes L.F., G.R., la egresada A.F., el licenciado J.Q. y la señorita K.G., por sus valiosos aportes y destaco la importancia de ser maestros comprometidos con la sociedad y la familia.

#### **5.2.1.11. Conclusión sobre el grupo focal 1**

En el grupo focal se evidencian diversas concepciones epistemológicas tanto por parte de los docentes como de los estudiantes. L.F. destaca la importancia de la interculturalidad como un proceso social basado en el respeto y esencial para la identidad de cada individuo, abogando por la escucha y defensa de los derechos colectivos y cognitivos de los pueblos originarios. J.Q. valora la colectividad y la participación comunitaria, reconociendo que “la interculturalidad va más allá de la diversidad cultural y abarca aspectos más profundos de entendimiento mutuo y prácticas como la minga y la reciprocidad”. R.P. critica la “falta de inclusión de aspectos culturales y saberes indígenas en el currículo universitario”, cuestionando la falta de aplicación efectiva de la educación intercultural. Por su parte, G.R. considera la interculturalidad como un proyecto político e ideológico de los pueblos indígenas, planteando la necesidad de una transformación profunda en el currículo y destacando la importancia de abordar la concentración desigual del conocimiento y la riqueza. Estas concepciones invitan a repensar las políticas y prácticas educativas en aras de una interculturalidad auténtica y equitativa, promoviendo la participación activa de los estudiantes y la conexión con las comunidades. En general, se busca una educación intercultural transformadora que vaya más allá de la reproducción de contenidos y que fomente la sensibilidad, el orgullo y la transformación desde una perspectiva crítica y autocrítica.

#### **5.2.2. Grupo focal 2**

Me dirijo al grupo focal con un saludo cordial, agradeciendo a cada uno de los presentes por haber aceptado su invitación. Explico que el propósito del encuentro es dialogar acerca de la educación y, más específicamente, sobre cómo se está llevando a cabo el fortalecimiento de la interculturalidad en los diferentes centros educativos. Manifiesto mi confianza en contar con personas experimentadas que tenían conocimientos acerca de la interculturalidad en el país.

##### **5.2.2.1. Presentación de los participantes**

A continuación, solicito que cada participante se presente. Comenzando por

G.S., pidió que proporcionara su nombre, la institución en la que trabajaba y su título profesional, considerando esta información relevante para el desarrollo de la discusión. G.S., ingeniero en sistemas con una maestría en pedagogía, tomó la palabra y se presentó como docente en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Oswaldo Guayasamín” de la comunidad cercana a San José, en la provincia de Chimborazo.

Agradezco a G.S. y continúo solicitando la presentación de los demás participantes. D.C. tomó la palabra y se presentó como docente en el Colegio Isabel de Godín de la ciudad de Riobamba. D.C. destacó que era licenciada en Educación Ambiental de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo.

Expreso mi agradecimiento a D.C. por su presentación y luego paso a M.A., invitándolo a presentarse. M.A. aprovechó la oportunidad para expresar su gratitud por la invitación y el entusiasmo que sentía al poder compartir sus experiencias con el grupo. Se presentó como una persona orientada a establecer metas, y mencionó su formación como bachiller en la ciudad de Guayaquil, así como sus títulos de licenciado en ciencias sociales y abogado. Además, destacó que había obtenido un máster en educación y que su trayectoria laboral incluía cargos públicos. Actualmente, M.A. se desempeñaba como director distrital de educación de 09D01 en Guayaquil, responsable de supervisar 83 instituciones fiscales y 112 instituciones privadas, incluyendo 23 del Golfo de Puna.

Expreso mi agradecimiento a M.A. por su presentación y destaco la importancia de compartir conocimientos y experiencias en el ámbito educativo. Concluyo agradeciendo a todos por su participación y por haber aceptado su invitación. Agradezco la participación de M.A. y procedo a pedirle a K.P. que se presente. K.P. saludó a todos y se dirigió a mí. Comentó que actualmente está estudiando educación básica en séptimo nivel en la Universidad Técnica de Ambato, aunque aún no trabaja en el campo educativo. Luego de agradecer a K.P., le solicito a R.T. que se presente.

R.T., graduada en la Universidad Técnica de Cotopaxi, me saluda y se presenta como docente de ciencias sociales en la Unidad Educativa “Tupac Yupangui”. Mencionó que ha tenido la oportunidad de “trabajar con estudiantes de diferentes nacionalidades, incluyendo hispanos y estadounidenses ecuatorianos”. Esta experiencia le ha permitido aprender sobre la interculturalidad y compartir ideologías, culturas y tradiciones. R.T. expresó su agradecimiento y finalizó su intervención.

A continuación, agradezco a R.T. y solicito a N.T. que se presente.

N.T. saludó a todos los presentes y mencionó que actualmente es estudiante de la Universidad Técnica de Ambato. Expresó su deseo de poder contribuir al proyecto que el licenciado está llevando a cabo.

Agradezco a N.T. y comento sobre la experiencia positiva de R.A. al haber trabajado con personas de diferentes países.

R.T. compartió su experiencia trabajando con docentes de diferentes regiones de Ecuador, incluyendo la Costa y el Oriente. Mencionó que en su trabajo actual tiene el placer de colaborar con personas de tres nacionalidades: Panzaleo, Saraguro y Puruhá. Comentó que en la comunidad de Chinaló, donde trabaja, a las personas no se les considera indígenas, sino campesinas, y mencionó el desafío de “enfrentar la mentalidad de los padres de familia en relación a este tema”.

Reconozco el problema y solicito que D.S. también se presente.

D.S. saludó a todos los presentes y se presentó como estudiante de educación básica en el séptimo semestre. Expresó su entusiasmo por participar en la discusión sobre interculturalidad, destacando su importancia en el ámbito educativo.

Agradezco a D.S. y doy inicio a la conversación sobre la interculturalidad. Comento que actualmente este tema es ampliamente discutido, tanto por políticos como por académicos e investigadores. Sin embargo, señalo que a menudo se queda en la teoría y no se lleva a la práctica en los centros educativos. Luego, invito a los participantes a compartir sus percepciones sobre cómo la interculturalidad debería manifestarse tanto en los centros educativos como en las universidades.

En el grupo focal, se puede identificar una diversidad de concepciones epistemológicas relacionadas con la interculturalidad. Los participantes, como G.S., D.C., M.A., K.P., R.T. y N.T., muestran enfoques diversos, pero convergen en la valoración de la diversidad cultural, la inclusión y la promoción de una educación equitativa. Sus experiencias laborales, formación académica y actitudes demuestran un compromiso con la interculturalidad y una disposición a aprender y colaborar en la construcción de una sociedad más inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural.

#### **5.2.2.2. La interculturalidad en los centros educativos**

D.C. me expresó su agradecimiento y compartió su visión sobre la

interculturalidad como un recurso educativo enriquecedor. En su institución, que es piloto en inclusión, conviven estudiantes de diversas culturas, como estadounidenses, venezolanos, colombianos y personas de diferentes pueblos. Destacó la belleza de aprender y enseñar mutuamente en este contexto, fomentando el respeto, el conocimiento de diferentes culturas y la capacidad de ponerse en los zapatos del otro. Como profesora de Ciencias Naturales, también mencionó cómo aborda la interculturalidad en su materia, centrándose en recursos naturales y regiones.

Agradezco los aportes de D.C. y paso a dar la palabra a M.A., quien, con experiencia docente y como director distrital, aportó su perspectiva sobre cómo la interculturalidad debería manifestarse en los centros educativos. M.A. expresó su gratitud por el espacio brindado y reconoció la importancia de compartir con estudiantes que se están preparando para la carrera docente. Subrayó que la educación es una tarea de gran magnitud, trascendiendo lo material, y valoró la oportunidad de intercambiar ideas con docentes con experiencia, quienes han adquirido conocimientos tanto en las universidades como en la vida misma.

M.A. expresó su satisfacción por estar presente en ese día, coincidiendo con la festividad del Inti Raymi, un evento importante en la cultura ecuatoriana. Reflexionando sobre la interculturalidad, resaltó la importancia de las relaciones entre diferentes culturas y formas de vida tanto a nivel global como en el contexto nacional. Planteó la necesidad de valorar al ser humano como un ente de relación en la sociedad, promoviendo la convivencia y el respeto mutuo. En su experiencia en la educación bilingüe, reconoció que ha aprendido mucho sobre su identidad, origen y dirección en la vida.

M.A. destacó la diversidad cultural y mencionó que la palabra "cultura" abarca aspectos como la gastronomía, medicina, costumbres, tradiciones, música y lengua, los cuales conforman la cosmovisión de las personas desde su perspectiva y origen. Como autoridad del Ministerio de Educación, consideró su labor como una valiosa experiencia y oportunidad de aprendizaje. Hizo hincapié en la importancia de conocer los diferentes pueblos y nacionalidades del país, especialmente aquellos que son desconocidos para muchas personas en la costa. Mencionó un incidente en el que se mostraron fotografías de docentes vistiendo atuendos inapropiados para su cultura, lo que evidencia la falta de conocimiento y comprensión de las diversas culturas y pueblos existentes. En relación a la Constitución de la República, señaló el artículo 1 que establece que el

Estado es intercultural y plurinacional. Destacó el reconocimiento del castellano, Kichwa y Shuar como idiomas de relación intercultural y subrayó que la interculturalidad abarca no solo aspectos culturales, sino también derechos colectivos y conceptos como el Sumak Kawsay (Buen Vivir) y Ama shuwa (no ser ladrón), Ama killa (no ser ocioso), Ama llulla (no ser mentiroso), insertado en el artículo 84 de la Constitución.

M.A. planteó la importancia de abordar la interculturalidad en los centros educativos y promover el respeto y la valoración de todas las culturas existentes en el país. Señaló que la Constitución actual promueve un proyecto de interculturalidad en el ámbito educativo, pero advirtió que algunas personas han interpretado superficialmente la Ley de Educación Intercultural. Destacó la necesidad de explorar y comprender la diversidad cultural en su totalidad, más allá de unos pocos artículos sobre educación intercultural bilingüe.

En sus viajes por diferentes territorios, M.A. pudo observar las diferencias culturales entre los cholos que viven en comunas y las comunidades en la Sierra. Destacó las particularidades de cada región y expresó preocupación por la falta de conocimiento de las autoridades sobre las necesidades de cada territorio. Subrayó la importancia de estar en el terreno para conocer de cerca las necesidades de los niños.

El orador enfatizó que la educación no puede ser la misma en todas las regiones, debido a las diferencias en gastronomía, producción agrícola, ganadera y cosmovisión. Sin embargo, dejó en claro que la interculturalidad no implica separación ni aislamiento de los grupos, ya que Ecuador es un país diverso y abierto. Destacó la importancia de intercambiar experiencias y adaptar el currículum educativo para atender las necesidades de la población ecuatoriana, respetando sus características y cualidades.

M.A. mencionó los cambios y evoluciones en las leyes y regulaciones educativas, como la Ley Orgánica de Educación y su reglamento. Señaló que actualmente se habla no solo de educación intercultural bilingüe, sino también de etnoeducación y se están sumando departamentos de educación intercultural para los afrodescendientes. Aclaró que esto no implica dividir el país, sino fortalecer la diversidad y promover una educación inclusiva.

Desde su perspectiva, M.A. expresó su aspiración de liderar no solo una institución bilingüe, sino diversas instituciones, incluyendo aquellas dedicadas a los afrodescendientes, cholos y montubios. Reconoció la importancia de visitar diferentes

territorios y entender las particularidades de cada cultura presente en el país. En este sentido, M.A. enfatiza la importancia de contar con una educación intercultural sólida en todas las instituciones educativas. Destaca que no basta con adoptar superficialmente elementos culturales, como ponerse un sombrero para representar una nacionalidad. Señala la necesidad de basar la interculturalidad en investigaciones y conocimientos provenientes de nuestros mayores y ancestros, lo cual refleja una concepción epistemológica que valora la sabiduría ancestral como fuente de conocimiento.

Además, M.A. plantea la idea de crear un paradigma educativo en las Américas, especialmente en América Central y del Sur, tomando en cuenta las similitudes históricas de colonización y conquista por parte de España. Invita a los jóvenes presentes a asumir la tarea de crear epistemología y modelos educativos que lleven a ese paradigma. Esta perspectiva refleja una concepción epistemológica que busca superar los paradigmas educativos tradicionales y fomentar un enfoque intercultural en la educación. Destaca también el papel de los educadores con experiencia, quienes comparten su conocimiento y dejan huellas para que los jóvenes puedan avanzar en esta dirección.

En cuanto a la tecnología, M.A. menciona su importancia como herramienta de conexión entre regiones y sectores del país. Reconoce la oportunidad de escuchar las experiencias de los demás y anima a compartir perspectivas. Esta visión refleja una concepción epistemológica que valora la comunicación, el intercambio de ideas y la colaboración como medios para enriquecer el conocimiento y promover la interculturalidad.

En conclusión, M.A. expresa una concepción epistemológica que enfatiza la importancia de una educación intercultural sólida, basada en el conocimiento ancestral, y promueve la creación de un paradigma educativo intercultural en las Américas. Además, reconoce el papel de la tecnología y valora la comunicación y el intercambio de ideas como medios para enriquecer el conocimiento.

Agradezco a M.A. por sus aportes e invito a R.A., desde Cotopaxi, a compartir su experiencia como maestra y cómo se puede practicar la interculturalidad en diferentes centros educativos. En respuesta, R.A. toma la palabra y comparte su experiencia en Sumbawa, donde fue la única indígena y no existía la interculturalidad. Destaca que el Dr. Ariruma la seleccionó como maestra de idioma Kichwa después de una entrevista en dicho idioma. Sin embargo, se encontró con rechazo inicial hacia el

idioma Kichwa por parte de los estudiantes mestizos y kichwa hablantes.

Ante este desafío, María decidió crear una exposición para dar a conocer las 14 nacionalidades y 18 pueblos existentes en el país. Animó a los estudiantes a disfrazarse con la vestimenta de cada nacionalidad y a realizar exposiciones sobre ellas. Además, adaptó su enseñanza de educación para la ciudadanía para abordar las diferentes culturas y la diversidad del país.

María también menciona que tuvo una mejor recepción por parte de los hijos de Mato Grosso que de los kichwa hablantes, lo que planteó el desafío de interrelacionar las ideas y perspectivas de ambas culturas. Para lograrlo, organizó exposiciones, foros y dramatizaciones. El éxito de la exposición fue tal que fue grabada y transmitida por Ecuavisa.

La maestra destaca que los padres de familia comenzaron a valorar y apreciar más su cultura gracias a la exposición y la visita de personas externas que elogiaron su trabajo. Además, menciona su participación en un concurso de oratoria en kichwa en el mes de marzo, buscando premios como una forma de motivar a los estudiantes y a los padres de familia, y promoviendo el uso de la vestimenta indígena.

El relato de R.A. evidencia una concepción epistemológica que valora la promoción y valoración de la diversidad cultural en el ámbito educativo. Su enfoque intercultural se refleja en su iniciativa de crear una exposición y fomentar la participación activa de los estudiantes para dar a conocer y apreciar las diferentes nacionalidades y pueblos del país. Además, su adaptación de la enseñanza de educación para la ciudadanía demuestra su interés en abordar temas de diversidad y promover la comprensión intercultural. Su experiencia también destaca la importancia de la participación de la comunidad y el reconocimiento de la cultura indígena por parte de los padres de familia y de otros actores externos, lo cual refuerza la concepción epistemológica de la valoración y promoción de la cultura y el conocimiento indígena en el contexto educativo.

R.A. comparte su experiencia en la implementación de la interculturalidad, destacando el apoyo recibido de las hosterías en Quilotoa y las autoridades indígenas de la ciudad. Estos actores respaldaron su lucha por la interculturalidad en las instituciones educativas. Además, menciona que los docentes se unieron a su iniciativa y comenzaron a aplicar la interculturalidad, incluyendo tres idiomas en la oratoria:

español, kichwa e inglés.

Otro proyecto llevado a cabo por R.A. fue denominado "Vístete Zumbawiñita", el cual rompió con la uniformidad en las instituciones y permitió que los estudiantes vistieran sus propias prendas, respetando su cultura y tradición. Este proyecto logró generar aprecio incluso en aquellos estudiantes que anteriormente no valoraban la cultura indígena.

R.A. destaca la participación de otros docentes kichwa hablantes que se unieron a ella en la búsqueda de formas de transmitir la importancia de su pensamiento y cultura, que había sido relegada en Zumbaweyos. A través de exposiciones e intercambios culturales, lograron aplicar la interculturalidad y promover el orgullo de ser indígena.

Además, R.A. menciona que tuvo la oportunidad de contar con la presencia de un profesor que había sido su maestro en la ESPE, lo cual le brindó un impulso adicional para promover su cultura y su pueblo en Zumbawa.

En su testimonio, R.A. enfatiza que la interculturalidad va más allá de la simple folklorización y subraya la importancia de plasmar desde la raíz los sentimientos y las realidades vividas. Aunque menciona tener nuevas experiencias en ese ámbito, no proporciona detalles adicionales.

El relato de R.A. evidencia una concepción epistemológica centrada en el empoderamiento y la valoración de la cultura indígena en el ámbito educativo. Su enfoque en la interculturalidad se materializa a través de la inclusión de múltiples idiomas en la oratoria y la promoción de proyectos que rompen con la uniformidad y permiten la expresión de la identidad cultural de los estudiantes. Además, destaca la importancia de la participación de otros docentes kichwa hablantes y la realización de exposiciones e intercambios culturales como estrategias para promover el orgullo de ser indígena y transmitir el valor de su pensamiento y cultura. La presencia de un profesor que había sido su maestro previamente también refuerza la concepción epistemológica de la transmisión generacional de conocimientos y la importancia de contar con figuras de apoyo y mentoría.

Agradezco a todos los participantes y enfatizo la importancia de valorar nuestra identidad, lengua y vestimenta, resaltando el papel crucial que la educación desempeña en este proceso. Luego, dirigiéndome a G.S., le solicito amablemente que comparta su

opinión sobre cómo deberíamos practicar la interculturalidad en los centros educativos.

G.S. agradece la oportunidad y expresa su satisfacción al escuchar las exposiciones de sus compañeros, destacando la diversidad de ideas y proyectos en curso. Desde su perspectiva, la interculturalidad implica el respeto hacia las diferentes culturas y sus manifestaciones en cada región. En su institución, tienen estudiantes provenientes de cantones mestizos, áreas rurales indígenas y un grupo pequeño de la costa. Para G.S., es fundamental interactuar con cada uno de ellos y valorar sus expresiones culturales en sus respectivos contextos.

En su opinión, todas las culturas son importantes y cada una tiene algo valioso que mostrar. Como docentes, considera que es nuestra responsabilidad orientar y proteger estas culturas, evitando la aculturación que ha ocurrido históricamente debido a la influencia de potencias extranjeras. G.S. destaca la importancia de valorizar las distintas culturas y pueblos, y menciona que en su institución ha notado cierta resistencia al aprendizaje del idioma kichwa. Según su experiencia, esto se debe a la falta de programas en kichwa desarrollados por profesionales locales, ya que muchos programas han sido creados por extranjeros en inglés. Él considera necesario generar una mayor valorización cultural en cada sector, respetando y mostrando la belleza de cada cultura, tal como hacen otras comunidades, como los chinos con su idioma.

Agradezco los aportes de G.S. y destaco la importancia de crear estrategias metodológicas y didácticas que promuevan la interculturalidad, e incluso sugiero la posibilidad de desarrollar una teoría desde la epistemología Andina.

El diálogo entre mí y G.S. revela concepciones epistemológicas relacionadas con la valoración de la diversidad cultural y la necesidad de proteger y promover las expresiones culturales de cada región. Ambos enfatizamos la importancia de evitar la aculturación y el dominio de potencias extranjeras, resaltando la responsabilidad de los docentes en orientar y proteger las diferentes culturas. G.S. destaca la falta de programas en kichwa desarrollados por profesionales locales como una barrera para el aprendizaje de este idioma, lo cual evidencia la importancia de contar con enfoques pedagógicos que sean sensibles y apropiados para cada cultura. Mi sugerencia de desarrollar una teoría desde la epistemología andina refleja una búsqueda por enmarcar la interculturalidad en un marco teórico propio y relevante para las culturas presentes en la región.

### **5.2.2.3. Intervención de los estudiantes**

A continuación, invito a los estudiantes en séptimo semestre, próximos a graduarse en Educación Básica, a compartir su perspectiva sobre cómo se debería integrar la interculturalidad en la educación superior, solicitándoles amablemente que expresen sus opiniones.

K.P. considera que es muy valioso lo que los docentes están haciendo. En sus prácticas, ha observado que en algunas instituciones no se practica adecuadamente la interculturalidad. Por ejemplo, cuando llega un estudiante con una vestimenta diferente a la típica de su pueblo, los docentes tienden a excluirlo en lugar de incluirlo, dificultando así su integración con los demás estudiantes. Desde su perspectiva, es fundamental practicar la inclusión.

K.P. menciona que le hubiera gustado realizar un trabajo de tesis sobre la inclusión, pero se le sugirió que el tema era demasiado amplio y debía elegir otro. A nivel personal, le apasiona aprender sobre las danzas y tradiciones de diferentes pueblos. Durante un semestre, tuvo la oportunidad de estar más involucrada con los estudiantes, y al no tener mucho conocimiento, buscó la participación de sus compañeros. Por ejemplo, pidió a un estudiante que conocía más sobre su cultura y a otro de Venezuela que compartieran música y bailes que les gustaban. A través de estas experiencias, incentivó a los demás estudiantes a incluir a sus compañeros y valorar la diversidad cultural.

Para K.P., aprender sobre la interculturalidad es enriquecedor, ya que permite descubrir aspectos diferentes y hermosos de las culturas, tradiciones y costumbres de los pueblos y nacionalidades presentes en Ecuador.

En los comentarios de K.P., se evidencia una concepción epistemológica que destaca la importancia de la inclusión y la valoración de la diversidad cultural en la educación. K.P. reconoce que en algunas instituciones no se practica adecuadamente la interculturalidad, y señala cómo los docentes tienden a excluir a los estudiantes con vestimenta diferente en lugar de incluirlos. Esto refleja una concepción que aboga por la necesidad de fomentar la inclusión y la integración de todas las culturas en el entorno educativo. Además, K.P. muestra su pasión por aprender sobre las danzas y tradiciones de diferentes pueblos, y destaca la importancia de involucrar a los estudiantes en el proceso de valorar la diversidad cultural. Estas perspectivas resaltan la importancia de

la participación activa y el intercambio entre estudiantes de diferentes culturas como una forma de enriquecimiento mutuo y reconocimiento de las expresiones culturales diversas presentes en Ecuador.

Agradezco a K.P. por su valioso aporte desde la perspectiva de los estudiantes que serán futuros docentes.

D.S. comparte su visión como futura docente, enfatizando la importancia de proporcionar a los estudiantes herramientas argumentativas para que puedan defender sus puntos de vista en un ambiente de respeto y académico.

Dirigiéndome a N.T., destaco su presencia como estudiante de educación básica y le pido su perspectiva sobre cómo implementar y fortalecer la interculturalidad en la formación de los futuros docentes.

N.T. expresa su punto de vista, resaltando la importancia de crear conciencia en los estudiantes sobre la valoración de su propia identidad cultural y promover la igualdad de derechos y oportunidades para todas las personas, sin importar su origen étnico, religión o características culturales.

N.T. también menciona su experiencia positiva en la Universidad Técnica de Ambato, donde ha observado la aceptación y el respeto hacia las diferencias culturales, sin juzgar ni criticar a sus compañeros por su forma de vestir o su cultura.

En conclusión, los participantes del grupo focal comparten sus perspectivas y experiencias, resaltando la importancia de la interculturalidad en la educación y la necesidad de fomentar el respeto, la inclusión y la valoración de la diversidad en el ámbito docente.

En los comentarios de D.S. y N.T., se reflejan concepciones epistemológicas que subrayan la importancia de empoderar a los estudiantes y promover un ambiente de respeto y argumentación académica. D.S. destaca la necesidad de brindar herramientas argumentativas a los estudiantes para que puedan defender sus puntos de vista, lo cual implica una concepción que valora el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y la capacidad de expresar ideas de manera respetuosa. Por su parte, N.T. resalta la importancia de crear conciencia en los estudiantes sobre la valoración de su propia identidad cultural y promover la igualdad de derechos y oportunidades para todas las personas, independientemente de su origen étnico o características culturales. Estas

perspectivas epistemológicas enfatizan la necesidad de formar docentes que sean conscientes de la diversidad cultural y que promuevan un ambiente inclusivo y respetuoso en el aula. Además, N.T. destaca su experiencia positiva en la Universidad Técnica de Ambato, donde ha observado la aceptación y el respeto hacia las diferencias culturales, lo cual evidencia la importancia de contar con espacios educativos que promuevan la valoración de la diversidad y la convivencia pacífica entre diferentes culturas.

#### **5.2.2.4. Saberes andinos y su incorporación en los currículos**

Agradezco a N.T. y destaco la importancia de los aportes de todos los participantes en la primera ronda, enfocada en cómo fomentar la interculturalidad en los centros educativos. Luego, planteo la siguiente pregunta sobre qué saberes andinos o propios de los pueblos y nacionalidades deben ser incorporados en los currículos de educación y si actualmente se toman en cuenta.

D.C., desde su experiencia docente, menciona que en el área de Ciencias Sociales se ha implementado una asignatura complementaria llamada "Fortalecimiento de la identidad cultural". En esta asignatura se han realizado actividades como ferias, exposiciones y murales para valorar los accesorios culturales y festividades, como el Inti Raymi. También se menciona la realización de una feria a nivel de distrito, donde se seleccionaron los mejores proyectos relacionados con la cultura.

En el caso de Ciencias Naturales, D.C. menciona que se trabajó en proyectos de vida, donde se les brindó a los estudiantes la oportunidad de reconocer y valorar sus costumbres y raíces culturales. Se realizaron exposiciones y acciones, como una feria gastronómica y festividades en diferentes dialectos kichwas. D.C. resalta la importancia de seguir fomentando estas prácticas en la educación.

Lamentablemente, D.C. menciona que este año se les indicó que el "Fortalecimiento de la identidad" no se incluirá en el currículo, pero señala que en los textos del Ministerio de Educación se encuentran contenidos relacionados con la identidad cultural en Estudios Sociales para diferentes años académicos. También destaca que desde temprana edad se realizan representaciones culturales en la educación, como la preparación de platos típicos y la vestimenta tradicional, para recordar la diversidad y pluriculturalidad del país.

En los comentarios de D.C. se refleja una concepción epistemológica que

destaca la importancia de fortalecer la identidad cultural de los estudiantes a través de actividades y asignaturas complementarias. La implementación del "Fortalecimiento de la identidad cultural" en el área de Ciencias Sociales muestra una preocupación por valorar y promover los saberes y festividades propios de los pueblos y nacionalidades andinas. Además, se resalta la realización de proyectos y acciones con enfoque intercultural en Ciencias Naturales, que permiten a los estudiantes reconocer y valorar sus costumbres y raíces culturales. Sin embargo, se menciona la falta de inclusión de esta asignatura en el currículo actual, lo que plantea desafíos en la continuidad de estas prácticas. A pesar de ello, se destaca la presencia de contenidos relacionados con la identidad cultural en los textos del Ministerio de Educación, lo que evidencia la importancia de su consideración en los procesos educativos. Las representaciones culturales desde temprana edad también se presentan como una forma de recordar la diversidad y pluriculturalidad del país, contribuyendo a la construcción de identidades fuertes y respeto por la diversidad cultural.

D.C. agrega que en el área de Estudios Sociales y Ciencias Naturales se enfoca en la diversidad y biodiversidad del país, incorporando la identidad cultural y la interculturalidad. Aunque ella es educadora ambiental, no olvida su formación en antropología y saberes ancestrales, y siempre trata de integrar esos conocimientos en su enseñanza.

Además, D.C. menciona que ha elogiado a varias estudiantes por su vestimenta tradicional, destacando su belleza y practicidad. En su institución, que se enfoca en necesidades educativas especiales y diversidad, se esfuerzan por hacer que los estudiantes se sientan bien y realicen sus actividades de manera adecuada.

Aunque no todos los maestros son perfectos, la mayoría se esfuerza por personalizar la enseñanza y transmitir a los estudiantes el valor de su cultura y la belleza de la vida en el campo. D.C. comparte la historia de una estudiante que disfruta de la tranquilidad y el hermoso paisaje de su vida en el campo, resaltando la importancia de que los padres también enseñen a sus hijos a comprender y valorar esta parte de la cultura.

Además, D.C. resalta la importancia de comprender que somos seres de paso y que debemos respetar la creación, incluyendo animales y plantas. Menciona su herencia cultural puruhá y cómo ella y otros son mestizos pero pueden elegir cómo se identifican. Destaca el reto de complementar la educación en el hogar con la educación escolar,

pero también la gratificación de ayudar a los estudiantes a desarrollar sensibilidad, amor y tranquilidad en sus vidas a través del conocimiento de las culturas. D.C. me agradece por la oportunidad de compartir sus ideas.

En los comentarios de D.C., se evidencia una concepción epistemológica que valora la integración de saberes ancestrales y culturales en la enseñanza. A través de su experiencia como educadora ambiental y su formación en antropología, busca incorporar estos conocimientos en el área de Estudios Sociales y Ciencias Naturales. Destaca la importancia de apreciar la diversidad cultural, como se refleja en el elogio a las estudiantes por su vestimenta tradicional y la valoración de la vida en el campo.

D.C. reconoce que la labor docente no es perfecta, pero resalta el esfuerzo de la mayoría de los maestros por transmitir el valor de la cultura y la belleza de la vida en diferentes contextos. Además, subraya la importancia de enseñar a los estudiantes a respetar la naturaleza y la biodiversidad, incluyendo animales y plantas, y destaca su propia identidad cultural y mestiza.

La mencionada necesidad de complementar la educación escolar con la educación en el hogar plantea un desafío, pero también enfatiza la gratificación de ayudar a los estudiantes a desarrollar sensibilidad, amor y tranquilidad en sus vidas a través del conocimiento de las culturas. En general, D.C. demuestra una perspectiva epistemológica que busca la integración de saberes, el respeto por la diversidad y la valoración de la naturaleza en la formación de los estudiantes.

M.A. comenta que la educación debe adaptarse a las necesidades de la población y preparar a los estudiantes para la vida, en lugar de enfocarse únicamente en obtener calificaciones altas. Destaca que si bien el conocimiento adquirido en las aulas es importante, la experiencia práctica es fundamental para los profesionales en el campo.

En cuanto a los saberes ancestrales, M.A. menciona que la Constitución establece la incorporación del idioma kichwa y otros idiomas ancestrales en todas las instituciones educativas. Sin embargo, señala que esta incorporación se está cumpliendo solo de manera parcial en las escuelas interculturales bilingües, y existe el riesgo de que estos idiomas se pierdan debido a la influencia de las grandes ciudades, donde las personas tienden a adoptar la moda y la forma de hablar dominante.

Para abordar esta situación, M.A. sugiere no solo incorporar saberes ancestrales en los currículos, sino también valorar y destacar las contribuciones de las personas que han destacado en la sociedad. Menciona el ejemplo de un indígena dedicado a la robótica, quien desafía los estereotipos y demuestra su conocimiento y habilidades en esa área. También menciona el caso de jugadores afrodescendientes que generan ingresos significativos y contribuyen a la economía del país y sus familias.

Además, M.A. hace referencia a las instituciones guardianas de la lengua y los saberes, que existen en la costa y posiblemente también en la Sierra, como parte del sistema de educación intercultural bilingüe y etnoeducación. Estas instituciones se enfocan en preservar y transmitir los saberes de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

En las palabras de M.A., se puede apreciar una concepción epistemológica que enfatiza la importancia de una educación contextualizada y práctica. Para él, la educación debe ir más allá de la adquisición de conocimientos teóricos y calificaciones altas, y centrarse en preparar a los estudiantes para la vida real. Además, resalta la necesidad de incorporar los saberes ancestrales y valorar las contribuciones de las personas que sobresalen en diferentes ámbitos, rompiendo estereotipos y demostrando la riqueza de la diversidad cultural.

Por otro lado, la preocupación de M.A. sobre la pérdida de los idiomas ancestrales y la influencia de las grandes ciudades refleja una concepción epistemológica que valora la preservación de la identidad cultural y el respeto a la diversidad lingüística. Reconoce la importancia de las instituciones guardianas de la lengua y los saberes, que desempeñan un papel fundamental en la transmisión y preservación de los conocimientos de los pueblos indígenas y afrodescendientes. En conjunto, las ideas de M.A. resaltan la necesidad de una educación inclusiva, contextualizada y enraizada en la diversidad cultural y lingüística del país.

M.A. enfatizó la importancia de fomentar la interculturalidad y el conocimiento mutuo entre diferentes culturas en Ecuador. Señaló que en el país existen 14 idiomas hablados por los pueblos indígenas, pero la mayoría de las personas solo conocen una fracción de ellos. Propuso la incorporación de los conocimientos de estos idiomas en los currículos escolares, desde la educación básica, para que los estudiantes puedan aprender las vocales y otras expresiones básicas de cada idioma.

Además, M.A. comentó que los currículos educativos solo cambiarán cuando las personas involucradas en la toma de decisiones educativas, como ministros y funcionarios del gobierno, sean verdaderos educadores con experiencia en la docencia. Criticó la práctica de seleccionar a personas basándose en conexiones políticas o amistades en lugar de considerar su conocimiento y experiencia en educación.

M.A. también expresó la necesidad de contar con un maestro consciente de la realidad y con una visión pedagógica al frente del Ministerio de Educación o del país. Sugirió el desarrollo de un nuevo modelo pedagógico adaptado a la realidad de los estudiantes ecuatorianos, en lugar de simplemente copiar modelos de otros países.

En su reflexión como docente, M.A. considera que su misión va más allá de la simple enseñanza académica. Observa la falta de representación de mujeres indígenas en la presidencia del país a lo largo de la historia republicana de Ecuador, con la excepción de Rosalía Arteaga, quien ocupó el cargo por un breve período pero no fue elegida popularmente. Su deseo es que una mujer indígena llegue a ser presidenta, no solo para representar a los indígenas, sino para gobernar con equidad, justicia e igualdad para todas las personas en Ecuador, sin importar su origen étnico o su condición social.

En este sentido, las ideas de M.A. reflejan una concepción epistemológica que enfatiza la importancia de la interculturalidad, el respeto a la diversidad y la valoración de los saberes ancestrales en la educación. Considera fundamental incorporar los idiomas indígenas en los currículos escolares para fortalecer la identidad cultural y promover la interculturalidad entre los pueblos. Asimismo, plantea la necesidad de una transformación educativa que se adapte a la realidad de los estudiantes ecuatorianos y se aleje de imposiciones y copias de modelos extranjeros. Además, destaca la importancia de una representación equitativa en los cargos de liderazgo político, especialmente en la presidencia, para garantizar la igualdad de derechos y oportunidades para todas las personas, independientemente de su origen étnico o condición social.

Agradezco el aporte de M.A. y le pido a R.A. que comparta su experiencia como indígena y maestra, enfocándose en los saberes ancestrales que considera necesario incorporar en los currículos educativos para fortalecer la identidad cultural y promover la interculturalidad entre los pueblos.

Desde su experiencia como docente, R.A. señala la importancia de abordar el currículo para fortalecer la interculturalidad. Destaca la necesidad de sentar a hispanos y representantes de todas las nacionalidades para analizar y cuestionar la situación actual. En su institución, no se ha implementado un Programa de Currículo Cultural (PCC), lo cual la llevó a reflexionar sobre la falta de enfoque bilingüe en el currículo. Considera que simplemente copiar y adaptar currículos de otros países no refleja la realidad de la comunidad ni de la provincia. Por tanto, opina que es fundamental analizar e implementar una perspectiva que se ajuste a la realidad del país.

En cuanto a los saberes, R.A. plantea la necesidad de incluir en todas las instituciones, ya sean kichwas o hispanas, una materia que permita conocer las tradiciones, cultura e idioma propios. Destaca que, según la Constitución, se reconocen solo tres idiomas: español, kichwa y shuar, pero cuestiona qué sucede con las otras nacionalidades. En su opinión, la interculturalidad debe abarcar todas las 14 nacionalidades indígenas del Ecuador y los 18 pueblos existentes. Por lo tanto, propone analizar e implementar estos contenidos en todas las instituciones como una materia fundamental para conocer la diversidad del país.

R.A. también enfatiza la importancia de la vocación docente y el compromiso con la educación. Señala la existencia de docentes que carecen de vocación y solo se preocupan por el sueldo, considerando esto como un problema. Desde su perspectiva, tanto desde la cabeza de la institución como desde la presidencia del Ecuador, es necesario tener una mentalidad de interculturalidad y reconocer la realidad multiétnica y multilingüe del país. Destaca la necesidad de concientizar sobre este tema y menciona que algunos políticos hablan de interculturalidad solo por conveniencia, sin profundizar en su verdadero significado. Concluye su intervención agradeciendo la oportunidad de aportar a la discusión.

Las ideas de R.A. reflejan una concepción epistemológica que prioriza la interculturalidad y el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del Ecuador. Destaca la necesidad de desarrollar un currículo que se ajuste a la realidad de las comunidades y promueva la valoración de los saberes ancestrales. Su enfoque se basa en una educación que trascienda la mera transmisión de conocimientos académicos y se enfoque en la formación integral de los estudiantes, fortaleciendo su identidad cultural y promoviendo la igualdad de oportunidades para todas las nacionalidades y pueblos del país. Asimismo, destaca la importancia de la vocación y el compromiso docente en

el proceso educativo, así como la necesidad de una mentalidad de interculturalidad en todos los niveles de liderazgo político y educativo.

Agradecido por las intervenciones anteriores, solicito a G.S. que comparta sus aportes sobre qué saberes deben integrarse en los currículos educativos a nivel básico, bachillerato y educación superior.

G.S. comienza agradeciendo y mencionando que, en base a lo expuesto por M.A. y D.C., entiende que la Constitución y el currículo nacional ya establecen la necesidad de incluir actividades relacionadas con los idiomas ancestrales, pero señala que aún no se están cumpliendo. Destaca que él trabaja en educación intercultural bilingüe, donde ya existe la asignatura de kichwa y cosmovisión.

Sin embargo, G.S. expresa su preocupación por la separación entre la educación intercultural bilingüe y la educación intercultural. Considera que, si hablamos de interculturalidad, deberíamos unificar ambos enfoques y crear un sistema educativo integral en el que cada pueblo pueda enseñar y aprender sobre su propio idioma y cultura. Destaca la importancia de reconocer las diferentes nacionalidades presentes en Ecuador y aplicar estos conocimientos en cada institución educativa.

G.S. enfatiza que es fundamental pasar de las palabras escritas en documentos a la acción concreta. Destaca la necesidad de contar con personas comprometidas y conscientes en el ámbito educativo para transformar la realidad y llevar a cabo estas propuestas en todas las instituciones.

Desde su perspectiva, impulsar la interculturalidad a nivel nacional y trabajar hacia una sola educación que brinde las mismas oportunidades y capacidades a todos es primordial. Menciona que actualmente existe una sensación de separación y considera que es necesario superar esta situación para lograr una verdadera educación inclusiva y equitativa.

Las ideas de G.S. reflejan una concepción epistemológica que prioriza la integración de saberes ancestrales en los currículos educativos a todos los niveles. Él destaca la importancia de unificar los enfoques de educación intercultural bilingüe y educación intercultural, reconociendo la diversidad de nacionalidades presentes en Ecuador. Su propuesta apunta a un sistema educativo integral que permita a cada pueblo enseñar y aprender sobre su propio idioma y cultura, fomentando así la

interculturalidad de manera inclusiva y equitativa. Además, resalta la importancia de pasar de las intenciones escritas a la acción concreta, instando a la participación comprometida y consciente de todos los actores educativos para transformar la realidad educativa del país.

Agradezco a G.S. por sus aportes y señalo que estas reflexiones contribuyen a enriquecer el diálogo sobre la integración de saberes y la importancia de una educación intercultural en todos los niveles educativos.

Además, agradezco nuevamente a M.A., R.A., D.C. y N.T. por sus valiosos aportes durante el diálogo, reconociendo la relevancia de sus experiencias profesionales para comprender cómo promover la interculturalidad y fomentar el respeto hacia las diversas culturas, tradiciones y formas de vida.

Enfatizo la importancia de la educación en fortalecer la convivencia y el diálogo de saberes, resaltando la necesidad de construir un currículo educativo que se adapte al contexto pluricultural y turístico del país. Destaco también la importancia de abordar los problemas que enfrenta la sociedad, especialmente para aquellos niños y jóvenes que no tienen acceso a una educación que garantice sus derechos humanos.

Asimismo, yo destaco que la interculturalidad no se limita solo a los pueblos indígenas, sino que es un concepto que abarca a toda la humanidad, sin descuidar la propia identidad cultural. Reconozco el idioma como un vehículo que transmite la identidad cultural de un pueblo y resalto la importancia de recuperar y valorar los conocimientos ancestrales, así como comprender las diferencias en el pensamiento lógico-matemático de los niños que crecen en entornos rurales y urbanos.

Concluyo destacando que el aporte de cada uno de los participantes conduce a la generación de una sociedad nueva, libre de racismo, estereotipos y complejos, basada en la igualdad de condiciones, la equidad, la participación y la solidaridad.

Finalmente, reitero mi agradecimiento a M.A., G.S., R.A., D.C. y N.T. por sus valiosas contribuciones y les expreso mi deseo de seguir teniendo reuniones en las que puedan compartir experiencias y conocimientos para fortalecerse mutuamente y aprender de la inmensidad de saberes que existen en el mundo.

Los participantes comparten una concepción epistemológica que valora la integración de saberes y la importancia de una educación intercultural en todos los

niveles educativos. Reconocen la relevancia de las experiencias profesionales de cada participante para comprender cómo promover la interculturalidad y fomentar el respeto hacia las diversas culturas. Además, resaltan la necesidad de construir un currículo educativo adaptado al contexto pluricultural y turístico del país, abordando los problemas de la sociedad y garantizando los derechos humanos de todos los niños y jóvenes. Asimismo, enfatizan que la interculturalidad es un concepto que abarca a toda la humanidad y valoran la importancia de recuperar y valorar los conocimientos ancestrales, así como comprender las diferencias en el pensamiento lógico-matemático de los niños en diferentes entornos. Su visión apunta a una sociedad libre de discriminación y basada en la igualdad, la equidad, la participación y la solidaridad.

#### **5.2.2.5. Conclusión al grupo focal 2**

En el presente grupo focal, los participantes han brindado valiosas contribuciones y reflexiones en torno a la integración de saberes y la importancia de una educación intercultural. Han destacado la necesidad de construir un currículo educativo que responda al contexto pluricultural y turístico del país, abordando los problemas sociales y garantizando los derechos humanos de todos los estudiantes. Además, han resaltado la importancia de valorar y recuperar los conocimientos ancestrales, así como de comprender las diferencias en el pensamiento lógico-matemático de los niños en distintos entornos. Los participantes comparten una visión en la que la interculturalidad es un concepto que abarca a toda la humanidad y que busca una sociedad libre de discriminación, basada en la igualdad, la equidad, la participación y la solidaridad. Estas reflexiones enriquecen el diálogo y ofrecen perspectivas fundamentales para promover una educación inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural en Ecuador.

### **5.3. Análisis de las dramatizaciones creadas por los estudiantes**

Los textos dramáticos son una forma de expresión artística que permite explorar y representar diferentes realidades y perspectivas culturales. A través de este análisis, pude identificar cómo los estudiantes universitarios conciben la interculturalidad, qué elementos y problemáticas abordan en sus textos y qué reflexiones y mensajes transmiten a través de sus obras teatrales. Este enfoque me permitió comprender más profundamente las visiones y concepciones epistemológicas de los estudiantes en relación con la interculturalidad y su papel en la transformación de la sociedad.

### 5.3.1. Análisis de la dramatización “El calendario solar”

En el texto dramático "El calendario solar", se presentan diferentes personajes que representan diversas identidades y orígenes culturales. Isabella, apodada "pelucona" por sus amigos, parece tener una identidad mestiza o urbana. Paola es una extranjera de posición económica alta, lo que sugiere un contraste con las realidades locales. Sisarina es originaria de Cañar, posiblemente representando la cultura cañari. Inty es del sector Cacha y podría representar la cultura puruhá. Pacha es originaria de Riobamba, y Yuyari nació en Salasaca, lo que sugiere que estos personajes podrían representar las culturas de Riobamba y Salasaca, respectivamente. A través de estos personajes, el texto dramático busca explorar las dinámicas interculturales, las diferencias y similitudes entre las identidades culturales y las tensiones que pueden surgir en un contexto multicultural.

La primera escena, denominada “Chat de amigos”, consiste en un diálogo entre los amigos, el cual refleja una dinámica amistosa y colaborativa. Isabella propone realizar una reunión para compartir sus experiencias en Europa y distribuir los recuerdos que trajo para todos. Yuyari y los demás amigos muestran interés y aceptan la propuesta. Inty sugiere hacer la reunión en el amplio patio de la casa de Isabella, y Sisarina propone que cada uno lleve comida para organizar una pamba mesa. Pacha sugiere que la comida se realice el sábado al mediodía, y todos los amigos confirman su asistencia. El diálogo muestra una actitud entusiasta y compromiso mutuo, donde cada uno está dispuesto a contribuir y participar en la reunión.

El diálogo entre los estudiantes en el chat de amigos refleja concepciones epistemológicas relacionadas con la colaboración, la comunicación y el intercambio de conocimientos. Isabella, al compartir sus experiencias en Europa, muestra una actitud de compartir y difundir información, reconociendo que no puede entregar los recuerdos individualmente debido a sus ocupaciones. Esta actitud sugiere una visión de conocimiento como algo que se comparte colectivamente y que puede enriquecer a los demás. Por su parte, Yuyari expresa su interés en la propuesta de Isabella y muestra una disposición para ponerse al día con sus amigos, lo cual sugiere una actitud de apertura hacia el aprendizaje y la actualización de conocimientos. Inty, al sugerir hacer una comida en la casa de Isabella, resalta la importancia del espacio físico y la disponibilidad de recursos como elementos para el intercambio y la convivencia.

Sisarina refuerza esta idea al proponer que cada uno lleve comida, promoviendo la participación y la colaboración en la construcción de una "pamba mesa".

### **Fotografía 1**

*Estudiantes participantes en la dramatización*



Este enfoque resalta la diversidad de saberes y la importancia de la contribución individual en un contexto colectivo. Pacha, al proponer una fecha y hora específica para la comida, muestra una actitud de organización y planificación, lo que implica una concepción del conocimiento como algo que requiere estructura y orden. En resumen, las concepciones epistemológicas expresadas en el diálogo reflejan una visión del conocimiento como algo compartido, enriquecedor y colectivo, que se construye a través de la comunicación, la colaboración, la participación y la organización.

*Sábado al mediodía, en casa de Isabella*

*Yuyari:* Hola Isabella, ¿Cómo estás? A los tiempos. ¡Qué alegría! (saluda con un abrazo y beso en la mejilla).

*Pacha:* Hola Yuyari, hola Isabella. Pensé que llegarían tarde, ¿y los demás?

Isabella: Todavía no llegan, pero seguro ya mismo vienen.

*Inti*: Hola Pacha, Yuyari, Isabella, perdón la demora mi *antawa* (carro) se dañó y tuve que venir en bus.

*Sisarina*: Hola Inty, hola chicas. ¡Wauuu, tu casa es *sumak* (hermosa)!

Isabella: Chicos, saben que no les entiendo y ustedes hablando en su idioma. Ya chicos, por favor, comuniquémonos en español, no quiero escuchar esas palabras que no comprendo. ¡O sea!

*Sisarina*: Ya vas a comenzar de adefesiosa Isabella (todos se ríen, asientan con la cabeza y murmuran).

La dramatización despliega un rico tapiz de concepciones epistemológicas entrelazadas con la interculturalidad, subrayando cómo estas percepciones influyen en la construcción del conocimiento en el entorno académico. El intercambio entre Yuyari e Isabella no solo ilustra las diferencias en la etiqueta social y las normas comunicativas, sino que también pone de manifiesto las dinámicas de poder inherentes al lenguaje y la interacción social. El gesto de Yuyari, que en algunas culturas podría considerarse una simple muestra de cordialidad, en realidad lleva consigo el peso de una tradición relacional, que desafía la noción occidental de espacio personal y profesionalidad, y que realza la dimensión afectiva del conocimiento que es frecuentemente marginada en la academia.

La expectativa de Pacha sobre la puntualidad de los demás abre un diálogo crítico sobre la percepción del tiempo, que va más allá de la mera flexibilidad. En un análisis más profundo, la puntualidad puede ser vista como un constructo colonial que prioriza la eficiencia sobre la relación, en contraste con las concepciones indígenas que pueden considerar el tiempo como un flujo más orgánico y relacional. Este enfoque alternativo cuestiona la rigidez de las estructuras académicas y propone una pedagogía que se adapta al ritmo humano en lugar de someterlo a un horario impuesto.

La insistencia de Isabella en la comunicación en español apunta a una resistencia implícita al cambio y a la inclusión, que a menudo subyace en el discurso académico. Este monolingüismo institucionalizado perpetúa una jerarquía lingüística que privilegia el conocimiento occidental sobre los saberes indígenas, despojando a estos últimos de su legitimidad epistémica y reduciendo su accesibilidad.

En contraparte, la reacción de Sisarina y los demás personajes alienta una aproximación crítica hacia una pedagogía decolonial que valida la pluralidad lingüística y cultural. El uso de la lengua indígena y la respuesta colectiva con risas y asentimientos no son meras expresiones de camaradería, sino actos de afirmación cultural que desafían la hegemonía epistémica y lingüística. Estos momentos de la dramatización abogan por un enfoque de conocimiento como una entidad polifónica, donde la interacción y la negociación de significados entre diversas culturas enriquecen la experiencia educativa.

En conjunto, la dramatización destila una crítica implícita a la homogeneización cultural y epistemológica, argumentando a favor de un paradigma educativo que sea verdaderamente inclusivo y que reconozca el conocimiento como una construcción colectiva y diversa, imbuida de relaciones interpersonales y culturalmente situada.

*Isabella:* Muy bien. Les cuento que mi viaje por Europa fue lo máximo, conocí muchos lugares hermosos, y lo mejor de todo fueron las noches de baile en las Ibizas. La comida de lo mejor y su cultura ni contarles.

*Sisarina:* En serio, qué bien que te hayas divertido; pero te comento, yo por mi parte también viví muchas cosas que ni te cuento. Y que hicieron ustedes durante este casi año que nos volvemos a ver.

*Pacha:* Yo me fui a mi tierra, y ahí pasé todo el tiempo de cosecha, este año participé en el Jahuay y comí sano.

*Inti:* Yo por mi parte estuve en mi tierra, justo en las fechas de siembra. Esta vez sembramos maíz.

*Yuyari:* Yo por mi parte me fui en una fecha en la cual vi floreciendo todos los sembríos, y vi muchos pajaritos chiquitos en los árboles.

*Isabella:* Qué hablan chicos. ¿Cómo es eso de que “me fui en tal fecha” ?, si en cualquier momento se siembra y se cosecha. O sea, según lo que yo sé, no hay una fecha específica para sembrar ni cosechar. Además, lo más importante es generar productos lo más rápido para obtener dinero y ganancias. ¡Qué tiempo va haber para esperar que lleguen esas fechas específicas que dicen! (se ríe).

*Sisarina:* Sí hay fechas específicas para nosotros los andinos, no se puede ni sembrar ni cosechar en cualquier fecha.

*Isabella:* Mentira, sí se puede sembrar en cualquier fecha del año, basta con abonarles químicamente, esos productos salen enormes y hermosos. Miren esta manzana. Ustedes saben que mi familia tiene varios negocios de alimentos. Aquí lo que cuenta son las ganancias, nada más.

*Inti:* No, te equivocas; las siembras se deben realizar en un tiempo determinado, con el uso del calendario solar. Mis antepasados han usado este calendario y también tengo una fruta. ¡Mira, es sana!

Se evidencian diferentes concepciones epistemológicas relacionadas con la agricultura, la relación con la naturaleza y el conocimiento tradicional. Isabella expresa una concepción epistemológica más orientada hacia la producción y las ganancias económicas. Ella destaca la importancia de generar productos rápidamente, independientemente de las fechas específicas de siembra y cosecha. Su enfoque está en el uso de productos químicos para obtener resultados grandes y hermosos, y su valoración principal es el beneficio económico.

Por otro lado, Sisarina, Inty, Pacha y Yuyari presentan concepciones epistemológicas más alineadas con el conocimiento tradicional y la relación armoniosa con la naturaleza. Ellos mencionan la importancia de las fechas específicas de siembra y cosecha, basadas en el calendario solar y en la sabiduría ancestral transmitida por sus antepasados. Valorizan la conexión con la tierra, el respeto por los ciclos naturales y la producción de alimentos sanos. Su enfoque no se limita a la ganancia económica, sino que también considera la preservación de los saberes tradicionales y la relación equilibrada con el entorno natural.

Estas concepciones epistemológicas contrastantes reflejan la diversidad de perspectivas entre los estudiantes universitarios. Mientras que Isabella enfatiza la eficiencia productiva y la maximización de ganancias, Sisarina, Inty, Pacha y Yuyari valoran la sabiduría tradicional, la conexión con la naturaleza y la sostenibilidad. Estas concepciones reflejan diferentes formas de entender y relacionarse con el conocimiento, la agricultura y el entorno, mostrando cómo los estudiantes universitarios pueden tener visiones epistemológicas diversas y en ocasiones opuestas.

*Pacha*: Estoy de acuerdo con Inti, sembrar en las fechas del calendario solar permite que nuestros productos salgan saludables y de buena calidad, sin químicos.

Isabella: Pero Pacha, es con insecticidas y fungicidas que se puede prevenir que la plaga acabe con nuestros productos; sin ellos qué cosechas vas a obtener. O sea, todo se acabarán los gusanitos. O te comes uno de paso cuando ingieres los alimentos (se ríe).

*Yuyari*: Isabella, existe el control natural de plagas, por eso es mejor evitar el uso de agentes químicos. Es más, utiliza productos de origen natural; esto para evitar el impacto medioambiental que algunos productos químicos puedan tener. Además, prefiero el gusanito que tener algún tipo de enfermedad por consumir esos productos que producen más daño que beneficios. A su vez, aparte de sembrar y cosechar en fechas determinadas, realizamos fiestas y esas sí que son fiestas. Hay comida, eventos, jochas, y chicos guapos (risa).

*Isabella*: A ver, a ver... lo de los chicos guapos esta interesante, pero ¿Qué impacto ambiental va a haber? (se ríe) ¿Qué es eso del calendario solar? Además, dicen que hacen fiestas, comida. ¿Por qué motivo realizan eso? ¿Acaso con eso obtienen dinero? Porque el dinero es lo principal.

*Sisarina*: Isabella, los agentes químicos en el medio ambiente pueden dar lugar a: contaminación del agua, los suelos, el aire, la flora y la fauna, pérdida de la capa de ozono, efecto invernadero, pérdida de la biodiversidad, etc. Además, te comento que en el Tambo, donde vivo, en diciembre se celebra el *Kapak Raymi*. Además, Isabella, todos los *Yachay* se reúnen, y agradecen al sol por el inicio del nuevo periodo de siembras; esto ayuda a que la siembra sea exitosa. Respondiendo a tu interrogante, Isabella, te comento que nosotros ganamos salud, pues obtenemos productos de calidad que no dañan nuestro organismo.

*Yuyari*: Isabella, también en Otavalo, en marzo, es la época del florecimiento, de las aves tiernas, también conocida como el *Pawkar Raymi*. Los productores de mi sector realizan una especie de exposición de los productos tiernos, y en el mismo sector hay danzas.

La interacción entre *Isabella* y los otros personajes ofrece un campo de análisis sobre las tensiones entre las epistemologías agrícolas occidentalizadas y las indígenas andinas, reflejando un conflicto más amplio entre las prácticas agrícolas industrializadas y las ecológicamente sostenibles. *Isabella*, al defender el uso de productos químicos, encarna una cosmovisión productivista que es característica del paradigma agrícola moderno, que privilegia la eficiencia económica y la productividad a corto plazo, a menudo en detrimento de la salud y el medio ambiente. Su postura revela una desconexión con las consecuencias ecológicas y una desvalorización implícita de los conocimientos ancestrales que promueven la armonía con la naturaleza.

Por otro lado, la resistencia de *Pacha*, *Yuyari* y *Sisarina* a los agentes químicos y su preferencia por las prácticas agrícolas naturales y tradicionales están arraigadas en una epistemología andina que comprende la agricultura como un acto de reciprocidad con la Tierra (*Pachamama*) y el cosmos. Estas prácticas no solo buscan preservar la biodiversidad y el equilibrio ecológico, sino que también están entrelazadas con un calendario de festividades que celebra y reconoce ciclos cósmicos y la interdependencia de la vida. Su enfoque enfatiza la calidad de vida y la salud a largo plazo, así como la preservación de la identidad cultural y la soberanía alimentaria.

El debate no es simplemente una cuestión de preferencias agrícolas, sino que se sitúa en la intersección de la ciencia moderna y la sabiduría indígena, cuestionando la narrativa del desarrollo basado en la explotación intensiva de recursos. La posición de *Isabella*, aunque humorística, puede interpretarse como una expresión de resistencia a la integración de prácticas indígenas en los sistemas de conocimiento dominantes, reflejando una jerarquía epistémica que marginaliza los saberes no occidentales.

La postura de *Pacha*, *Yuyari* y *Sisarina* se alinea con un movimiento más amplio hacia la agroecología y la permacultura, que reconoce la necesidad de enfoques sostenibles y respetuosos con el medio ambiente que son esenciales para la supervivencia a largo plazo de la humanidad y el planeta. Esta perspectiva crítica desafía el modelo dominante de desarrollo y pide una reevaluación científica y cultural de los métodos agrícolas, integrando conocimientos y prácticas indígenas en la conversación global sobre sostenibilidad.

En conclusión, este diálogo dramatizado expone una brecha significativa entre las concepciones de desarrollo y sostenibilidad. Mientras que la perspectiva económica de corto plazo sigue siendo prevalente en muchos entornos académicos, hay un

reconocimiento creciente de la validez y la urgencia de alternativas sostenibles y culturalmente integradas que pueden ofrecer vías más holísticas y respetuosas hacia el futuro.

*Pacha:* Te cuento que, en el mes de junio, en Colta, cosechamos la cebada acompañados con los cantos del jahuay. Sabes, la mayoría de las personas conocen a esta festividad como el *Inti Raymi*.

*Inti:* También en septiembre se celebra el *Kuya Raymi*; en esta fecha ayudé a mis papás en la siembra de maíz. Y fue una experiencia bonita ya que todos nos ayudábamos entre todos, y así logramos sembrar rápido.

*Isabella:* Pero existen máquinas para sembrar y cosechar, eso es más rápido que ayudarnos de unos a otros. Lo lamento chicos, pero esa es mi manera de pensar. No comparto con nada de lo mencionado por ustedes.

*Pacha:* Sí, nuestro país es multiétnico y pluricultural, con diversas costumbres y tradiciones propias de cada pueblo. Por mi parte, te espero en junio para cosechar cebada y pruebes la machica, para ver si así cambias de opinión (risas).

*Sisarina:* Nuestro país no es aburrido, está lleno de costumbres y tradiciones; hay que aprender y valorarlas y no dejar que estas se pierdan. Es triste pensar que existen varias personas que piensan de ese modo.

*Inti:* Yo te espero para llevarte a sembrar, ojalá no salgas despechada de ahí y razones sobre lo que dices Isabella (se ríe).

*Isabella:* Chicos, con gusto acepto su invitación.

Se revelan más concepciones epistemológicas de los estudiantes universitarios, especialmente en relación con la valoración de las tradiciones, la diversidad cultural y el uso de tecnología en la agricultura.

Pacha destaca la importancia de las festividades tradicionales, como el Jahuay e Inti Raymi, en las que se realiza la cosecha de la cebada. Resalta la riqueza cultural y la diversidad de costumbres en el país, y sugiere que Isabella podría cambiar de opinión si experimenta y participa en estas tradiciones. Inti comparte su experiencia de participar en la siembra de maíz durante el Kuya Raymi, destacando la colaboración y

el trabajo en comunidad como elementos esenciales. Sugiere a Isabella que se una a ellos en la siembra y reflexione sobre sus opiniones. Isabella, por su parte, sostiene su perspectiva centrada en la eficiencia y el uso de maquinaria en la agricultura. Sin embargo, muestra una apertura al aceptar la invitación de Pacha y la posibilidad de experimentar las tradiciones y las prácticas agrícolas tradicionales. Sisarina enfatiza la importancia de aprender y valorar las costumbres y tradiciones, y expresa su preocupación por la pérdida de estas prácticas en la sociedad. Sugiere que la visión de Isabella puede ser triste y muestra una actitud de preservación y aprecio por la diversidad cultural.

Estas concepciones epistemológicas reflejan una mezcla de enfoques en la valoración de las tradiciones y el uso de tecnología en la agricultura. Mientras que Isabella se inclina hacia la eficiencia y la tecnología, Pacha, Sisarina e Inty destacan la importancia de las prácticas tradicionales, la colaboración y la conexión con la cultura y el entorno. Estos diálogos revelan una diversidad de perspectivas y enfoques epistemológicos entre los estudiantes universitarios, lo que refleja la riqueza de la diversidad cultural y de pensamiento en la sociedad actual.

*Yuyari:* Listo amiga, confirmada, te espero también en Otavalo, para llevarte a las lagunas y que conozcas unos otavaleños hermosísimos, y así que dejes de ser amargada.

*Pacha:* Se torna indispensable valorar lo nuestro, que está enmarcado en los conocimientos innatos de hombres, mujeres, abuelos y abuelas, quienes con su sabiduría en varios aspectos, como: rituales para la siembra, fertilización de suelo y calendario solar, pueden claramente ser una excelente alternativa para un pensamiento occidental en el que solo se piensa en el beneficio propio generando enfermedades en los seres humanos y dañando el planeta. Respeto mucho lo que tú piensas. Pero ya, chicos, basta de conversar; mejor comencemos a armar la *pamba mesa* con lo que trajimos cada quien, porque yo vine sin comer.

*Isabella:* Sí... verán chicos... ustedes dijeron que traerían la comida, yo no cociné; lo que les ofrezco es un vinito para acompañar y otros productos, aunque con todo lo que hablamos no les ha de gustar ya que son productos solo procesados (Todos se ríen, murmuran y ponen sus comidas).

En la parte final de la dramatización, se articulan distintas epistemologías a través de las voces de Yuyari, Pacha e Isabella, evidenciando la colisión entre el conocimiento tradicional indígena y la modernidad occidental. Yuyari, extendiendo una invitación a Isabella para visitar Otavalo, no solo celebra la diversidad cultural, sino que también insta a una inmersión experiencial que desafía el etnocentrismo y promueve el entendimiento intercultural. Esta postura refleja un enfoque de aprendizaje basado en la vivencia y la apertura al Otro, que contrasta con las prácticas académicas que a menudo se aíslan de la realidad concreta de las comunidades indígenas.

Pacha, por otro lado, emerge como un defensor de la epistemología indígena, reconociendo la profundidad de los conocimientos transmitidos por generaciones y su aplicación práctica en la agricultura y la vida cotidiana. La crítica de Pacha al individualismo y al extractivismo occidental pone de manifiesto una crítica epistémica más amplia a la separación entre humanidad y naturaleza que caracteriza al pensamiento moderno. Su visión, que valora la interdependencia y la sostenibilidad, implica un llamado a la acción para integrar estas sabidurías ancestrales en estrategias contemporáneas de desarrollo y educación.

Isabella representa un contrapunto crítico a estas perspectivas. Su elección de ofrecer vino y productos procesados, aunque aparentemente trivial, destila una preferencia implícita por la comodidad y la industrialización sobre la alimentación tradicional y orgánica. La risa que suscita su comentario puede interpretarse como un mecanismo de defensa frente a la creciente conciencia de las consecuencias negativas de la globalización y la alimentación industrializada sobre la salud y el medio ambiente.

Este tríptico de perspectivas encapsula un microcosmos del debate contemporáneo sobre sostenibilidad, interculturalidad y desarrollo. Yuyari y Pacha abogan por una mayor integración de la sabiduría indígena en la vida moderna, mientras que Isabella, tal vez sin querer, personifica la resistencia a abandonar las conveniencias de la modernidad, incluso cuando es consciente de sus deficiencias. En última instancia, la dramatización desafía a los espectadores a considerar cómo las epistemologías pueden coexistir y complementarse para crear una comprensión más holística y sostenible del mundo.

Estas concepciones epistemológicas reflejan la diversidad de perspectivas entre los estudiantes universitarios. Yuyari muestra una apertura hacia la diversidad cultural, mientras que Pacha valora los conocimientos tradicionales y busca integrarlos con el

pensamiento occidental. Isabella, por otro lado, muestra una actitud más orientada hacia la conveniencia y los productos procesados, sin apreciar plenamente los conocimientos ancestrales.

En general, se observa una variedad de enfoques epistemológicos en los estudiantes universitarios, desde una apertura hacia la diversidad cultural y la valoración de los conocimientos tradicionales hasta una preferencia por la conveniencia y los productos procesados. Estos diálogos resaltan la importancia de la reflexión crítica y el diálogo intercultural en el contexto universitario para promover la comprensión y apreciación de diferentes perspectivas epistemológicas.

Por otra parte, es verdad que también se refleja una mirada estereotipada hacia “lo occidental”, que se manifiesta a través de la contraposición entre la vida moderna, asociada con la superficialidad y la alienación, y la vida tradicional, asociada con la autenticidad y la conexión con la naturaleza. Esta dicotomía es una representación simplificada de realidades culturales más complejas y multifacéticas.

En la invitación de Yuyari a Isabella para visitar Otavalo, se puede interpretar la descripción de los “otavaleños hermosísimos” como un esfuerzo por atraer a Isabella hacia una experiencia que perciben como más auténtica y enriquecedora que su vida “amargada”. El estereotipo aquí sugiere que la felicidad y la realización personal se encuentran en la búsqueda de lo exótico y lo tradicional, en contraposición a la vida urbana moderna que implica amargura o insatisfacción.

Pacha presenta una crítica a la mentalidad occidental, que es estereotipada como inherentemente egoísta y destructiva, tanto para la salud humana como para el medio ambiente. Esta perspectiva ignora la complejidad y la diversidad de pensamientos y prácticas dentro de las culturas occidentales, que también incluyen movimientos hacia la sostenibilidad y la ética ambiental. Al mismo tiempo, idealiza las prácticas indígenas, asumiendo que todas las tradiciones ancestrales son inherentemente beneficiosas y sostenibles, lo que puede no ser siempre el caso.

Isabella, con su oferta de “vinito y otros productos procesados”, representa un estereotipo de la cultura occidental asociada con el consumo y la conveniencia, que se contrapone al enfoque de Pacha en lo natural y lo comunitario. La reacción de risa y murmullo de los demás personajes ante su oferta puede interpretarse como una

desaprobación tácita de los valores y estilos de vida occidentales, sugiriendo que estos son inferiores o menos deseables.

Estas representaciones estereotipadas reflejan una tendencia común en la crítica cultural de idealizar una visión romántica de las culturas no occidentales como moralmente superiores y más conectadas con valores "auténticos", mientras que se pinta a la cultura occidental como materialista y desconectada de valores espirituales o comunitarios. Aunque estas críticas pueden tener un fundamento en realidades históricas y contemporáneas, el análisis crítico debe tener cuidado de no caer en simplificaciones que ignoren la diversidad y la capacidad de cambio y adaptación dentro de todas las culturas. Es importante reconocer que las identidades y las epistemologías no son estáticas ni monolíticas, y que tanto las culturas occidentales como las no occidentales poseen complejidades internas y potencial para la transformación.

### **5.3.2. Análisis de la dramatización "Justicia indígena"**

En la dramatización "Justicia indígena", los diálogos de los personajes revelan diferentes concepciones epistemológicas relacionadas con la justicia, la responsabilidad individual y la resolución de conflictos. A continuación, analizaré las concepciones expresadas por cada personaje:

*Narrador:* En la comunidad de Santa Bertha, la Señora Lucía Tapia, llega a la casa el día 13 de mayo y se encuentra sin sus pertenencias, ella alarmada sin entender que había sucedido se encontraba en un caso de robo.

*Lucía:* Al fin llegué de un largo viaje (entra a la casa). ¡Dios mío! ¿Y mis cosas dónde están? ¿Mis electrodomésticos, mi televisión, dónde está todo? ¡No puede ser, me han robado! Iré donde mis vecinos a pedir ayuda. Buenos días vecinos, acabo de llegar a mi casa y me encuentro sin mis pertenencias ¡Me robaron todo!

*Juana:* ¡Cómo así vecina! ¿Qué fue lo que sucedió?

*Lucía:* Salí de viaje un par de días y hoy me encuentro con esta situación.

*María:* ¿Cómo es posible que haya pasado esto dentro de nuestra comunidad?

*José:* Doña Lucía, nosotros vimos que Emilio Tipantuña estaba rodeando su casa.

*Narrador:* Los vecinos de Lucía Tapia alegan haber visto que Emilio Pilatuña se encontraba en horas de la tarde del 14 de julio, rodeando su casa de manera sospechosa, sin embargo, no se imaginaron que haría tal fechoría.

*Lucía:* ¿Cómo así vecinos le vieron a ese joven de manera sospechosa y no dijeron nada?

*José:* No creímos que el hombre realizaría tal fechoría vecinita, fue algo que se nos salió de las manos.

La dramatización pone en contraste las concepciones epistemológicas individuales y colectivas en respuesta al delito. Lucía, confiando en el sistema judicial formal, encarna una visión epistemológica que se alinea con el derecho positivo y la estructura estatal de justicia, donde la solución de conflictos descansa en instituciones especializadas, fuera del ámbito comunitario. Esta perspectiva refleja una separación entre el individuo y la comunidad, típica de las sociedades occidentalizadas, donde la resolución de conflictos es delegada a terceros en lugar de manejarse de manera interna.

Por otro lado, Juana y María, al manifestar sorpresa y preocupación ante el robo, representan una cosmovisión basada en la confianza comunitaria y la autogestión de la seguridad. El hecho de que señalen a un individuo conocido dentro de la comunidad como sospechoso refleja la expectativa de una vigilancia y responsabilidad colectivas, características de sociedades más integradas y menos fragmentadas. Esta perspectiva resalta la concepción de la justicia como un proceso vivido y gestionado dentro de la propia comunidad, implicando una mayor solidaridad y una ética del cuidado.

José, al igual que Juana y María, alude a una concepción epistemológica que privilegia la cooperación y la solidaridad comunitarias. La observación de un comportamiento sospechoso y el esfuerzo por apoyar a su vecina en la resolución del problema no solo demuestra un compromiso con la seguridad colectiva, sino que también desafía la narrativa de que la justicia debe ser exclusivamente institucional y despersonalizada.

La tensión entre estas visiones epistemológicas revela un punto crítico en el análisis cultural y científico de cómo las sociedades interpretan y gestionan la justicia. Mientras que la visión formalista de Lucía puede ser vista como producto de un sistema de justicia occidental que enfatiza la legalidad y la individualización del castigo, las perspectivas de Juana, María y José encarnan un enfoque más comunal y holístico, que considera la justicia como un proceso endógeno y colectivo, enfatizando la reparación y la armonía social sobre la penalización.

En general, estos personajes reflejan concepciones epistemológicas que valoran la justicia formal, la responsabilidad comunitaria y la seguridad en el contexto de la comunidad. Además, se evidencia la importancia de la comunicación y la colaboración entre los vecinos para prevenir y resolver conflictos.

*Lucía:* Ahora qué voy a hacer sin mis cosas, he sido robada.

*María:* Escuché que este joven anda robando y vendiendo las cosas para comprar droga.

*Juana:* Sí, el joven se droga y tiene problemas de dinero.

*José:* Ese hombre se dedica a robarles a las personas que con mucho esfuerzo han conseguido sus cosas.

*Narrador:* Los vecinos explican que el hombre es drogadicto y que vende las cosas robadas para obtener dinero y comprar droga; así mismo, que es un daño dentro de la comunidad. Las personas con tanto esfuerzo compran sus cosas y este joven se las arrebató de una manera deshonesto. Así se debate si llevar a Emilio a la policía o al dirigente de la comunidad.

*Lucía:* ¡Es un peligro para la sociedad y para la comunidad! Debemos denunciarlo con la policía para que se haga justicia.

*María:* ¡A la policía no, vecinos! porque siempre los llevan presos un día y al otro día ya les sueltan y siguen robando como si nada.

*José:* ¡Claro!, la justicia ordinaria no sirve de nada, es mejor hacer valer nuestra justicia indígena.

*Juana:* Vamos a denunciarlo con el dirigente de la comunidad ahora mismo.

Lucía representa una concepción epistemológica basada en la justicia formal y legal. Para ella, la solución al problema del robo y la conducta delictiva de Emilio radica en denunciarlo a la policía y confiar en el sistema judicial establecido. Su enfoque se centra en obtener justicia a través de las instituciones externas.

María muestra una concepción epistemológica crítica hacia el sistema judicial convencional. Ella argumenta que denunciar a Emilio ante la policía no resolverá el problema, ya que considera que las medidas tomadas por la justicia ordinaria son ineficaces y no logran prevenir la reincidencia delictiva. Su perspectiva pone en duda la capacidad del sistema judicial para brindar una solución adecuada.

José comparte la visión de María en cuanto a la ineficacia de la justicia ordinaria. Su propuesta es hacer valer la justicia indígena, lo que implica recurrir a las formas tradicionales de resolución de conflictos dentro de la comunidad. Para él, el sistema de justicia indígena puede ofrecer una respuesta más efectiva y significativa en términos de restauración y prevención.

Juana respalda la idea de buscar justicia dentro de la comunidad y propone denunciar el caso ante el dirigente de la comunidad. Su enfoque se basa en la confianza en las estructuras y procesos de toma de decisiones internos de la comunidad. Considera que la justicia indígena, a través de la participación y el liderazgo comunitario, puede brindar una respuesta más adecuada al problema.

En general, estos personajes expresan concepciones epistemológicas que cuestionan la eficacia del sistema judicial convencional y valoran la justicia indígena como una alternativa más efectiva para abordar los problemas delictivos dentro de la comunidad. También se refleja una preocupación por la prevención y la restauración, en lugar de simplemente castigar al culpable.

*(Horas más tarde)*

*Lucía:* Buenas tardes señor dirigente.

*Estela:* Buenas tardes doña Lucía, ¿qué se le ofrece?

*Lucía:* Vengo a denunciar que he sido robada en mi casa, se han llevado todas mis pertenencias.

*Estela:* ¿Sabe quién fue la persona que le robó?

*Juana:* Nosotros tenemos nuestras sospechas en el señor Emilio Tipantuña.

*Dirigente:* ¡Y cómo así! ¿Tienen las pruebas de lo que alegan?

*José:* El día 14 de julio le vimos al señor Emilio a eso de las 3 de la tarde robando la casa de la vecina Lucía.

*Estela:* No son pruebas suficientes; sin embargo, el joven tiene antecedentes ya que es una persona que se droga y ha cometido otros actos. Así que mandaremos a investigar el caso, gracias por hacer la denuncia.

*Lucía:* Tenemos varios testigos y por eso vamos a buscar en toda la comunidad al vecino Emilio.

*Narrador:* Se realiza la denuncia (también llamada *Willachina* o *Willana*), que consiste en el requerimiento de intervención en la solución del conflicto y que constituye el inicio del proceso de justicia indígena. Esta se realiza ante autoridades comunitarias, de acuerdo a la estructura de organización de segundo grado o de autoridad provincial, dependiendo de la gravedad del asunto que acontezca.

En este pasaje, Lucía adopta una perspectiva epistemológica que privilegia la estructura y la autoridad interna de la comunidad, confiando en el dirigente como agente de resolución de conflictos. Esta confianza en la gobernanza comunitaria refleja una fusión entre lo legal y lo consuetudinario, donde se espera que la figura del dirigente actúe con justicia dentro del marco cultural y normativo de la comunidad.

Estela, como dirigente, encarna una epistemología pragmática y procedimental, que considera esencial la participación democrática y la deliberación en la resolución de conflictos. Su insistencia en la necesidad de pruebas evidencia un enfoque metódico y sistemático, que busca balancear la justicia comunitaria con la rigurosidad de los procesos judiciales formales.

Juana, en su alineación con Estela, refleja una visión de la justicia comunitaria que es colectiva y participativa. Su enfoque subraya la interdependencia social y la responsabilidad compartida en la vigilancia y el mantenimiento del orden dentro de la comunidad, lo que implica una comprensión de la justicia como un tejido social en el que cada miembro contribuye al bienestar común.

José, al ofrecer su testimonio directo, promueve una epistemología empírica que pone el énfasis en la observación directa como pilar para la construcción de un caso de justicia. Su acusación contra Emilio se basa en la autoridad de la experiencia personal y la observación ocular, elementos que en muchas culturas tienen un peso significativo en la construcción de la verdad y la justicia.

Este entramado de concepciones epistemológicas en la comunidad refleja la complejidad de los sistemas de justicia indígenas, que no solo se basan en el castigo, sino en la restauración de la armonía social y la verdad colectiva. La narrativa sugiere la existencia de un sistema de justicia comunitario que, aunque paralelo al estatal, es igualmente sistemático y riguroso, pero se apoya más en la cohesión comunitaria y la integridad social que en la imposición unilateral de sanciones. En resumen, la dramatización subraya la riqueza y la validez de las epistemologías indígenas en la administración de justicia, desafiando la idea de que la formalidad y la efectividad son exclusivas de las instituciones estatales.

(La *Tandanakuy* [asamblea general] investigó el caso, a partir de lo cual tuvo la certeza de que Emilio Pilatuña es el culpable)

*Emilio*: ¿Por qué me culpan si yo no hice nada?

*Estela*: una vez investigado el caso se convoca a una asamblea general del caso de robo a la señora Lucía Tapia afectada por tal situación. Señora Lucía cuéntenos qué fue lo que sucedió por favor

*Lucía*: Realmente yo estaba de viaje un par de días, me fui con la seguridad de que mi casa se encontraba segura ya que nuestra comunidad se basa en paz y armonía. Sin embargo, llego a mi casa y me encuentro con que me han robado todas mis pertenencias. Se llevaron mis electrodomésticos, mi computadora, mis teléfonos y mis muebles. Quedé en shock al ver esta situación y corrí a buscar ayuda con los vecinos, quienes me supieron manifestar que vieron al señor Emilio Pilatuña rondando por mi casa de manera sospechosa.

*Juana*: Yo vi a Emilio Pilatuña rodear la casa de la señora Lucía en la tarde.

*María*: Yo escuché ladrar a mis perros en la madrugada y salí a ver y era el señor Emilio caminando por la casa de la señora Lucía.

*José:* Efectivamente, también escuché ruidos en la madrugada cerca de la casa de la señora Lucía, pero pensé que era ella llegando de su viaje.

Emilio representa una concepción epistemológica basada en su propia inocencia. Él niega haber cometido el robo y cuestiona por qué lo culpan. Su perspectiva se centra en su propia percepción de los hechos y en su versión de los eventos. Emilio enfatiza su punto de vista individual y subjetivo, haciendo hincapié en su propia verdad y negando las acusaciones en su contra.

Como representante de la comunidad, Estela muestra una concepción epistemológica que valora la investigación rigurosa y la convocatoria a una asamblea general para discutir el caso. Ella busca reunir la información relevante y proporcionar un espacio para que los involucrados compartan sus testimonios. Su enfoque se basa en la búsqueda de una verdad colectiva a través del diálogo y la participación comunitaria.

Lucía relata su experiencia personal del robo y su sorpresa al encontrar su casa saqueada. Su concepción epistemológica se centra en su propia vivencia y en la búsqueda de apoyo y ayuda de la comunidad. Ella confía en los testimonios de los vecinos y utiliza sus experiencias como base para respaldar sus afirmaciones.

Estas vecinas respaldan la versión de Lucía al compartir sus propias observaciones y testimonios. Su concepción epistemológica se basa en la evidencia empírica y en la información sensorial que han percibido. Su perspectiva se centra en los hechos que han presenciado directamente, como ver a Emilio rondando la casa de Lucía o escuchar ruidos sospechosos durante la noche.

José también respalda la versión de Lucía y los testimonios de los demás vecinos. Su concepción epistemológica se basa en la correlación de diferentes experiencias y observaciones. Él aporta su propia percepción de los ruidos nocturnos, lo que refuerza la idea de que algo inusual estaba ocurriendo cerca de la casa de Lucía.

En resumen, en esta dramatización, los personajes expresan diferentes concepciones epistemológicas, desde la negación individual de Emilio hasta la valoración de la evidencia empírica y las experiencias personales de Lucía y los vecinos. También se destaca la importancia de la investigación rigurosa y la participación comunitaria para llegar a una verdad colectiva y tomar decisiones justas.

(Testimonio)

*Emilio Pilatuña:* Confieso haber robado la casa de la señora Lucía Tapia; llevé todas sus pertenencias y las vendí para poder comprar droga.

(*Kishpichirina* [debate cara a cara])

*Narrador:* Una vez que hay suficiente claridad o certeza respecto de los hechos, se procede en asamblea comunitaria a establecer la culpabilidad o inocencia, y siempre que sea posible se buscan adoptar las medidas de solución o conciliación entre las partes, así como aquellas medidas destinadas a la sanación del infractor.

*Estela:* Una vez esclarecida la situación de la señora Lucía Tapia en contra del señor Emilio Pilatuña, se procede a realizar una reunión con la Asamblea comunitaria para tomar la decisión de culpabilidad del infractor, la respectiva sanción y solución de conflictos para traer armonía a la comunidad.

(*Paktachina* [hacer cumplir sentencia])

*Estela:* Una vez tomada la decisión, el sentenciado deberá cumplir algunos aspectos con la finalidad de reparación de su infracción:

1. Exposición al señor Emilio Javier Pilatuña Campos frente a todas las personas de la comunidad para que tengan conocimiento sobre el caso y conozcan al señor.
2. El señor Marco Pilatuña, padre de Emilio Javier Pilatuña Campos, procede con el baño de agua fría espiritual a la media noche en el río de la comunidad, para purificar su cuerpo y alma, para que se le aleje el mal y sea una persona de bien.
3. Las autoridades indígenas y la afectada proceden con los ortigazos, seguidos de golpes con el asial de una manera brutal hasta dejarlo sin aire y cayendo de su cuerpo sangre. Si los vecinos desean castigar al victimario lo pueden hacer.
4. Al terminar el castigo, el señor Emilio Pilatuña debe dirigirse a la señora Lucía Tapia y expresar un compromiso para el beneficio de la afectada y de todos los vecinos de la comunidad. Si desobedece dicho

compromiso las autoridades indígenas están en la obligación de volver a reprimirlo y tomar otro tipo de medidas, que puede incluir la muerte.

En la dramatización "Justicia indígena", se presentan nuevas concepciones epistemológicas a través de los diálogos de los personajes. A continuación, se realizará un análisis hermenéutico riguroso de estas concepciones:

Emilio confiesa abiertamente su culpabilidad en el robo a la casa de Lucía Tapia y reconoce haber vendido sus pertenencias para obtener drogas. Su testimonio revela una concepción epistemológica basada en la honestidad y en la aceptación de la realidad. Emilio asume la responsabilidad de sus acciones y proporciona información que contribuye a esclarecer los hechos.

Como representante de la comunidad, Estela pone en práctica una concepción epistemológica basada en el diálogo y la participación comunitaria. Ella propone convocar una asamblea para discutir el caso, determinar la culpabilidad de Emilio y buscar soluciones y medidas de reconciliación. Su enfoque se centra en el consenso y la búsqueda de armonía en la comunidad.

En relación al proceso de sanción, se presentan concepciones epistemológicas que reflejan prácticas de la justicia indígena: La comunidad requiere que Emilio sea expuesto ante todos los miembros para que conozcan su caso y su identidad. Esta medida busca la transparencia y el conocimiento colectivo de la situación. El padre de Emilio realiza un ritual de purificación en el río para liberar al infractor del mal y transformarlo en una persona de bien. Esta medida refleja una concepción epistemológica que busca la sanación y el cambio espiritual. Se establece un castigo físico que incluye ortigazos y golpes brutales con el asial, hasta que el infractor quede sin aire y sangre de su cuerpo. Este castigo tiene como objetivo la reparación y la justicia retributiva. Sin embargo, la participación de los vecinos en el castigo también revela una concepción epistemológica que valora la participación de la comunidad en el proceso de sanción. Emilio debe expresar un compromiso ante Lucía y la comunidad para el beneficio de la afectada y los vecinos. Si no cumple con dicho compromiso, las autoridades indígenas pueden tomar medidas más drásticas, incluso la muerte. Esta concepción epistemológica enfatiza la importancia de la responsabilidad, la reparación y las consecuencias en el proceso de justicia.

En resumen, en esta dramatización, los personajes expresan concepciones epistemológicas que van desde la honestidad y la aceptación de la responsabilidad hasta la participación comunitaria, la sanación espiritual, la justicia retributiva y las consecuencias. Estas concepciones reflejan la diversidad y la riqueza de la justicia indígena, donde se busca el equilibrio y la armonía en la comunidad a través de procesos de resolución de conflictos basados en la participación, la reparación y el aprendizaje.

*Emilio:* Me comprometo a devolver el dinero a la señora Lucía; además de hacer trabajo comunitario, limpiar las parcelas de sus terrenos y ayudar a todos mis vecinos en lo que deseen.

*Estela:* Con esta sanción las autoridades indígenas buscan el arrepentimiento del señor Emilio Javier Pilatuña Campos y el compromiso de reincorporarse a la comunidad y la reparación de los daños causados, es decir no solo castigar al culpable sino conciliar y llegar a un acuerdo.

*Mensaje final de la obra:*

La justicia ordinaria y la justicia indígena se diferencian porque al momento de juzgar se aplican penas distintas, la primera de acuerdo con la ley, y la segunda de conformidad con las normas y costumbres. Sin embargo, en muchos de los casos, aquellos que son detenidos por la jurisdicción ordinaria (la policía) no son procesados correctamente y siguen realizando actos inapropiados que atentan contra el bienestar de los demás; en cambio, mediante la justicia indígena lo que se busca es sanar al individuo, que retome a una forma de vida apropiada y fortalezca el espíritu individual, familiar y colectivo que fue debilitado por sus actitudes de conductas además de mantener el orden, la paz y la armonía dentro de la comunidad.

Emilio muestra una concepción epistemológica basada en el arrepentimiento y la reparación. Reconoce sus acciones y se compromete a devolver el dinero a Lucía, así como a realizar trabajo comunitario y ayudar a sus vecinos. Su enfoque se centra en la reconciliación, el aprendizaje y la reintegración a la comunidad. Esta concepción epistemológica refleja una visión de la justicia indígena que busca la transformación y la restauración del individuo y la comunidad.

Estela expone una concepción epistemológica que destaca la importancia de la conciliación y el acuerdo en la justicia indígena. En lugar de centrarse únicamente en castigar al culpable, ella menciona la necesidad de buscar el arrepentimiento de Emilio, su compromiso de reintegrarse a la comunidad y la reparación de los daños causados. Esta concepción se basa en el restablecimiento de la armonía y el equilibrio dentro de la comunidad, y reconoce que la justicia no se limita solo a la imposición de penas, sino que implica la resolución pacífica de conflictos y la restauración de las relaciones.

En el mensaje final de la obra, se destacan algunas diferencias entre la justicia ordinaria y la justicia indígena. Se menciona que la justicia ordinaria se rige por la ley y aplica penas establecidas, mientras que la justicia indígena se basa en las normas y costumbres de la comunidad. Sin embargo, se subraya que en muchos casos la justicia ordinaria no logra procesar adecuadamente a los infractores, lo que permite que continúen causando daño a otros. Por otro lado, la justicia indígena busca sanar al individuo, promover su reintegración y fortalecer los lazos comunitarios. Se resalta el objetivo de mantener el orden, la paz y la armonía en la comunidad, a la vez que se busca el bienestar y la transformación de los involucrados.

En resumen, los personajes expresan concepciones epistemológicas que valoran la reparación, el arrepentimiento, la reconciliación y la reintegración en la justicia indígena. También se destaca la importancia de la conciliación y el acuerdo en la resolución de conflictos. Estas concepciones reflejan una visión más amplia de la justicia, que va más allá de la imposición de penas, y busca restaurar la armonía y el equilibrio en la comunidad, promoviendo el aprendizaje, la transformación y el bienestar colectivo.

### **5.3.3. Análisis de la dramatización “¿Cómo difiere el tiempo y el espacio desde la concepción occidental y la cosmovisión andina?”**

Para realizar un análisis hermenéutico riguroso de las concepciones epistemológicas de los personajes en la dramatización "¿Cómo difiere el tiempo y el espacio desde la concepción occidental y la cosmovisión andina?", es necesario examinar los diálogos y acciones de los personajes. Aunque el fragmento proporcionado es breve, podemos identificar algunas ideas y perspectivas que reflejan las concepciones epistemológicas de los protagonistas. A continuación, se realizará dicho análisis:

(Primera escena. Se ven a los dos estudiantes durmiendo)

*Narrador:* En el día a día hay diferentes tipos de estudiantes con sus rutinas.

(Estudiante andino se despierta y se arregla para ir a la escuela. Madre prepara el desayuno)

*Estudiante A:* Buenos días mamá, ¿te ayudo a preparar el desayuno?

*Madre A:* Buenos días hija; sí, ayúdame por favor.

*Narrador:* La madre e hija se sientan a desayunar mientras conversan.

*Madre A:* Desayuna rápido mijita, que tienes que aprovechar bien el tiempo.

*Narrador:* El estudiante andino y su madre terminan su desayuno. Mientras que otros... mmm... bueno.

Los personajes descritos representan la cosmovisión andina y su concepción del tiempo y el espacio. La madre resalta la importancia de aprovechar bien el tiempo y le dice a su hija que desayune rápido para que pueda utilizar su tiempo de manera eficiente. Esta perspectiva se relaciona con la noción andina de tiempo circular y cíclico, en la cual el tiempo no es lineal ni linealmente divisible, sino que está entrelazado con la naturaleza y se concibe como una sucesión de ciclos y ritmos. La madre muestra una preocupación por utilizar el tiempo de manera efectiva y en armonía con los ritmos de la vida cotidiana. Esta concepción del tiempo contrasta con la concepción occidental del tiempo lineal y fragmentado.

## Fotografía 2

*Estudiantes participantes de la dramatización*



Aunque el diálogo del estudiante occidental no está proporcionado en el fragmento, se menciona que mientras el estudiante andino y su madre están desayunando, otros estudiantes tienen una rutina diferente. A partir de esto, podemos inferir que el estudiante occidental probablemente representa la concepción occidental del tiempo y el espacio. Esta concepción se basa en una perspectiva más lineal y fragmentada del tiempo, donde el tiempo se divide en unidades específicas y se enfoca en la eficiencia y la productividad. Esta visión occidental del tiempo tiende a separar las actividades y considerarlas de manera individualizada.

En general, la dramatización plantea una diferencia entre la cosmovisión andina y la concepción occidental del tiempo y el espacio. Mientras que la perspectiva andina enfatiza la conexión con la naturaleza, la importancia de los ritmos y ciclos, y la utilización eficiente del tiempo, la perspectiva occidental se centra en una visión más lineal y fragmentada del tiempo, enfocada en la eficiencia y la productividad.

(Se ve al estudiante occidental durmiendo. Hay un silencio incómodo mientras ronca hasta que regresa la estudiante andina)

*Estudiante A:* Ya me voy mamá, la bendición.

*Madre A:* Que te vaya bien en clases, mijita. Cuidado llegues tarde mijita.

*Estudiante A:* Sí mami, aún tengo 20 minutos para llegar.

*Narrador:* La estudiante se dirige a la escuela y....

(Estudiante occidental le interrumpe despertándose asustado)

*Narrador:* Se dirige a la escuela tranquilamente.

*Estudiante O:* ¡Ay, no puede ser! Ya solo faltan 20 minutos para que sea hora de entrada.

(Se desespera mientras se cambia, coge un snack y una cola, sale corriendo)

*Estudiante O:* El desayuno es la parte más importante del día.

Los personajes de la estudiante andina y la madre andina representan la cosmovisión andina y su concepción del tiempo y el espacio. La madre muestra preocupación por el tiempo y le aconseja a su hija que tenga cuidado de no llegar tarde a clases. Esto refleja una noción de tiempo en la que se considera importante respetar horarios y cumplir con las responsabilidades. La estudiante andina responde de manera tranquila, indicando que aún tiene tiempo suficiente para llegar a la escuela. Esta actitud sugiere una concepción del tiempo más flexible y relajada, en línea con la noción andina de tiempo circular y cíclico, en contraste con la concepción occidental del tiempo lineal y fragmentado.

El estudiante occidental, por otro lado, muestra un enfoque más rígido y apresurado del tiempo. Al despertar y darse cuenta de que quedan solo 20 minutos antes de la hora de entrada a la escuela, entra en un estado de desesperación y se apresura a prepararse y salir corriendo. Además, menciona que el desayuno es la parte más importante del día, lo que puede reflejar una concepción occidental de la eficiencia y la productividad, donde se considera esencial realizar ciertas actividades de manera establecida y cronometrada.

En conjunto, estos diálogos y acciones de los personajes evidencian una diferencia en las concepciones epistemológicas del tiempo y el espacio entre la cosmovisión andina y la concepción occidental. Mientras que la estudiante andina y su madre tienen una actitud más flexible y relajada respecto al tiempo, el estudiante occidental muestra una mentalidad más estructurada y preocupada por la puntualidad y la eficiencia. Esta divergencia refleja las diferencias culturales en la forma en que se comprende y se valora el tiempo y el espacio en las cosmovisiones andina y occidental.

Segunda escena

(Estudiantes se encuentran en el aula recibiendo clases)

*Estudiante A:* Hola chicos, ¿Cómo están? ¿Sabían que ya vienen las fiestas del carnaval?

*Estudiante O:* Pues sí, ya solo faltan 5 días.

*Estudiante A:* Mmm... No, aún hay 5 días para carnaval.

*Narrador:* Los chicos inician una discusión sobre la manera de ver el tiempo.

(Estudiante O2 saca el teléfono y le muestra el calendario)

*Estudiante O:* Mira, estos días faltan para que estemos en las fiestas de carnaval.

*Estudiante A:* Cómo no nos van a faltar los días. Esos son los días que vienen, el tiempo viene a nosotros, no nosotros al tiempo.

*Estudiante O2:* Jajaja, o sea, dices que nosotros nunca nos movemos.

*Estudiante O:* Dice que si nos quedamos quietos el tiempo es el que camina (en tono burlesco)

*Estudiante A:* Mi mamá siempre me ha dicho que...

(Le interrumpen con burlas)

*Estudiante O2:* Entonces, el ayer no es algo que sucedió, solo pasó por nosotros y desapareció.

*Estudiante O:* Sí, sí, Jajaja. Y hay que tener cuidado porque ya mismo viene navidad por nosotros.

*Estudiante O2:* Jajaja, se ve que no pones atención a las clases. Jajaja.

(Continúan las burlas. Estudiante andina se queda sentada, deprimida)

La estudiante andina expresa una visión del tiempo en la que este viene hacia nosotros, en contraste con la concepción occidental de ir hacia el tiempo. Para ella, los días no faltan, sino que están por venir, y el tiempo es algo que camina mientras

nosotros permanecemos en un lugar. Esta concepción refleja la noción andina de que el tiempo es una fuerza dinámica y que el ser humano es parte de un entorno en constante movimiento.

Estudiante occidental 1 y Estudiante occidental 2: Estos personajes representan la cosmovisión occidental y su concepción del tiempo y el espacio. Los estudiantes occidentales se basan en un enfoque más lineal y objetivo del tiempo. Para ellos, los días que faltan son una medida predefinida y cuantificable, como se refleja en la consulta del calendario en el teléfono móvil. La visión del tiempo como algo que debe ser medido y controlado es característica de la concepción occidental del tiempo.

En la escena, se genera una discusión y burlas entre los estudiantes, donde los occidentales se mofan de la visión andina del tiempo. Estas burlas refuerzan la idea de que los occidentales consideran su concepción del tiempo como más racional y precisa, mientras que minimizan o ridiculizan la perspectiva andina.

La reacción de la estudiante andina al ser objeto de burlas muestra su sensibilidad ante la falta de comprensión y respeto hacia su cosmovisión. Esta actitud puede interpretarse como una representación de la desvalorización de las concepciones andinas del tiempo y el espacio en el contexto occidental dominante.

En conjunto, estos diálogos y acciones de los personajes reflejan las diferencias en las concepciones epistemológicas del tiempo y el espacio entre la cosmovisión andina y la concepción occidental. Mientras que la estudiante andina ve el tiempo como una fuerza en movimiento y la relación del ser humano con este de manera más fluida, los estudiantes occidentales lo perciben como algo cuantificable y medible. Además, se evidencia la falta de comprensión y la tendencia a menospreciar las concepciones andinas por parte de los

Tercera escena

(Estudiante andina se encuentra en casa comiendo. Estudiante occidental hace merienda: papas con gaseosa mientras se encuentra con el celular)

*Estudiante A:* Mamá, hoy mis compañeros se rieron de mí.

*Madre A:* Y esos guambras qué te hicieron.

*Estudiante A:* Dijiste que aún hay 5 días para carnaval, pero mis compañeros me dijeron que se dice “faltan”. Por eso me va mal en clases.

*Madre A:* Debes tener en cuenta que nosotros percibimos el tiempo de manera bidireccional.

*Estudiante A:* ¿Cómo?

*Madre A:* Para nosotros, el pasado no es un momento por el que pasamos, sino el tiempo que se adelantó en venir; mientras que, el futuro, en lugar de dirigirnos hacia él, sabemos que es el tiempo el que está por venir.

*Estudiante A:* Ya entendí. Mañana les explicaré a mis compañeros.

*Narrador:* Existen diferentes puntos de vista...

*Estudiante O:* Se ríe.

*Narrador:* Existen diferentes puntos de vista...

Se examinarán los diálogos y acciones de los personajes presentados en la tercera escena. Estudiante andina: Este personaje representa la cosmovisión andina y su concepción del tiempo y el espacio. La estudiante andina expresa que para ellos, el pasado no es un momento por el que pasamos, sino el tiempo que se adelantó en venir, mientras que el futuro no lo ven como algo hacia lo que se dirigen, sino como el tiempo que está por venir hacia ellos. Esta concepción bidireccional del tiempo refleja la noción de que el tiempo no es lineal y estático, sino que tiene una dimensión más compleja y dinámica en la cosmovisión andina.

La madre de la estudiante andina también comparte la cosmovisión andina y brinda una explicación más detallada sobre la concepción bidireccional del tiempo. Ella menciona que para ellos, el pasado y el futuro son concebidos de manera diferente a la concepción occidental. En lugar de ver el pasado como algo que ya pasó y el futuro como algo hacia lo que nos dirigimos, en la cosmovisión andina se percibe el pasado como el tiempo que se adelantó en venir y el futuro como el tiempo que está por venir. Esta explicación refuerza la idea de que la cosmovisión andina ve el tiempo como algo más fluido y en constante interacción con el individuo.

Estudiante occidental: Este personaje representa la cosmovisión occidental y su concepción del tiempo y el espacio. El estudiante occidental se ríe de la explicación de

la estudiante andina y parece no comprender su punto de vista. Esta actitud muestra una falta de apertura y respeto hacia las concepciones diferentes a las suyas propias.

En esta escena, se evidencia nuevamente la diferencia en las concepciones epistemológicas del tiempo y el espacio entre la cosmovisión andina y la concepción occidental. Mientras que la estudiante andina y su madre explican la concepción bidireccional del tiempo en la que el pasado y el futuro no son vistos de manera lineal y unidireccional, el estudiante occidental se burla de esta explicación y no muestra interés en comprenderla.

El contraste entre la estudiante andina y el estudiante occidental resalta la divergencia en la manera de percibir y comprender el tiempo y el espacio desde sus respectivas cosmovisiones. La estudiante andina muestra una apertura y una disposición a explicar su punto de vista a los demás, mientras que el estudiante occidental muestra una actitud de burla y desinterés.

En conjunto, estos diálogos y acciones de los personajes reflejan las diferencias en las concepciones epistemológicas del tiempo y el espacio entre la cosmovisión andina y la concepción occidental. La cosmovisión andina se basa en una concepción bidireccional del tiempo, donde el pasado y el futuro son entendidos de manera distinta a la concepción lineal y unidireccional occidental. La actitud del estudiante occidental muestra una falta de apertura y respeto hacia las concepciones diferentes a las suyas propias.

A su vez, puede decirse que el extracto refleja una perspectiva estereotipada sobre "lo occidental", que se contrapone con la cultura andina. El Estudiante Occidental, representado comiendo papas con gaseosa y distrayéndose con el celular, simboliza un estilo de vida asociado con el consumismo, la desconexión y la superficialidad, características frecuentemente atribuidas a la cultura occidental moderna. Por otro lado, la Estudiante Andina y su madre, a través de su diálogo sobre la percepción del tiempo, encarnan una cosmovisión andina profundamente arraigada y reflexiva, que valora la sabiduría tradicional y una conexión más holística con la vida. Este contraste subraya estereotipos culturales comunes, donde lo occidental se pinta como materialista y desconectado, mientras que las culturas indígenas se idealizan como más auténticas y en sintonía con valores trascendentales. La escena insinúa la necesidad de una mayor comprensión y apreciación de las diferencias culturales, al tiempo que cuestiona la validez de los estereotipos simplistas en la representación de estas culturas.

#### **5.3.4. Análisis de la dramatización “¿Qué es más importante para los tiempos actuales: el conocimiento de la lengua originaria (kichwa) o el aprendizaje de leguas foráneas (inglés)?”**

Para realizar un análisis hermenéutico riguroso de los diálogos en la dramatización "¿Qué es más importante para los tiempos actuales: el conocimiento de la lengua originaria (kichwa) o el aprendizaje de leguas foráneas (inglés)?" es necesario examinar las concepciones epistemológicas de los personajes en relación con el valor del conocimiento de la lengua originaria y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En esta escena, se presenta un encuentro entre dos amigas universitarias, Lizbeth y Lucía. El diálogo se centra en la búsqueda de empleo de Lizbeth y la noticia de una oportunidad laboral en una institución educativa bilingüe. A través de sus interacciones, se pueden identificar algunas concepciones epistemológicas relacionadas con el conocimiento de la lengua originaria (kichwa) y el aprendizaje de lenguas extranjeras (inglés).

Lizbeth muestra una actitud positiva hacia la oportunidad de trabajo en una institución educativa bilingüe, lo cual implica el uso y conocimiento de la lengua originaria. Aunque el trabajo pueda quedar lejos y pueda implicar ciertos sacrificios, ella valora la posibilidad de trabajar y considera que la ubicación geográfica es un aspecto secundario. Esto refleja una concepción epistemológica que reconoce y valora el conocimiento de la lengua originaria como un recurso valioso y relevante para su desarrollo personal y profesional.

Por otro lado, Lucía, al transmitir la noticia del trabajo en una institución bilingüe, muestra una actitud de apoyo y alienta a Lizbeth a aprovechar esta oportunidad. Aunque no se profundiza en su opinión sobre el valor del conocimiento de la lengua originaria, su papel en el diálogo indica una consideración positiva hacia el uso y aprendizaje de lenguas diferentes al español.

Aunque el diálogo no aborda explícitamente el aprendizaje de lenguas extranjeras como el inglés, se puede inferir que la concepción epistemológica de los personajes no presenta una dicotomía rígida entre el conocimiento de la lengua originaria y el aprendizaje de lenguas extranjeras. En cambio, se sugiere una apertura hacia la diversidad lingüística y una valoración del multilingüismo como una habilidad deseable y beneficiosa en el contexto laboral.

Escena 2: Pedir trabajo en la institución educativa

*Lizbeth:* Toc, toc (golpea la puerta y la abre) y dice: permiso... ¡Buenos días!

*Director:* Buenos días

*Director:* ¿En qué le puedo ayudar?

*Lizbeth:* Me informaron que estaban solicitando una docente en su institución y vine a dejar mi carpeta.

*Director:* Sí, claro tome asiento.

*Lizbeth:* Gracias (se sienta y entrega la carpeta).

*Director:* ¿De qué ciudad es usted?

*Lizbeth:* De Píllaro.

*Director:* ¿Tiene años de experiencia?

*Lizbeth:* Eee... no la verdad; desde que me gradué no he podido conseguir trabajo.

*Director:* Bueno, no es un problema, por el momento tengo 5to grado de EGB disponible.

*Lizbeth:* Me parece bien.

*Director:* Todo está en regla, eso sí, tengo que explicarle, que hay unos estudiantes que necesitan un poco de atención, pero enséñeles lo básico, lo importante es que pasen de año.

*Director:* Entonces quedamos así, puede venir desde mañana, le espero aquí a las 7 de la mañana.

*Lizbeth:* Muchas gracias por la oportunidad.

*Director:* Listo, esto me deja por favor en secretaría.

*Lizbeth:* Hasta mañana.

(Llega el día siguiente)

En la escena anterior, se pueden identificar algunas concepciones epistemológicas de los personajes creados por los estudiantes universitarios en relación al conocimiento de la lengua originaria (kichwa) y el aprendizaje de lenguas foráneas (inglés).

En primer lugar, se destaca la importancia que Lizbeth otorga al conocimiento y dominio de su lengua originaria. Al mencionar que es de Píllaro, indica su conexión con una identidad cultural y lingüística específica. Esto sugiere que Lizbeth valora su herencia cultural y considera que el conocimiento de su lengua materna es relevante en los tiempos actuales.

Por otro lado, el diálogo con el director de la institución educativa revela que Lizbeth no ha podido encontrar trabajo desde que se graduó, lo que puede interpretarse como una dificultad para encontrar oportunidades laborales que valoren y promuevan el conocimiento de la lengua originaria. Sin embargo, a pesar de su falta de experiencia, Lizbeth muestra disposición para asumir la responsabilidad de enseñar a estudiantes de quinto grado de educación básica.

La actitud del director, al mencionar que hay estudiantes que necesitan atención y enfatizar que lo importante es que pasen de año, puede reflejar una concepción epistemológica que prioriza los resultados académicos y la superación de los exámenes por encima de otros aspectos del aprendizaje, como el valor cultural y lingüístico de la lengua originaria.

En resumen, en esta escena se evidencia una tensión entre el valor que Lizbeth otorga al conocimiento de la lengua originaria y las demandas del sistema educativo, que parecen priorizar otros aspectos del aprendizaje. Esto sugiere que los personajes expresan concepciones epistemológicas que plantean la necesidad de reflexionar sobre la importancia y el lugar que se otorga a las lenguas originarias en los tiempos actuales.

Escena 3: Aula de clases

*Maestra:* ¡Buenos días! Mi nombre es Lizbeth Esparza y soy su nueva docente. Bueno yo ya me presenté y me gustaría que ustedes se presenten. Bueno vamos a empezar por este lado.

*Benito:* Buenos días mi nombre es Benito.

*Marco:* Buenos días mi nombre es Marco.

*Suyai:* Buenos días profesita mi nombre es Suyai.

*Maestra:* Muchas gracias. Están listos para empezar con la clase.

(Todos los estudiantes, en coro, dicen: ¡Sí!)

*Maestra:* Ya en el tema anterior estaban revisando el tema de las reglas de acentuación y ortografía, según la posición de la sílaba tónica en la palabra.

*Benito:* Sí maestra.

*Maestra:* Bueno. Para ello debemos tener en cuenta dos cosas muy importantes: ¿Qué es la tilde? y ¿Qué es la acentuación? La tilde en ortografía se la conoce como la rayita que se pone encima de la palabra y el acento es la que lleva la mayor fuerza de voz que lleva una sílaba en una palabra, por ejemplo: árbol la mayor fuerza de voz lleva en “ár”.

*Suyai:* Levanta la mano y dice:

*Maestra:* No te entiendo Suyai lo que me quieres decir. Me podrías repetir de nuevo por favor.

*Suyai:* *Manan indinquichu.*

*Maestra:* ¡Oh! me parece que habla kichwa. ¿Y ahora qué hago? No sé hablar este idioma (La ignora).

*Suyai:* *Manan indinquichu*

*Maestra:* ¡Bueno! ya es la hora del recreo pueden salir a la hora del receso.

En esta escena, se pueden identificar algunas concepciones epistemológicas de los personajes creados por los estudiantes universitarios en relación al conocimiento de la lengua originaria (kichwa) y el aprendizaje de lenguas foráneas (inglés).

La maestra, Lizbeth Esparza, muestra una actitud abierta y receptiva hacia sus estudiantes al pedirles que se presenten y estar dispuesta a escucharlos. Esto puede reflejar una concepción epistemológica que valora la diversidad lingüística y cultural en el aula, reconociendo la importancia de conocer y respetar las identidades de los estudiantes.

Sin embargo, cuando Suyai intenta comunicarse en kichwa, la maestra muestra una falta de comprensión y reconocimiento hacia el idioma y la cultura de Suyai. La maestra ignora el comentario de Suyai y no se esfuerza por entenderlo o responder adecuadamente. Esta actitud refleja una concepción epistemológica que relega el conocimiento de la lengua originaria y da prioridad al uso del idioma español.

Por otro lado, la maestra, al final de la escena, decide dar por terminada la clase y permitir que los estudiantes salgan al recreo, sin abordar ni resolver la situación planteada por Suyai. Esto puede interpretarse como una falta de reconocimiento y valoración hacia el conocimiento y la identidad de Suyai, priorizando el cumplimiento del horario y las actividades establecidas por encima de las necesidades y experiencias individuales de los estudiantes.

En resumen, en esta escena se evidencia una concepción epistemológica que muestra una falta de reconocimiento y valoración hacia el conocimiento de la lengua originaria y la cultura de los estudiantes. Esto plantea la necesidad de reflexionar sobre la importancia de promover una educación inclusiva que valore y respete la diversidad lingüística y cultural de los tiempos actuales.

Escena 4: En la hora del Recreo

*Marco:* ¿Qué haces Suyai? ¿Ya acabaste la tarea?

*Suyai:* No, no entender al profe.

*Benito:* ¿Y te falta mucho?

*Suyai:* Sí, me falta mucho.

*Marco:* Estaba fácil.

*Suyai:* *Manan indinquichu.*

*Marco:* ¿Qué dice?

*Benito:* No le entiendo muy bien.

*Marco:* Pero en verdad estaba fácil, ahí estaba anotado todo lo que tienes que hacer.

*Suyai:* Es que no entiendo, en mi familia sólo hablamos kichwa.

*Benito:* ¿No le entendiste a la licenciada?

*Suyai:* No.

*Marco:* ¿Y ahora cómo vas a hacer los deberes?

*Suyai:* ¡Española *naparlandi*!

*Marco:* ¿Y ahora creo que tenemos que hablar con la profe?

*Benito:* Nos toca hablar con la Licenciada para que se exprese de una manera diferente.

*Marco:* ¡Claro! Hay que decirle eso, ya que venga del recreo para decirle.

*Benito:* ¡Sí toca ir a decirle eso!

En esta escena, se pueden identificar diversas concepciones epistemológicas de los personajes creados por los estudiantes universitarios en relación al conocimiento de la lengua originaria (kichwa) y el aprendizaje de lenguas foráneas (español).

En primer lugar, se evidencia que Suyai enfrenta dificultades para comprender las instrucciones y tareas escolares debido a su dominio limitado del idioma español. Esto refleja una concepción epistemológica que pone de manifiesto la brecha lingüística y comunicativa que existe para Suyai, quien se siente excluida y en desventaja en comparación con sus compañeros que hablan español.

Por otro lado, Marco y Benito, al notar la dificultad de Suyai, muestran una actitud de sorpresa y falta de comprensión hacia su situación. No logran entender completamente lo que Suyai les está diciendo en kichwa y asumen que la tarea era fácil y que Suyai simplemente no se esfuerza lo suficiente. Esto refleja una concepción epistemológica que atribuye la dificultad de Suyai a una falta de esfuerzo o capacidad individual, sin tener en cuenta las barreras lingüísticas y culturales que puede enfrentar.

Sin embargo, al final de la escena, Marco y Benito reconocen la necesidad de hablar con la maestra (Licenciada) para expresarle la situación de Suyai y solicitar que se comunique de manera diferente. Esta actitud refleja una concepción epistemológica que valora la importancia de adaptar la enseñanza y la comunicación para garantizar la inclusión y el acceso equitativo al aprendizaje para todos los estudiantes, reconociendo la diversidad lingüística y cultural en el aula.

En resumen, en esta escena se pone de manifiesto la brecha comunicativa y las dificultades que enfrenta Suyai al no comprender plenamente el idioma español en el contexto escolar. Además, se evidencia una concepción epistemológica que tiende a culpar a Suyai por su dificultad, pero también una comprensión emergente de la necesidad de abordar esta situación y solicitar adaptaciones en la comunicación con la maestra. Esto plantea la importancia de promover una educación inclusiva y sensible a la diversidad lingüística y cultural, donde se reconozcan y atiendan las necesidades particulares de los estudiantes.

Escena 5: Hablar con la Licenciada para que ayude a Suyai

*Benito:* ¡Qué tal licenciada!

*Maestra:* ¡Sí, dígame Benito qué sucedió!

*Benito:* Quería decirle que mi compañera Suyai no está entendiendo sus clases.

*Maestra:* Lo que sucede es que en la universidad no tuve la oportunidad de aprender otro idioma como lo es el kichwa ya que solamente fue importante aprender el idioma inglés.

*Benito:* ¡Claro! pero como es un colegio donde existe la diversidad hay varios estudiantes que hablan otros idiomas.

*Maestra:* Si me va a tocar aprender desde cero el idioma que habla Suyai. Ya que es un idioma muy bonito y sí me gustaría aprenderlo para así ayudarla para que entienda de mejor manera mis clases, porque creo que no entendió mi clase, ¿verdad?

*Benito:* ¡Sí! entonces para que le ayude a nuestra compañera para que pueda aprender.

*Maestra:* Voy a tratar de buscar un medio para poder aprender el idioma de Suyai.

*Benito:* Ya Licenciada muchas gracias.

*Maestra:* De nada gracias, a ti Benito por informarme de esta situación.

En esta escena, se pueden identificar diferentes concepciones epistemológicas de los personajes creados por los estudiantes universitarios en relación al conocimiento de la lengua originaria (kichwa) y el aprendizaje de lenguas foráneas (inglés).

La maestra expresa una concepción epistemológica que prioriza el aprendizaje de lenguas foráneas, en este caso, el inglés. Ella menciona que en la universidad solo se le dio importancia al aprendizaje del inglés y que no tuvo la oportunidad de aprender el kichwa. Esta concepción refleja la valoración de las lenguas extranjeras como una habilidad importante para los tiempos actuales, posiblemente influenciada por la visión dominante que otorga mayor prestigio y oportunidades a quienes dominan lenguas internacionales.

Por otro lado, Benito muestra una concepción epistemológica que reconoce y valora la diversidad lingüística. Él menciona que en el colegio hay varios estudiantes que hablan otros idiomas y considera importante que la maestra se adapte a esa diversidad para brindar una educación inclusiva. Esta concepción sugiere una valoración de las lenguas originarias y una comprensión de la importancia de atender las necesidades particulares de los estudiantes para garantizar su comprensión y participación efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La maestra, al recibir esta información, muestra una disposición positiva hacia la situación y una apertura para aprender el idioma de Suyai. Reconoce la belleza del kichwa y la importancia de comprenderlo para poder ayudar a Suyai a entender mejor las clases. Esta actitud refleja una concepción epistemológica que valora la adaptación y la inclusión lingüística en el aula, reconociendo que el aprendizaje y dominio de una lengua originaria puede ser fundamental para el éxito educativo de los estudiantes que la hablan.

En resumen, en esta escena se presentan concepciones epistemológicas diversas. Por un lado, se evidencia una valoración predominante del aprendizaje de lenguas foráneas, como el inglés. Por otro lado, se destaca una valoración de la diversidad lingüística y la importancia de adaptarse a las necesidades de los estudiantes que hablan lenguas originarias, como el kichwa. El diálogo entre Benito y la maestra muestra una apertura y disposición para promover la inclusión y el aprendizaje significativo para todos los estudiantes.

Escena 6: La maestra reflexiona sobre la importancia de aprender el idioma kichwa

*Maestra:* No sé qué voy a hacer. ¡Qué coraje! No aprendí el idioma kichwa cuando estuve en la Universidad. Necesito aprenderlo para que mis estudiantes me entiendan. ¡Qué coraje! Sabiendo que es un idioma tan indispensable, la Universidad no nos capacitó para esta situación. ¿Y ahora qué hago? Tendré que aprender desde cero el idioma kichwa para que de esta manera Suyai me puedan entender. Si no estaré totalmente pérdida.

Escena 7: La maestra se interesa por aprender el idioma kichwa y Suyai le enseña algunas palabras

*Maestra:* ¿Qué sucede Suyai ya terminas con la tarea?

*Suyai:* ¡¡¡¡¡No!!!! (comienza a llorar).

*Maestra:* Le pregunta: ¿En qué parte no me entendiste para ayudarte?

*Suyai:* En esta.

*Maestra:* Sabes que Suyai estaba conversando con tu compañero y me dijo que era una obligación mía como docente aprender tu idioma para poderte ayudar a que me puedas comprender. Porque no entiendes mi idioma ¿verdad?

*Suyai:* Sí, no la entiendo.

*Maestra:* Me parece un idioma muy bonito e interesante el kichwa y quisiera aprender algunas palabras ¿Me enseñarías?

*Suyai:* ¡¡¡¡Profesita!!!! ¿*Kikin khuyay yachakuna kichwa?*

*Maestra:* ¿Qué quiere decir esa frase Suyai?

*Suyai:* Significa: ¿Sí quiere aprender el idioma kichwa?

*Maestra:* Sí quiero aprender tu idioma.

*Suyai:* Entonces le voy a explicar algunas palabras. *Mici.*

*Maestra:* ¿Qué es *mici*?

*Suyai:* Es gato.

*Maestra:* Ya.

*Suyai:* *Maqui*, mano; *rinri*, oreja; *ñuka-yo*; *caspi*, alto.

*Maestra:* Suena muy interesante lo que me dices Suyai pero necesito capacitarme para comprender mejor tu idioma. Muchas gracias por enseñarme algunas palabras en kichwa.

En esta escena, se pueden identificar las concepciones epistemológicas de los personajes en relación al aprendizaje de la lengua originaria (kichwa) y el aprendizaje de lenguas foráneas (inglés). A través de la reflexión y las interacciones entre la maestra (representante del sistema educativo) y Suyai (estudiante hablante de kichwa), se evidencian diferentes perspectivas sobre la importancia y la valoración de los idiomas.

La maestra inicialmente muestra frustración y coraje al darse cuenta de que no aprendió el idioma kichwa durante su formación universitaria. Reconoce la importancia de este idioma como indispensable para lograr una comunicación efectiva con sus estudiantes, especialmente con Suyai. Esta reflexión revela una concepción epistemológica que valora la inclusión y la adaptación del docente a las necesidades de los estudiantes.

Por otro lado, Suyai evidencia una dificultad para comprender el idioma de la maestra y expresa su frustración al no poder completar la tarea. Esta situación refuerza la importancia del conocimiento del kichwa para poder entender las instrucciones y los contenidos impartidos en la escuela. Desde la perspectiva de Suyai, el aprendizaje del idioma kichwa por parte de la maestra es una obligación, ya que es fundamental para lograr una comunicación efectiva y un mejor entendimiento.

La maestra, al darse cuenta de la necesidad de aprender el kichwa, muestra interés y voluntad de aprender el idioma. Reconoce la belleza e importancia del kichwa y solicita a Suyai que le enseñe algunas palabras. Esta actitud refleja una concepción epistemológica abierta al aprendizaje mutuo y a la valoración de la diversidad lingüística.

No obstante, las escenas descritas revelan una mirada estereotipada sobre “lo occidental” en el contexto de la educación y la comunicación lingüística. La maestra, representante del sistema educativo, inicialmente se muestra frustrada por no haber

aprendido kichwa, un idioma fundamental para la comunicación con sus estudiantes indígenas. Este conflicto destaca la tendencia de los sistemas educativos occidentalizados a priorizar lenguas foráneas, como el inglés, sobre lenguas originarias, marginando así la importancia cultural y lingüística de idiomas locales como el kichwa. La reacción de la maestra y su esfuerzo posterior por aprender el idioma reflejan una crítica a la homogeneización lingüística y cultural en la educación, subrayando la necesidad de un enfoque más inclusivo y diverso en la enseñanza.

Por su parte, en el mensaje final de la dramatización, se presentan varias concepciones epistemológicas relacionadas con el conocimiento de la lengua originaria (kichwa) y el aprendizaje de lenguas foráneas (inglés). A continuación, se analizarán estas concepciones:

- Valoración de las lenguas originarias: Se destaca la importancia de que los docentes hablen al menos una lengua originaria de su país. Se reconoce la diversidad de estudiantes y la necesidad de adaptarse a ella. Se afirma que los idiomas originarios son valiosos y se enfatiza en la importancia de practicarlos.
- Contextualización de la lengua originaria: Se menciona que en el contexto donde se desarrolla la dramatización, la mayoría de la población está conformada por comunidades indígenas que hablan kichwa. Esto resalta la necesidad de aprender y hablar este idioma para establecer una comunicación efectiva y comprensión mutua con la población local.
- Interculturalidad y promoción de las lenguas originarias: Se argumenta que como educadores, se debe fomentar la interculturalidad y promover la práctica de las lenguas originarias que existen en el país. Se reconoce que cada idioma es único y diferente, y se insta a respetar tanto a las personas como a su idioma y cultura.

En resumen, el mensaje final expresa una concepción epistemológica que valora y promueve el conocimiento y práctica de las lenguas originarias. Se destaca la importancia de adaptarse a la diversidad de estudiantes y reconocer la relevancia cultural y lingüística de los idiomas propios de cada comunidad. Además, se resalta el papel de los docentes en fomentar la interculturalidad y promover el respeto hacia las personas y sus lenguas.

## CONCLUSIONES

A través de la revisión de los diseños curriculares de las carreras de Educación Básica de las universidades Técnica de Ambato, Nacional de Chimborazo, Estatal de Bolívar y Técnica de Cotopaxi, di cumplimiento al **primer objetivo específico**. En tal sentido, puede señalarse que en los diseños curriculares analizados se evidencian algunas concepciones epistemológicas y saberes andinos, así como la consideración de los horizontes epistemológicos, educativos y socioculturales. Sin embargo, es importante tener en cuenta que estos hallazgos se basan en la información proporcionada y pueden variar en función de cada universidad.

En cuanto a los horizontes epistemológicos, se busca una comprensión más profunda y holística de los fenómenos educativos a través de enfoques como la complejidad sistémica de Morin, el constructivismo y el enfoque ecológico. Estos enfoques promueven una visión integrada del aprendizaje y la enseñanza, considerando la interacción entre el individuo y su entorno sociocultural.

En relación a los horizontes educativos, se destaca la formación integral de la persona, el fomento de la investigación y la vinculación con la sociedad, así como la promoción de metodologías que impulsen la democracia, la justicia, la inclusión y la equidad de género. Se busca formar profesionales comprometidos con la preservación del medio ambiente, el desarrollo local y regional, y la adaptación a las demandas del mercado laboral y las políticas de ciencia y tecnología.

En términos socioculturales, se evidencia la valoración y respeto por la diversidad cultural, la interculturalidad y el reconocimiento de los saberes, conocimientos, costumbres y tradiciones de los estudiantes indígenas. Se busca que los futuros docentes sean capaces de trabajar en entornos diversos, reconociendo la importancia de la identidad cultural y promoviendo la equidad y la justicia social.

En cuanto a la inclusión de las lenguas, saberes, conocimientos, costumbres y tradiciones de los estudiantes indígenas en los contenidos de las carreras de formación docente, se observa que en algunos diseños curriculares se menciona su valoración y consideración. Sin embargo, es importante destacar que la profundidad y el nivel de integración de estos aspectos pueden variar entre las universidades y los programas específicos.

Sin embargo, es necesario realizar un análisis más detallado y comparativo de los contenidos curriculares y las prácticas pedagógicas de cada universidad para evaluar el alcance y la efectividad de la inclusión de los saberes andinos y las lenguas indígenas en la formación docente. Además, es fundamental asegurar la coherencia entre las intenciones declaradas en los diseños curriculares y su implementación efectiva en las aulas y en la práctica educativa.

Por su parte, a través de la aplicación de las entrevistas y grupos focales, y del análisis de las dramatizaciones representadas por los propios estudiantes, se obtuvo información relevante sobre las concepciones epistemológicas de los profesores y estudiantes de las carreras de Educación Básica en las cuatro universidades investigadas. Con ello se pudo dar cumplimiento al **segundo objetivo específico planteado en el presente estudio**. Sin embargo, es importante tener en cuenta que las respuestas aquí proporcionadas no representan necesariamente las opiniones de todos los profesores y estudiantes de dichas universidades, pero sí nos ofrecen un panorama interesante y nos permiten hacer algunas reflexiones.

En general, se puede observar una conciencia sobre la importancia de una educación intercultural y la necesidad de integrar saberes ancestrales en los currículos educativos. Los participantes reconocen que el conocimiento adquirido en las aulas es importante, pero también subrayan la importancia de la experiencia práctica y la conexión con la realidad de los estudiantes. Asimismo, se ha destacado la relevancia de promover la identidad cultural, valorar las contribuciones de diferentes grupos étnicos y fomentar la interculturalidad como una perspectiva que abarque a toda la sociedad.

En relación a las concepciones epistemológicas, se percibe una apertura hacia una visión más holística y contextualizada del conocimiento. Se ha planteado la necesidad de construir un currículo educativo que responda a la realidad del país y de los estudiantes, evitando simplemente copiar y adaptar modelos de otros países. Existe una voluntad de superar las barreras y estereotipos culturales, reconociendo la diversidad de pensamiento y valorando los conocimientos y tradiciones propias de cada grupo étnico.

Además, se ha evidenciado una preocupación por la formación de los docentes y la selección de los responsables de la toma de decisiones educativas. Se resalta la importancia de contar con verdaderos educadores con experiencia en la docencia, que comprendan las necesidades y realidades de los estudiantes. Esto sugiere una

concepción epistemológica que valora la experticia pedagógica y la práctica docente como fundamentales para mejorar la educación.

Es importante destacar que las concepciones epistemológicas son construcciones complejas y están sujetas a diversas influencias, como el contexto sociocultural, las políticas educativas y las experiencias individuales de cada profesor y estudiante. Por lo tanto, este análisis cualitativo nos brinda una visión general, pero es necesario realizar investigaciones más amplias y representativas para obtener una comprensión más completa de las concepciones epistemológicas en las carreras de Educación Básica de las cuatro universidades investigadas.

Por su parte, las dramatizaciones revelaron una mirada estereotipada sobre “lo occidental”, caracterizándolo como un sistema de pensamiento y vida que prioriza la eficiencia, el individualismo y la homogeneización cultural, a menudo en detrimento de la diversidad y riqueza de las culturas indígenas y locales. Las representaciones de lo occidental en las escenas sugieren una percepción de desconexión con las tradiciones, la comunidad y el medio ambiente, contraponiéndolas a una idealización de las culturas indígenas, que son retratadas como más auténticas, integradas y respetuosas con la naturaleza y la sabiduría ancestral. Este contraste evidencia una tendencia a simplificar y polarizar las diferencias culturales, lo que podría limitar la comprensión de la complejidad y diversidad tanto dentro de las culturas occidentales como no occidentales.

En conclusión, los estudiantes y docentes de las cuatro instituciones investigadas han mostrado una conciencia de la importancia de una educación intercultural, el reconocimiento de saberes ancestrales y la necesidad de adaptar los currículos educativos a la realidad del país. Se evidencia una visión más holística y contextualizada del conocimiento, así como una preocupación por la formación docente y la toma de decisiones educativas basadas en la expertise pedagógica. Estos hallazgos constituyen un punto de partida para investigaciones futuras y para el desarrollo de estrategias que promuevan una educación inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural en las carreras de Educación Básica.

Finalmente, y en cumplimiento del **objetivo general** del presente estudio, se pudo establecer que la construcción de las aproximaciones epistemológicas del saber andino como esencia curricular en la formación de los docentes de educación básica en las universidades mencionadas implicó una compleja interacción entre múltiples factores, que van desde el contexto sociocultural hasta los procesos formativos y las

políticas educativas. En este sentido, es posible identificar algunas tendencias y características comunes en la manera en que se construyen estas aproximaciones epistemológicas. A continuación, se presentan algunas reflexiones al respecto:

A lo largo del trabajo cualitativo y post-cualitativo desarrollado se exploró el tema de las aproximaciones epistemológicas del saber andino como esencia curricular en la formación de docentes de educación básica en diversas universidades, entre ellas la Universidad Técnica de Ambato (UTA), la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), la Universidad Estatal de Bolívar (UEB) y la Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC). A partir de los diálogos mantenidos con docentes y estudiantes, así como del análisis de las dramatizaciones, es posible extraer algunas reflexiones significativas en relación a esta temática.

En primer lugar, se evidencia un reconocimiento de la importancia de valorar y promover el saber andino como parte esencial de la formación de los docentes de educación básica en estas universidades. Los participantes expresaron la necesidad de considerar y respetar los conocimientos ancestrales presentes en las comunidades indígenas, reconociéndolos como una fuente valiosa de saberes y cosmovisiones que enriquecen el proceso educativo. Esta valoración del saber andino implica una ruptura con la visión eurocéntrica y la incorporación de enfoques interculturales en la formación docente.

En segundo lugar, se destaca la importancia de una fundamentación teórica sólida para comprender y abordar adecuadamente el saber andino. Los participantes señalaron la necesidad de explorar conceptos como el *sumak kawsay* (buen vivir), la interculturalidad y la espiritualidad andina, entre otros, como base para una aproximación epistemológica adecuada. Esto implica superar visiones estereotipadas o superficiales del saber andino y profundizar en su significado y relevancia en el ámbito educativo.

En tercer lugar, se subrayó la importancia de la inclusión de asignaturas, cursos o módulos específicos que aborden de manera crítica y reflexiva el saber andino en los planes de estudio de las carreras de educación básica. Estos espacios curriculares brindarían la oportunidad de explorar y debatir los diferentes aspectos del saber andino, así como su relación con la educación y la práctica docente. Además, se resaltó la necesidad de una integración transversal de estos contenidos en todas las áreas del currículo, para asegurar una visión integral e interconectada del saber andino.

En cuarto lugar, se hizo hincapié en la importancia de la formación docente orientada hacia la reflexión crítica y la práctica pedagógica basada en el diálogo intercultural. Los participantes resaltaron la necesidad de proporcionar a los futuros docentes espacios de reflexión, diálogo y experiencias de inmersión en comunidades indígenas, para comprender y valorar de manera profunda los conocimientos ancestrales. Asimismo, se mencionó la importancia de desarrollar habilidades pedagógicas y metodológicas que permitan la integración del saber andino en el aula de manera significativa y respetuosa.

En conclusión, la construcción de las aproximaciones epistemológicas del saber andino como esencia curricular en la formación de los docentes de educación básica en las universidades mencionadas requirió de un enfoque integral que involucró aspectos teóricos, curriculares, formativos y pedagógicos. Esto implicó valorar y respetar los conocimientos ancestrales, profundizar en su comprensión y relevancia, integrarlos de manera transversal en el currículo y formar docentes reflexivos y comprometidos con el diálogo intercultural. Estas reflexiones proporcionan una base para el desarrollo de estrategias y acciones que promuevan una educación más inclusiva, respetuosa y contextualizada en relación al saber andino en el contexto de la formación docente en estas universidades.

No obstante, es importante reconocer las limitaciones del estudio. En primer lugar, la muestra se restringió a cuatro universidades específicas, lo que limita la generalización de los resultados a otras instituciones educativas. Sería necesario realizar investigaciones más amplias y representativas para obtener una comprensión más completa de la incorporación de saberes andinos y enfoques interculturales en la formación docente en el contexto ecuatoriano.

Además, el análisis cualitativo se basó en entrevistas y grupos focales con un número limitado de participantes, lo que podría no captar la totalidad de las perspectivas y experiencias de los docentes y estudiantes. Un mayor número de participantes podría proporcionar una visión más diversa y completa de las concepciones epistemológicas y la percepción sobre la inclusión de saberes andinos en los currículos de educación básica.

Asimismo, es relevante mencionar que la construcción de aproximaciones epistemológicas del saber andino en los diseños curriculares puede variar entre las universidades y programas específicos. Sería necesario profundizar en un análisis

comparativo más detallado de los contenidos curriculares y las prácticas pedagógicas en cada institución para evaluar el alcance y la efectividad de la inclusión de los saberes andinos y enfoques interculturales en la formación docente.

Por último, el uso de un software de análisis hermenéutico para categorizar las respuestas de las entrevistas puede estar sujeto a sesgos o interpretaciones subjetivas del investigador. Es importante considerar que las categorías establecidas pueden influir en los resultados y es necesario ser cauteloso al interpretar las respuestas proporcionadas por los participantes.

A pesar de estas limitaciones, los resultados obtenidos constituyen una base sólida para futuras investigaciones y para el desarrollo de estrategias que promuevan una educación inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural en las carreras de Educación Básica. La valoración y promoción del saber andino como esencia curricular en la formación docente representan un avance significativo hacia una educación intercultural y contextualizada en el contexto ecuatoriano. Es crucial continuar explorando y reflexionando sobre estos aspectos para lograr una formación docente más integral y comprometida con el diálogo intercultural en beneficio de una sociedad más inclusiva y equitativa.

## RECOMENDACIONES

A partir de las conclusiones y hallazgos del presente estudio, se presentan a continuación las recomendaciones que surgen de estos. Aunque el formato exigido por la Universidad Nacional de La Plata no incorpora un apartado para las sugerencias, considero que es necesario proponerlas, en razón de su importancia:

Fortalecer la inclusión de los saberes andinos en los diseños curriculares de las carreras de Educación Básica, asegurando su consideración integral y transversal en todas las áreas del currículo. Esto implica desarrollar asignaturas, cursos o módulos específicos que aborden de manera crítica y reflexiva el saber andino, y que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de explorar y debatir sus diferentes aspectos en relación con la educación y la práctica docente.

Promover una formación docente orientada hacia la reflexión crítica y la práctica pedagógica basada en el diálogo intercultural. Es necesario brindar a los futuros docentes espacios de reflexión, diálogo y experiencias de inmersión en comunidades indígenas, para que puedan comprender y valorar de manera profunda los conocimientos ancestrales. Asimismo, se debe desarrollar habilidades pedagógicas y metodológicas que permitan la integración significativa y respetuosa del saber andino en el aula.

Fomentar la fundamentación teórica sólida en relación al saber andino, explorando conceptos como el *sumak kawsay*, la interculturalidad y la espiritualidad andina. Esto ayudará a superar visiones estereotipadas o superficiales y a comprender la relevancia y el significado profundo del saber andino en el ámbito educativo.

Realizar un análisis detallado y comparativo de los contenidos curriculares y las prácticas pedagógicas de cada universidad, con el fin de evaluar el alcance y la efectividad de la inclusión de los saberes andinos y las lenguas indígenas en la formación docente. Es fundamental asegurar la coherencia entre las intenciones declaradas en los diseños curriculares y su implementación efectiva en las aulas y en la práctica educativa.

Impulsar la valoración y respeto por la diversidad cultural, la interculturalidad y el reconocimiento de los saberes, conocimientos, costumbres y tradiciones de los estudiantes indígenas. Esto implica trabajar en entornos educativos diversos,

reconociendo la importancia de la identidad cultural y promoviendo la equidad y la justicia social.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, E. (Noviembre de 2010). El currículo oculto en las enseñanzas formales. Aspectos menos visibles a tener en cuenta para una educación no sexista. *Revista Digital para profesionales de la enseñanza* (11), 7. Obtenido de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7590.pdf>
- Acevedo, M., Becerra, F., Ospina, J., Paucar, G., Córdoba, A., & Correa, F. (2009). El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. *El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico* *Investigación y educación en enfermería*, 27(1), 104-111. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1052/105213198011.pdf>
- Aguavil, J., & Andino, R. (2019). *Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila*. Obtenido de Alteridad : [file:///C:/Users/User/Downloads/2529-Texto%20del%20art%C3%ADculo-16375-4-10-20190315%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/2529-Texto%20del%20art%C3%ADculo-16375-4-10-20190315%20(1).pdf)
- Al Rawashdeh, A., Mohammed, E., Al Arab, A., Alara, M., & Al-Rawashdeh, B. (2021). Advantages and disadvantages of using e-learning in university education: Analyzing students' perspectives. *Electronic Journal of E-learning*, 19(3), 107-117. doi:<https://doi.org/10.34190/ejel.19.3.2168>
- Alcalá, R. (2005). El escepticismo antiguo: Pirrón de Elis y la indiferencia como terapia de la filosofía. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 36, 33-52. Obtenido de <https://revistas.um.es/analesps/article/download/15811/15251>
- Alston, W. (1999). Back to the Theory of Appearing. *Philosophical perspectives*(13), 181-203. Obtenido de <https://andrewmbailey.com/wpa/BackTheoryAppearing.pdf>
- Álvarez, J. (1987). Dos perspectivas contrapuestas sobre el currículo y su desarrollo. *Revista de Educación*, 282, 1-20. Obtenido de <http://www.redined.mepsyd.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71415/00820073002912.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alvarez, J., & Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer una investigación cualitativa*. México, Buenos Aires, Barcelona: Paidós .

- Amaro, M. (2018). Formación Docente para la Atención a la Diversidad . *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 55 - 66.
- Amaru, J. Q. (2012). *Cosmovisión Andina* . Lima: Investigación y estudios inkásicos.
- Andrade, J., Gómez, M., Bencomo, D., & Martínez, L. (2017). Aportes a la formación intercultural universitaria y su dinámica. *Didáctica y Educación*, 8(7), 177-188. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6694487.pdf>
- Andreotti, V., Ahenakew, C., & Cooper, G. (2011). Epistemological pluralism: Ethical and pedagogical challenges in higher education. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 7(1), 40-50. doi:<https://doi.org/10.1177/117718011100700104>
- Ansión, J. (2007). La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía. En J. Ansión, & F. Tubino, *Educación en ciudadanía intercultural: experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (págs. 37-62). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid, España: Akal, S. A. Universitaria. Interdisciplinar. Obtenido de <https://books.google.com.ar/books?id=dLV6LkYYhFcC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Apple, M. (Julio de 2008). *Ideología y currículo*. Madrid, España: Ediciones AKAL. Obtenido de <https://books.google.com.ar/books?id=dLV6LkYYhFcC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Aristóteles. (1995). *Tratados de Lógica (Organón)* (Vol. II). Madrid: Gredos. Obtenido de [http://www.hermanosdearmas.es/wp-content/uploads/2017/12/aristoteles-tratados-de-logica-organon-II-sobre-la-interpretacion\\_-analiticos-primeros\\_-analiticos-segundos-gredos.pdf](http://www.hermanosdearmas.es/wp-content/uploads/2017/12/aristoteles-tratados-de-logica-organon-II-sobre-la-interpretacion_-analiticos-primeros_-analiticos-segundos-gredos.pdf)
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Recuperado el 15 de Octubre de 2019, de [https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4\\_ecu\\_const.pdf](https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf)

- Ayala, C., Garro, L., Sanabria, F., Aldana, J., Colina, F., & Albites, J. (2019). Competencias interculturales en el proceso de formación en investigación en una universidad privada de Lima, Perú. *Revista Espacios*, 40(44), 1-25. Obtenido de <http://www.revistaespacios.com/a19v40n44/19404413.html>
- Balladares, L., & León, O. (2015). ¿Qué son los conocimientos tradicionales? . *Cultura y representaciones sociales*, 61 - 97.
- Barnett, R. (2009). Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in higher education*, 34(4), 429-440. doi:<https://scihub.se/https://doi.org/10.1080/03075070902771978>
- Baronnet, B., & Morales, M. (2018). RACISMO Y CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN INDÍGENA. *Ra Xinhai*, 2.
- Bassante, N. (2002). *¿Un a filosofía aún escrita?* Quito: n/a.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1971). *La escuela capitalista en Francia*. Mexico , Distrito Federal : Siglo XXI Editores.
- Bernard, H. (1992). Preserving language diversity. *Human organization*, 51(1), 82-89.
- Bertely, M. (2011). Educación superior intercultural en México. *Perfiles educativos*, 33, 66-77. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea7.pdf>
- Bigelow, M., & Engman, M. (2020). THE ISSUE: Doing Indigenous Language Reclamation. *The Modern Language Journal*, 104(2), 480-480. doi:<https://doi.org/10.1111/modl.12643>
- Boaventura, S. (2018). *Construyendo las Epistemologías del Sur : para un pensamiento alternativo de alternativas* (Vol. I). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Bodarenko, N. (2014). Epistemologías eurocéntrica vs. epistemologías alternativas: alcances de la distinción. *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas*, 10-20. Obtenido de <https://www.revistaepistemologia.com.ar/wp-content/uploads/2018/09/www.revistaepistemologia.com.ar-r07-2-natalia-bodarenko.pdf>

- Bolivar, A. (2019). *UN CURRÍCULUM INCLUSIVO EN UNA ESCUELA QUE ASEGURE EL ÉXITOS PARA TODOS*, 22.
- Braslavsky, C. (2003). The Curriculum. *Semantic Scholar*, 1-4. Obtenido de <https://pdfs.semanticscholar.org/09ec/38a6ebfe910aea01ec20a4f669b2b9519e6a.pdf>
- Bravo, P., & Santos, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad o inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 26, 327-352. Obtenido de [http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1390-86262019000100327](http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86262019000100327)
- Brown, P. (1975). Epistemology and Method: Althusser, Foucault, Derrida. *Cultural hermeneutics*, 3(2), 147-163. doi:doi.org/10.1177/019145377500300204
- Brunner, J., & Miranda, D. (2016). *Educación Superior en Iberoamerica*. Chile: Ril editores. Obtenido de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-gobierno-y-gestion.pdf>
- Burga, E. (2004). *Los procesos de aprendizaje en la formación docente: una mirada desde el Nuevo Enfoque Pedagógico y la interculturalidad*. Lima: PROEDUCA. Obtenido de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/97/045.%20Los%20procesos%20de%20aprendizaje%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20docente%20una%20mirada%20desde%20el%20nuevo%20enfoque%20pedag%C3%B3gico%20y%20la%20interculturalidad.pdf?sequence=1&is>
- Burlando, G. (2013). Sobre conocimiento y significado en el Essay de John Locke. *Veritas*(29), 119-137. Obtenido de *Veritas*, (29), 119-137.: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-92732013000200006&script=sci\\_arttext&tlng=n](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-92732013000200006&script=sci_arttext&tlng=n)
- Butler-Kisber, L. (2010). *Qualitative inquiry: Thematic, narrative and arts-informed perspectives*. London: SAGE Publications Ltd.
- Cabrera, I., & Gallardo, T. (2013). Educación intercultural del estudiante universitario: el enfoque de formación humanístico intercultural. *Revista Electrónica*

"Actualidades Investigativas en Educación", 13(3), 1-34. Obtenido de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v13n3/a02v13n3.pdf>

Cajilema, E. (2019). *Educación Intercultural y Saberes Ancestrales en los y las estudiantes del Centro Educativo Intercultural Bilingüe Muyu Kawsay*. Quito, Ecuador: Universidad Central del Ecuador.

Calvo, G. (1996). Nuevas formas de enseñar y aprende. *Universidad Privada del Norte*, 42.

Campos, L., Urbay, M., & Gallardo, T. (2018). De la competencia intercultural a la competencia intercultural integrada: Una evolución necesaria para satisfacer la formación del estudiante universitario en Cuba. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(3), 191-204. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6715782.pdf>

Carrillo, C. (2006). Un Ensayo Sobre el Conocimiento Indígena Contemporáneo. *Pluriverso*.

Carvallo, N. (13 de Septiembre de 2016). Saberes ancestrales: lo que se sabe y se siente desde siempre. *El telégrafo*, pág. 01.

Casillas, L., & Santini, L. (2009). *Universidad intercultural. Modelo educativo*. México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).

Código Orgánico de la Economía Social de los conocimientos. (2016). *DE LOS CONOCIMIENTOS*. Quito: Editora Nacional .

Conrad, D. (2004). Exploring risk youth experiences: Popular theatre as a participatory, performative research method. Article 2. . *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1). Obtenido de <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/160940690400300102>

Consejo de Educación Superior CES. (2014). Currículo de educación Superior.

Consejo Nacional de Planificación. (2017). *Plan Nacional Toda una Vida 2017 - 2021*. Quito: Senplades.

Consejo Nacional para la Igualdad de Pueblos y Nacionalidades. (2019). *Agenda para la igualdad de derechos de las nacionalidades y pueblos indígenas, pueblo*

- afroecuatoriano y pueblo montubio 2019-2021*. Obtenido de <http://www.pueblosynacionalidades.gob.ec/wp-content/uploads/2020/02/Agenda-Nacional-para-la-Igualdad-de-Pueblos-y-Nacionalidades.pdf>
- Constitución del Ecuador. (2008). *ambiente.gob.ec*. Obtenido de <https://www.ambiente.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/09/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador.pdf>
- Contreras, J. (1994). Enseñanza, currículum y profesorado. *Akal*, 1-22. Obtenido de [http://rubenama.com/historia\\_unam/lecturas/contreras\\_ensenanza\\_cap1.pdf](http://rubenama.com/historia_unam/lecturas/contreras_ensenanza_cap1.pdf)
- Cortegana, Y. (2018). *La gestión curricular y la evaluación por competencias en los logros de aprendizaje en la Institución Educativa Pública N° 246*. Cajamarca, Perú: Universidad San Ignacio de Loyola. Obtenido de [http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/5117/3/2018\\_CORTEGANA\\_SALAZAR\\_YNELDA.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/5117/3/2018_CORTEGANA_SALAZAR_YNELDA.pdf)
- Cortez, D. (2011). La construcción social del Buen Vivir en el Ecuador. *Programa Andino de Derechos Humanos*, 22.
- Cortez, J. (2019). Avances y desafíos en la formación universitaria de docentes en Educación Bilingüe Intercultural. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(33), 245-273. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v21n33/0122-7238-rhel-21-33-00245.pdf>
- Crespo, J., & Vila, D. (2016). *Saberes y conocimientos ancestrales*. Obtenido de <https://flokociety.org/docs/Espanol/5/5.3.pdf>
- Cristi, M. (2015). ¿Qué se percibe cuando se percibe? Realismo y Teoría de los Datos Sensoriales. *Ipseitas*, 2(1), 1-10. Obtenido de [http://www.revistaipeitas.ufscar.br/index.php/ipseitas/article/download/48/pdf\\_30](http://www.revistaipeitas.ufscar.br/index.php/ipseitas/article/download/48/pdf_30)
- De Alba, A., & Díaz, A. (1994). *Currículum: crisis, mito y perspectivas se quema mi cielo*. Argentina, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores S.R.L. Obtenido de <https://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/De-ALBAcurrículumcrisismitoyperspectiva-1.pdf>

- De Carvalho, J., & Flórez, J. (2014). Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *Nómadas (Col)*, 41, 131-147. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105133774009.pdf>
- De la Garza Toledo, E. (1989). Historia de la epistemología, la metodología y las técnicas de investigación en la sociología mexicana. *Revista Mexicana de Sociología*, 103-133. Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/3540764>
- de Santos, F. (2005). *Desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión de empresas multiculturales*. (Universitat de Barcelona) Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=3457&orden=0&info=link&info=link>
- de Sousa Santos, B. (2007). Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. *Review (Fernand Braudel Center)*, 45-89. Obtenido de [https://eg.uc.pt/bitstream/10316/42128/1/Beyond%20Abyssal%20Thinking\\_From%20Global%20Lines%20to%20Ecologies%20of%20Knowledges.PDF](https://eg.uc.pt/bitstream/10316/42128/1/Beyond%20Abyssal%20Thinking_From%20Global%20Lines%20to%20Ecologies%20of%20Knowledges.PDF)
- De Sousa, S. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Distrito Federal, México: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Siglo XXI Editores.
- de Souza, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16(54), 17-39. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/279/27920007003.pdf>
- Diario La República. (2019). *Ocho lenguas ancestrales de Ecuador, en peligro de extinción*. Obtenido de <https://www.larepublica.ec/blog/2019/01/28/ocho-lenguas-ancestrales-de-ecuador-en-peligro-de-extincion/>
- Díaz, G. (2015). Saber tradicional y conocimiento científico. *Universidad Nacional de Colombia*, 2.
- Dueñas, Y., & Aristizábal, A. (2017). Saber ancestral y Conocimiento Científico. *TED*, 25 - 42.
- Dunne, C. (2011). Developing an intercultural curriculum within the context of the internationalisation of higher education: Terminology, typologies and power.

- Higher Education Research & Development* , 30(5), 609-622. Obtenido de <http://eprints.teachingandlearning.ie/3992/1/Dunne%202011.pdf>
- Eisner, E. (2008). Art and knowledge. En J. Knowles, & A. Cole, *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples and issues* (págs. 3–12). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Escalante, C. F., & Gaete, M. (2014). Práctica docente en contextos multiculturales: Lecciones para la formación en competencias docentes interculturales. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 71-93. Obtenido de [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582014000200004&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582014000200004&script=sci_arttext)
- Escobar, A. (2011). Epistemologías de la naturaleza y colonialidad de la naturaleza. Variedades de realismo y constructivismo. En L. (. Montenegro, *Cultura y Naturaleza: Aproximaciones a propósito del bicentenario de la independencia de Colombia*. Jardín Botánico José Celestino Mutis. Obtenido de <http://filosofia.uaq.mx/docs/measc/conv2020/Ulloa-p%C3%A1g.25%20a%2048.pdf#page=26>
- Escobar, A. (2016). Sentipensar con la Tierra: las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del sur. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 11(1), 11-32. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5647073.pdf>
- Espinoza, E., Herrera, L., & Castellano, J. (2019). La dimensión intercultural en la formación docente en Ecuador. *Psychology, Society, & Education*, 11(3), 341-354. Obtenido de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/retrieve/70a73e48-9670-4d11-9f46-1bec7256bd6d/documento.pdf>
- Estermann, J. (2009). *Filosofía Andina*. La Paz: Andino de Teología.
- Estermann, J. (2009). *Filosofía Andina* . La Paz: Instituto Tecnológico Ecuménico.
- Estermann, J. (2018). Interculturalidad y conocimiento andino: reflexiones acerca de la monocultura epistemológica. *Revista Kawsaypacha: sociedad y medio ambiente*, 2, 11-32. Obtenido de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/Kawsaypacha/article/download/20255/20205>

- Esteve, J. (27 de Junio de 2018). Formación de profesores en Europa hacia un nuevo modelo de formación. *Universidad de Málaga* , 36.
- Faidutti, J. (4 de marzo de 2018). *Diario el expreso*. Obtenido de El gran problema de la educación: <https://www.expreso.ec/opinion/columnas/los-fondos-marinos-el-futuro-economico-GE2060855>
- Fallows, S., & Steven, C. (2000). Building employability skills into the higher education curriculum: a university-wide initiative. *Education + training*, 42(2), 75-82. doi:<https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1108/00400910010331620>
- Fernández, F. (2005). El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación. *Cuadernos interculturales*, 3(4), 7-25.
- Fierro, I. (2020). *Liderazgo global: Incidencia de la movilidad internacional en la adquisición y desarrollo de competencias interculturales en estudiantes universitarios del Ecuador*. (Universidad del Rosario, tesis doctoral) Obtenido de <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/29014/FierroUlloa-IsidroJose2020.pdf?sequence=4>
- Freire, E., Montero, L., & Gil, J. (2019). La dimensión intercultural en la formación docente en Ecuador. *Psychology, Society, & Education*, 11(3), 341-354. Obtenido de <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psyse/article/download/2253/3132>
- García, C., & Flores, C. (26 de Noviembre de 2011). El currículum oficial e impartido: contenidos y objetivos. *Números. Revista de las Matemáticas* , 79, 1-23. Obtenido de [http://www.sinewton.org/numeros/numeros/79/Articulos\\_03.pdf](http://www.sinewton.org/numeros/numeros/79/Articulos_03.pdf)
- García, L., & Arroyo, M. (2017). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2), 127-142. Obtenido de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/153/147>
- Gil, P. G., & González, S. (2016). Percepción de los estudiantes de maestro de educación infantil sobre su formación intercultural. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 111-128. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281049122007.pdf>

- Jimeno, J. (Junio de 2010). ¿Qué significa el currículum?. La función abierta de la obra y su contenido. *Sinéctica*, 34. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n34/n34a9.pdf>
- Giraldo, O. (5 de Junio de 2016). De una epistemología eurocéntrica a una epistemología del sur. *Universidad de Baja California México*, 7.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía Crítica en tiempos oscuros. *Praxis*, 27 - 38.
- Gómez, E., Betancur, V., Ocampo, M., Soto, M., Jafeth, E., Nilson, J., & Atehortúa, O. (2015). *Diálogo de saberes e interculturalidad Indígenas, afrocolombianos y campesinado en la ciudad de Medellín*. Antioquia, Colombia: Pulso & Letra Editores.
- Gómez, M. (2010). Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(1), 1-25. Obtenido de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412010000100002&script=sci\\_arttext&lng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412010000100002&script=sci_arttext&lng=pt)
- Gonzalez, F. (2016). Dialogos educativos . *Revista Electrónica*, 140.
- Gordon, O. (2003). *An Environmental Epistemology of the Andean People of Peru*. Obtenido de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.496.4114&rep=rep1&type=pdf>
- Grosfoguel, R. (2007). The epistemic decolonial turn: Beyond political-economy paradigms. *Cultural studies*, 21(2-3), 211-223. doi:<https://doi.org/10.1080/09502380601162514>
- Gu, M. (2020). What is 'decoloniality'? A postcolonial critique. *Postcolonial Studies*, 23(4), 596-600. doi:<https://doi.org/10.1080/13688790.2020.1751432>
- Guerrero, P. (1993). *El saber del mundo de los cóndores*. Quito: Ediciones Abya Yala. Obtenido de <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/11440/1/EI%20saber%20del%20mundo%20de%20los%20condores.pdf>

- Guzman. (2012). *Teoría Curricular*. México: Red Tercer Milenio. Obtenido de [http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Educacion/Teoria\\_curricular.pdf](http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Educacion/Teoria_curricular.pdf)
- Henao, H. (2020). Educación, dialéctica y filosofía política en Platón: comentario al Libro VI de la República. *Periagoge*, 3(1), 60-75. Obtenido de <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/periagoge/article/viewFile/12243/7122>
- Herdoíza, M. (2015). *Construyendo Igualdad en la Educación Superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente*. Quito: Senescyt/Unesco. Obtenido de [https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/11/Construyendo-igualdad-en-la-educacion-superior\\_nov\\_2018.pdf](https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/11/Construyendo-igualdad-en-la-educacion-superior_nov_2018.pdf)
- Hernández, F., & Benavente, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 21-48. Obtenido de <https://revistas.um.es/educatio/article/download/387001/268821>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Holliday, A. y. (2020). Researching the intercultural: Intersubjectivity and the problem with postpositivism. *Applied Linguistics*, 41(5), 621-639. doi:<https://doi.org/10.1093/applin/amz038>
- Hornberger, N. (2017). Portraits of Three Language Activists in Indigenous Language Reclamation. *University of Pennsylvania*, 11.
- Huanca, C. (2011). El pueblo Andino y su dialéctica histórica. *Revista Espiga*, 10(21), 71-91. Obtenido de <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/espiga/article/download/993/904>
- Hyder, D. (2003). Foucault, Cavallès, and Husserl on the historical epistemology of the sciences. *Perspectives on science*, 11(1), 107-129. Obtenido de <https://www.academia.edu/download/27365279/HyderHOPOS2002DRAFTAcad.pdf>
- Ibáñez, N., Figueroa, A., Rodríguez, M., & Aros, A. (2018). Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos

originarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 225-239. Obtenido de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052018000100225&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052018000100225&script=sci_arttext)

Infante, A. (Diciembre de 2013). El por qué de una epistemología del Sur como alternativa ante el conocimiento Europeo. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología. Universidad de los Andes*, 23(68), 401-411.

Juliao, C. (2002). *La praxeología: una teoría de la práctica*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

King, V., Garcia-Perez, A., Graham, R., Jones, C., Tickle, A., & Wilson, L. (2014). Collaborative reflections on using island maps to express new lecturers' academic identity. *Reflective Practice*, 15(2), 252–267. Obtenido de [https://www.academia.edu/download/46626203/Collaborative\\_reflections\\_on\\_using\\_islan20160619-21298-h7u2pz.pdf](https://www.academia.edu/download/46626203/Collaborative_reflections_on_using_islan20160619-21298-h7u2pz.pdf)

Kliebard, H. (1998). Revisión del Rationale de Tyler. *Revista de Estudios del Currículum*, 1(2), 170-180.

Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M., & Meiser, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de la educación superior*, 46(184), 55-76. Obtenido de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602017000400055&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602017000400055&script=sci_arttext&tlng=pt)

Krotz, E. (2015). Las antropologías segundas en América Latina: interpelaciones y recuperaciones. *Cuadernos de antropología social*(42), 5-17. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180945384001.pdf>

Larrea, E. (2015). 15.

Larrea, E. (Abril de 2015). *El currículo de la Educación Superior desde la Complejidad*. Obtenido de CES: [http://www.ces.gob.ec/doc/Taller-difusion/SubidoAbril-2015/curriculo\\_es-sistemico%20-%20e%20larrea.pdf](http://www.ces.gob.ec/doc/Taller-difusion/SubidoAbril-2015/curriculo_es-sistemico%20-%20e%20larrea.pdf)

Lawrence, R. (2008). Powerful feelings: Exploring the affective domain of informal and arts-based learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120, 65–77. doi: <https://doi.org/10.1002/ace.317>

- Leavy, P. (2015). *Method meets art: Arts-based research practice (2nd ed.)*. New York: The Guilford Press.
- Leiva, J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*.(Número monográfico), 8-31. Obtenido de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/download/1148/970/>
- Leiva, J. (2014). La interculturalidad en el contexto universitario a través de las voces de estudiantes inmigrantes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 155-166. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217031054012.pdf>
- Ley Orgánica de Educación Superior. (2010). Obtenido de [https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/ec\\_6011.pdf](https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ec_6011.pdf)
- Ley Orgánica de Educación Superior. (2011). Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- Locke, J. (1689). *Essay Concerning Human Understanding*. Obtenido de <https://www.earlymoderntexts.com/assets/pdfs/locke1690book1.pdf>
- López, E., & Pérez, E. (12 de Septiembre de 2013). Formación permanente del profesorado y práctica docente intercultural: contenidos actitudinales y complementariedad competencial. *Revistas Universidad de Almería. Espiral. Cuadernos del Profesorado: Revista multidisciplinar de Educación*, 12. Obtenido de <http://repositorio.ual.es/handle/10835/5601>
- López, L. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. (UNESCO) Obtenido de <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter44.PDF>
- Lundgren, U. (1992). Teoría del Currículo y Escolarización. *Morata*, 4. Obtenido de <file:///C:/Users/PC-146/Downloads/18737-Texto%20del%20art%C3%ADculo-18813-1-10-20110602.PDF>
- Manathunga, C., Selkrig, M., Sadler, K., & Keamy, K. (2017). Rendering the paradoxes and pleasures of academic life: Using images, poetry and drama to speak back

to the measured university. *Higher Education Research & Development*, 36(3), 526-540. doi:<https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1289157>

Marcillo, C. (11 de Abril de 2019). ¿Qué es el currículum oculto? *Revista Científica Retos de la Ciencia. Universidad Central del Ecuador*, 3(1), 1-9. Obtenido de <http://retosdelaciencia.com/Revistas/index.php/retos/article/view/266/141>

Martín, C., Acebal, M., & Prieto, T. (2020). Developing the concept of 'ecosystem' through inquiry-based learning: a study of pre-service primary teachers. *Journal of Biological Education*, 54(2), 147-161. doi:<https://doi.org/10.1080/00219266.2018.1554596>

Martínez. (19 de Enero de 2017). La importancia del diseño curricular en la institución educativa. (<https://www.magisterio.com.co/articulo/la-importancia-del-diseno-curricular-en-la-institucion-educativa>, Ed.) *Magisterio*, 5.

Martínez, B. (Agosto de 2015). *Apuntes de Filosofía*. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional Costa Rica.

Martinich, A., & Stroll, A. (2020). *The History Of Epistemology*, <https://www.britannica.com/topic/epistemology/additional-info#contributors>. (Britannica)

Mendoza, A. (2010). Interculturalidad, identidad indígena y educación superior. *XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: Congreso Internacional 1810-2010: 200 años de Iberoamérica*, (págs. 2429-2446). Santiago de Compostela. Obtenido de [https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00532559/file/AT17\\_Mendoza.pdf](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00532559/file/AT17_Mendoza.pdf)

Meza, G. (2017). Tambos de Filosofías Indígenas. *Revista de estudios e pesquisas sobre las américas*, 18.

Mié, F. (2009). Dialéctica y ciencia en Aristóteles. *Signos filosóficos*, 11(21), 9-42. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/signosf/v11n21/v11n21a1.pdf>

Mignolo, W. (2020). On decoloniality: second thoughts. *Postcolonial Studies*, 23(4), 612-618. doi:<https://doi.org/10.1080/13688790.2020.1751436>

Mignolo, W., & Walsh, C. (2018). *On Decoloniality*. Durham and London: Duke University Press.

- Mockler, N., & Groundwater, S. (2015). *Engaging with student voice in research, education and community: Beyond legitimation and guardianship*. Dordrecht: Springer.
- Morin, E. (2020). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Siglo XXI Editores México.
- Muñoz, G., López, D., & Rincón, Á. (2021). Aplicación del enfoque decolonial y de equidad de género en instituciones de educación básica y media alternativa en Colombia. *Cadernos Pagu*, 62, 1-12. doi:<https://doi.org/10.1590/18094449202100620018>
- Ndlovu, M. (2020). Well-intentioned but vulnerable to abuse. *Postcolonial Studies*, 23(4), 579-583. doi:<https://doi.org/10.1080/13688790.2020.1751430>
- Nigra, S. (2020). Competencias interculturales en estudiantes universitarios. *Diálogos sobre educación*, 11(21), 1-25. Obtenido de <http://dialogossobreeduccion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/download/648/642>
- Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural. *Investigación y Postgrado*, 19(2), 13-60. Obtenido de [http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872004000200003&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872004000200003&script=sci_arttext&tlng=en)
- O'Connor, B. (1998). Adorno, Heidegger and the critique of epistemology. *Philosophy & social criticism*, 24(4), 43-62. Obtenido de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/019145379802400403>
- Omobowale, A., & Akanle, O. (2017). Asuwada epistemology and globalised sociology: Challenges of the south. *Sociology*, 51(1), 43-59. doi:<https://doi.org/10.1177/0038038516656994>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. (12 de Marzo de 2003). Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. *Grupo especial de expertos sobre las lenguas en peligro convocado por la UNESCO*, 26.

- Orrego, I. (2015). Decolonialización epistémica. Aportes del pensar andino abyayalense a la filosofía. *Cuadernos de Filosofía latinoamericana*, 36(113), 45-60. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5679892.pdf>
- Ortega, I. (2015). Descolonialización epistémica. Aportes del pensar andino abyayalense a la filosofía. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 45 - 60.
- Pareja, D., Leiva, J., & Matas, A. (2020). Percepciones sobre diversidad cultural y comunicación intercultural de futuros maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 75-87. Obtenido de <https://revistas.um.es/reifop/article/download/403331/278211/1383201>
- Paronyan, H., & Cuenca, M. D. (14 de Marzo de 2018). Educación intercultural bilingüe en Ecuador: retos principales para su perfeccionamiento y sostenibilidad. *Transformación*, 14(3), 310-326.
- Paulín, H., Tomasini, M., D'Aloisio, F., Lòpez, C., Rodigou, M., & García, G. (2011). La representación teatral como dispositivo de investigación cualitativa para la indagación de sentidos sobre la experiencia escolar con jóvenes. *Psicoperspectivas*, 10(2), 134-155. Obtenido de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-69242011000200007&script=sci\\_arttext&tlng=e](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-69242011000200007&script=sci_arttext&tlng=e)
- Pennycook, A., & Makoni, S. (2020). *Innovations and challenges in Applied Linguistics from the Global South*. London and New York: Routledge.
- Peñalva, A., & Leiva, J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educar*, 55(1), 141-158. Obtenido de [https://ddd.uab.cat/pub/educar/educar\\_a2019v55n1/educar\\_a2019v55n1p141.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2019v55n1/educar_a2019v55n1p141.pdf)
- Peñalva, A., & Leiva, J. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias Pedagógicas*(33), 37-46. doi:10.15366/tp2019.33.003
- Pérez, A. (2012). *Nuevos perfiles. Las nuevas competencias profesionales de los docentes*. Madrid.

- Peruzzo, C. (2016). Epistemología e método da pesquisa-ação. Uma aproximação aos movimentos sociais e à comunicação. *Anais XXV Encontro Anual da Compós* (págs. 1-22). Goiânia: Compós – Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação.
- Platón. (1871). *Teetetes*. (Edición de Patricio de Azcárate) Obtenido de <http://www.filosofia.org/cla/pla/img/azf03145.pdf>
- Popkewitz, T. S. (2007). Historia del currículum: una anotación breve en la historia. *Profesorado, Revista del currículum y formación del profesorado. University of Wisconsin-Madison (USA)*, 11(3), 3. Obtenido de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42595/24501>
- Popkewitz, T., Barry, F., & Pereyra, M. (2003). Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización. *Dialnet*, 15-58.
- Posada, G. (2002). La muerte del escepticismo o San Agustín y los académicos. *Estudios de Filosofía*(26), 278-292. Obtenido de [https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudios\\_de\\_filosofia/article/download/14980/13096/](https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudios_de_filosofia/article/download/14980/13096/)
- PRATEC. (2008). *Epistemologías en la educación intercultural: Memorias del Taller sobre Educación INtercultural y Epistemologías Emergentes*. Cusco: PRATEC. Proyecto Andino de Tcenologías Campesinas.
- Puente, E. (2011). Los saberes locales andinos en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Tarea*, 90.
- Qhapaq, J. (2012). *Cosmovisión Andina / Inka Pachaqaway*. Lima: PACHAYACHACHIQ – Investigación y Estudios Inkásicos.
- Quijano, A. (2007). Coloniality and modernity/rationality. *Cultural studies*, 21 (2-3), 168-178. doi:<https://doi.org/10.1080/09502380601164353>
- Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. *Cuadernos interculturales*, 91-110. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/552/55261006.pdf>
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Carrión, P., Riquelme, E., Gutiérrez, M., & Cortés, F. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina.

El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 201-217. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217031054015.pdf>

Quintriqueo, S., Torres, H., Sanhueza, S., & Friz, M. (2017). Competencia comunicativa intercultural: formación de profesores en el contexto poscolonial chileno. *Alpha (Osorno)* (45), 235-254. Obtenido de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22012017000200235&script=sci\\_arttext&lng=e](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22012017000200235&script=sci_arttext&lng=e)

Quispe, H. (1996). Descartes y el escepticismo. *Areté*, 8(2), 293-307. Obtenido de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/arete/article/download/5204/5196/>

Radcliffe, S. (2020). On decoloniality and geographies. *Postcolonial Studies*, 23(4), 584-588. Obtenido de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13688790.2020.1751425>

Ramírez, E., de la Rubia, P., & Castellón, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 339-365. Obtenido de <https://185.79.129.77/index.php/profesorado/article/view/41619>

Ramos, A. (2018). El desarrollo de la Etnohistoria andina a través de la (re) definición de lo andino (1970-2005). *Fronteras de la Historia*, 23(2), 8-43. doi:<https://doi.org/10.22380/20274688.446>

Ramos-Ortiz, R. (2015). Rediseño de la carrera de Ciencias de la Educación mención Educación Básica. Guaranda, Bolívar: Universidad Estatal de Bolívar.

Ramos-Ortiz, R. (2015). Rediseño de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe. Guaranda: Universidad Estatal de Bolívar.

*Real Academia Española*. (2021). Obtenido de [dle.rae.es](http://dle.rae.es)

Recio, A., Guaitán, A., Restrepo, A., & Cáceres, M. (27 de Diciembre de 2013). *Estrategias de acompañamiento para el mejoramiento de los programas de formación para el ejercicio de la docencia que desarrollan las instituciones de educación superior y escuelas normales superiores oficiales*. Bogotá, Colombia:

- Ministerio de Educación e Colombia. Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345822\\_ANEXO\\_21.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345822_ANEXO_21.pdf)
- Reglamento de presentación y aprobación de Carreras. (2018). Obtenido de <https://procuraduria.utpl.edu.ec/sitios/documentos/NormativasPublicas/REGLA%20DE%20PRESENTACION%20Y%20APROBACION%20DE%20CARRERAS%20Y%20PROGRAMAS%20DE%20LAS%20IES.pdf>
- Revista indígena. (2018). *Indígenas del Ecuador*. Obtenido de <https://sites.google.com/site/indigenasenecuador/home/perdida-de-identidad>
- Rockmore, T. (1997). Gadamer, Rorty and epistemology as hermeneutics. *Laval théologique et philosophique*(53), 119-130. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/59529629.pdf>
- Rodríguez, G. (1999). *La sabiduría del Cóndor: un ensayo sobre la validez del saber andino*. Quito: Abya Yala.
- Rosero, L. (2017). Enfoque intercultural en el currículo de las carreras universitarias. *Revista Publicando* , 4(10), 378-394. Obtenido de <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/437>
- Rosero-López, J. (2015). Rediseño de la carrera de Licenciatura en Educación Básica. Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo.
- Rovira, J., & Carbonell, E. (2006). ¿ Hubo ruptura epistemológica en la ciencia del siglo XIV? *Quaderns d'Italia*(11), 99-109. Obtenido de <https://revistes.uab.cat/quadernsitalia/article/download/v11-rovira-carbonell/158-pdf-es>
- Rubio, M. (2009). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 273-286. Obtenido de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052009000100017&script=sci\\_arttext&tlng=e](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052009000100017&script=sci_arttext&tlng=e)
- Rubio, M., Martínez, R., & Olmos, A. (2019). Formación universitaria, migraciones e interculturalidad en España: una revisión de la oferta educativa de los estudios de Grado de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación

- Social. *Revisa de Sociología de la Educación*, 12(2), 337-350. Obtenido de <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/70549/6947653.pdf?sequence=1>
- Rueda, E., & Villaviciencio, S. (2018). *Modernidad, Colonialismo y Emancipación en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Sadler, K., Selkrig, M., & Manathunga, C. (2017). Teaching is... opening up spaces to explore academic work in fluid and volatile times. *Higher Education Research & Development*, 36(1), 171-186. doi:<https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1171299>
- Sánchez, G., & Jara, X. (02 de Mayo de 2019). Estudiantes, docentes y contexto educativo en la representación del profesorado en formación. *Revista Electrónica Educare*, 23(19). Obtenido de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1941/194161290007/html/index.html>
- Sánchez, J. (29 de Noviembre de 2013). Desigualdad étnica y pobreza en Ecuador, los intentos de reducir la exclusión social en los afroecuatorianos. *CLACSO*, 9(10), 32.
- Sánchez, J. (2017). La epistemología kantiana y el contenido no conceptual. *Con-Textos Kantianos. International Journal of Philosophy*, 1(6), 106-120.
- Santos, B. d. (2018). *Construyendo epistemologías del Sur*. Buenos Aires: Clacso.
- Santos, M., Cernadas, F., & Lorenzo, M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 137-137. Obtenido de <https://revistas.um.es/reifop/article/download/123/162101>
- Sanz, T., González, M., Hernández, A., & Hernández, H. (2003). *Curriculum y formación profesional*. La Habana, Cuba: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cepesuh/20110613040117/librocurriculum.pdf>
- Secretaría Nacional de Planificación. (2015). *Agenda Zonal*. Quito: Ediecuatoria.
- Selkrig, M. (2014). Becoming a bricoleur: Constructing sculptures to explore complex and troublesome dimensions in educational research. *International Journal of*

*Research & Method in Education*, 37(1), 17–30.  
doi:<https://doi.org/10.1080/1743727X.2012.742051>

Senplades. (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir*. Obtenido de <http://ftp.eeq.com.ec/upload/informacionPublica/2013/PLAN-NACIONAL-PARA-EL-BUEN-VIVIR-2013-2017.pdf>

Smyrniou, Z., Georgakopoulou, E., & Sotiriou, S. (2020). Promoting a mixed-design model of scientific creativity through digital storytelling—the CCQ model for creativity. *International Journal of STEM Education*(7), 1-22.  
doi:<https://doi.org/10.1186/s40594-020-00223-6>

Soria, V. (2008). *Estrategias de aprendizaje comunitario andino y el cambio de actitudes de aprendizaje en los universitarios*. (Universidad Mayor de San Andrés) Obtenido de <https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/14022/TM072.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Sotelino, A., Santos, M., & García, J. (2019). El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias interculturales en la Universidad. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 73-90. Obtenido de <https://revistas.um.es/educatio/article/download/363391/258791>

Sousa, B. d. (2016). Epistemologías del Sur. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 17 - 39.

Souza, L., & Oliveira, T. (2018). Cartographies of action research: searching for displacements of the epistemology of the South. *Comunicação e sociedade*, 33, 83-106. Obtenido de <https://journals.openedition.org/cs/311>

Steup, M., & Neta, R. (2020). *Epistemology*. (Stanford Encyclopedia of Philosophy) Obtenido de <https://plato.stanford.edu/entries/epistemology/>

Suárez, P. (2019). Incorporación de los saberes ancestrales. *Revista Ciencia UNEMI*, 130 - 142.

Suárez, R. (2009). El diseño curricular nacional y el tratamiento de la historia. En *Epistemologías en la educación intercultural* (págs. 135-141). Cusco: PRATEC.

- SUBSEIB Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe. (2013). *MOSEIB Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>
- Sumida, E., Chiu, B., & Billy, C. (2019). Indigenous internationalization: Indigenous worldviews, higher education, and Tribal Colleges and Universities. *education policy analysis archives*, 27(101). Obtenido de <https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/4366/2295>
- Tadeu de Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo*. Brasilia, Brasil: Autêntica Editorial. Belo Horizonte. Obtenido de <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ut.%201/SILVA%20docs%20ident.pdf>
- Tamayo, J. (20 de Febrero de 2019). Boaventura de Sousa Santos: sociologías de las ausencias y de las emergencias desde las epistemologías del Sur. *Universidad Carlos III*, 24, 16.
- Trapnell, L. (2011). Desde la Amazonía peruana: aportes para la formación docente en la especialidad de educación inicial intercultural bilingüe. *Educación*, XX(39), 37-50. Obtenido de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1231/763.%20Desde%20la%20Amazon%3%ADa%20peruana%20aportes%20para%20la%20formaci%3%B3n%20docente%20en%20la%20especialidad%20de%20educaci%3%B3n%20inicial%20intercultural%20biling%3%BCe.pdf?>
- Trejo, W. (1971). Sobre la definición de fenomenalismo. *Revista de filosofía DIÁNOIA*, 17(17), 62-88. Obtenido de <http://132.248.184.96/index.php/dianoia/article/download/1076/1035>
- UNESCO . (2019). *Correo de la Unesco*. Obtenido de [Lenguas indígenas, conocimientos y esperanza: https://es.unesco.org/courier/2019-1/lenguas-indigenas-conocimientos-y-esperanza](https://es.unesco.org/courier/2019-1/lenguas-indigenas-conocimientos-y-esperanza)
- UNESCO. (2019). *Día Mundial de docentes* . Obtenido de <https://es.unesco.org/themes/docentes>
- UNESCO. (2030). *Educación 2030*. Incheon: Declaración de Incheon.

- Universidad de Bolívar. (2016). Ajuste curricular no sustantivo en concordancia con el artículo 27 del Reglamento de presentación y aprobación de carreras y programas de las Instituciones de Educación Superior.
- Universidad de Bolívar. (2016). Malla Curricular de la carrera de Educación Básica.
- Universidad Nacional de Chimborazo. (2015). Malla Curricular de la carrera de Educación Básica.
- Universidad Técnica de Ambato. (2020). Malla Curricular de la carrera de Educación Básica. Ambato.
- Uribe, M. (2019). Saberes ancestrales y tradicionales vinculados a la práctica pedagógica. *Educación y Ciudad*, 57 - 71.
- Valverde, A. (2010). La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria. *Cuicuilco*, 17(48), 133-147. Obtenido de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-16592010000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-16592010000100008&script=sci_arttext)
- Van den Akker, J. (2004). Curriculum perspectives: An introduction. In Curriculum landscapes and trends. *Springer, Dordrecht*, 1-10. doi:10.1007/978-94-017-1205-7\_1
- Venga, E. P. (2011). *Los saberes locales andinos*. Lina: Tarea.
- Verdun, N., Britos, P., Ruffini, G., & Arganarás, P. (Octubre de 2014). Saberes, usos y apropiación de las TIC para la gestión y la administración en la universidad pública. *Universidad Nacional de Córdoba. Virtualidad, Educación y Ciencia*, 9(5), 12.
- Villasante, M. (2007). La diversidad sociocultural y la equidad educativa de la UNSAAC. En J. Ansión, & F. Tubino, *Educación en ciudadanía intercultural* (págs. 169-192). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Walsh, C. (2007). Shifting the geopolitics of critical knowledge: Decolonial thought and cultural studies 'others' in the Andes. *Cultural studies*, 21(2-3), 224-239. doi:<https://doi.org/10.1080/09502380601162530>

- Walsh, C. (2020). A Aníbal Quijano. Carta 2: (Des)Existir. *Otros Logos. Revista de estudios críticos*.
- Walsh, C. (2020). Decolonial learnings, askings and musings. *Postcolonial Studies*, 23(4), 604-611. doi:<https://doi.org/10.1080/13688790.2020.1751437>
- Westphal, K. (2003). *Hegel's Epistemology*. Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc. .
- Yapu, M. (2017). Investigación y formación de investigadores. *Algunas reflexiones epistemológicas a partir de una experiencia en Bolivia. Praxis sociológica*(22), 31-47. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6313642.pdf>
- Yates, J. (2020). On decoloniality... and the 'decolonial problem'. *Postcolonial Studies* , 23(4), 589-595. doi:<https://doi.org/10.1080/13688790.2020.1751433>
- Zenteno, H. (2009). Acercamiento a la visión cósmica del mundo Andino. *Punto Cero. Universidad Católica Boliviana*, 14(18), 83-89. Obtenido de <http://scielo.org.bo/pdf/rpc/v14n18/v14n18a10.pdf>
- Zubiría, J. d. (2013). *Revista Redipe*. Obtenido de El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI: [http://portal.uasb.edu.ec/UserFiles/385/File/redipe\\_De%20Zubiria.pdf](http://portal.uasb.edu.ec/UserFiles/385/File/redipe_De%20Zubiria.pdf)
- Zura, H. (2018). *Costumbres, saberes ancestrales y valor nutricional en la alimentación de los adultos mayores afroecuatorianos de la comunidad de Tumbatú, parroquia San Vicente de Pusir*. Ibarra, Ecuador: Universidad Central del Ecuador.

## Anexos

### Anexo 1. Entrevista a docentes

1. ¿Qué es para usted la interculturalidad y de qué manera esta se debería manifestar al interior de los centros universitarios? ¿Cómo se manifiesta la interculturalidad en su universidad?
2. ¿Qué estrategias usted aplica para que los estudiantes reconozcan el valor cultural, científico y tecnológico de los conocimientos ancestrales de los pueblos y nacionalidades indígenas?
3. ¿Qué acciones lleva a cabo en su cátedra para fortalecer la unidad en la diversidad y construir una convivencia intercultural y democrática?
4. ¿De qué manera sus planificaciones curriculares han contribuido (o podrían contribuir) a que sus estudiantes comprendan los conceptos, sistemas de clasificación, propiedades, funciones y/o prácticas que son parte del saber local y ancestral?
5. La institución donde usted labora: ¿Ha monitoreado el acceso, permanencia y egreso de personas de distinta pertenencia étnica, pueblos, nacionalidades y otras culturas en los grupos de estudiantes, académicos y personal administrativo a través de información estadística o datos cuantitativos?
6. ¿De qué manera usted –o la institución donde labora– transversaliza el enfoque intercultural y de igualdad étnico-cultural en las mallas curriculares de todos sus programas promoviendo una ecología de saberes?

## **Anexo 2. Entrevista a estudiantes**

1. ¿Qué entiende por “interculturalidad” y de qué manera se debería manifestar la interculturalidad al interior de los centros universitarios?
2. En su institución universitaria: ¿Cómo se manifiesta la interculturalidad?
3. ¿Cuáles son, a su criterio, los rasgos comunes que comparten los distintos grupos y nacionalidades, peses a sus diferencias culturales, nacionales y regionales?
4. ¿Qué acciones llevan a cabo los docentes, en sus respectivas cátedras, para fortalecer la unidad en la diversidad y construir una convivencia intercultural?
5. ¿De qué manera las planificaciones curriculares contribuyen a que usted y sus compañeros comprendan los conceptos que son parte del saber local y ancestral?
6. ¿De qué manera sus docentes incorporan enfoques interculturales en las mallas curriculares?

### **Anexo 3. Entrevista a egresados**

1. ¿Qué entiende por “interculturalidad” y de qué manera se debería manifestar la interculturalidad al interior de los centros universitarios y en la práctica profesional?
2. En su institución universitaria: ¿Cómo se manifestaba la interculturalidad?
3. ¿Qué estrategias aplicaban los docentes para que los estudiantes reconociesen el valor cultural, científico y tecnológico de los conocimientos ancestrales de los pueblos y nacionalidades indígenas?
4. ¿Qué acciones llevaban a cabo los docentes, en sus respectivas cátedras, para fortalecer la unidad en la diversidad y construir una convivencia intercultural?
5. ¿De qué manera los docentes incorporaban enfoques interculturales en las mallas curriculares?
6. A su vez, ¿Considera que usted está actualmente especializado teórica y pedagógicamente en educación intercultural bilingüe? ¿Podría profundizar en su respuesta?
7. Así mismo, en su práctica profesional actual: ¿Qué medidas toma usted para asegurar que, durante sus clases, la promoción de actitudes interculturales?

## **Anexo 4. Guía para el grupo focal**

### **Participantes Grupo focal N° 1**

1. Docente de la Carrera de Educación Intercultural de la Universidad Estatal de Bolívar.
2. Docente de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Chimborazo.
3. Estudiante de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica de Ambato.
4. Estudiante indígena de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica de Ambato.
5. Estudiante egresado de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica de Ambato.
6. Docente encargado del diseño curricular de la Universidad Técnica de Ambato.
7. Coordinador de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica de Ambato.

### **Participantes Grupo focal N° 2:**

1. Docente de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica de Cotopaxi.
2. Docente de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica de Ambato.
3. Estudiante de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Chimborazo.
4. Estudiante indígena de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica de Ambato.
5. Estudiante egresado (indígena) de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica de Ambato.

6. Docente encargado del diseño curricular de la Universidad Estatal de Bolívar.

7. Coordinador de la Carrera X la Universidad Técnica de Ambato.

**Estructura del grupo focal:**

**Tabla 1**

*Estructura de los grupos focales*

<b>Secciones</b>	<b>Descripción</b>	<b>Duración</b>
Saludo de bienvenida a los participantes	Presentación de la investigación: objetivos, alcance y resultados esperados.	5 min.
Introducción al tema de conversación que inducirá a plantear las variables de estudio.	Se introducirá el tema de las paralizaciones indígenas en Ecuador, tanto la que ocurrió en junio del 2022 como las que se avecinan.	5 min.
Planteamiento de las variables de estudio.	La interculturalidad y cómo se debería manifestar al interior de los centros universitarios	10 min.
	La interculturalidad en las universidades de la zona 3 del Ecuador.	10 min.
	Rasgos comunes que comparten los distintos grupos y nacionalidades del Ecuador, peses a sus diferencias culturales, nacionales y regionales	10 min.
	Monitoreo por parte de las universidades del acceso, permanencia y egreso de personas de distinta pertenencia étnica, pueblos, nacionalidades y otras culturas en los grupos de estudiantes, académicos y personal administrativo a través de información estadística o datos cuantitativos.	10 min
	Estrategias aplicadas por los docentes para que los estudiantes reconozcan el valor cultural, científico y tecnológico de los	10 min

	conocimientos ancestrales de los pueblos y nacionalidades indígenas.	
	Acciones llevadas a cabo en la cátedra para fortalecer la unidad en la diversidad y construir una convivencia intercultural y democrática.	10 min
	Las planificaciones curriculares y su contribución (o no) a la comprensión de los estudiantes de conceptos, sistemas de clasificación, propiedades, funciones y/o prácticas que son parte del saber local y ancestral	10 min
	Transversalización del enfoque intercultural y de la igualdad étnico-cultural en las mallas curriculares de todos los programas.	10 min
	Promoción de la ecología de saberes en clases y en los currículos.	10 min
	Incorporación de enfoques interculturales en las mallas curriculares.	10 min
	Especialización teórica y pedagógicamente en educación intercultural bilingüe por parte de los egresados y profesionales actuales	10 min
Reflexiones finales	Guiados por el coordinador del grupo focal, cada uno de los participantes plantea sus respectivas conclusiones en torno a lo conversado y discutido	5 min.
Síntesis, agradecimiento y cierre	El coordinador realiza una síntesis de los puntos más importantes que fueron planteados durante el grupo focal, agradece la participación de todos y cierra el grupo focal.	5 min.
Duración total		120 min.

## **Anexo 5. Libretos de las dramatizaciones creadas por los estudiantes**

### **Dramatización 1: El calendario solar**

#### **Personajes:**

- Isabella (denominada “pelucona” por sus amigos).
- Paola: extranjera de posición económica alta.
- Sisarina: originaria de Cañar
- Inty: Puruhá sector Cacha.
- Pacha: originaria de Riobamba.
- Yuyari: nacida en Salasaca.

#### **Chat de amigos**

**Isabella:** Hola chicos les comento que acabo de regresar de paseo por las Europas, y les traje recuerditos a todos. Pero, o sea, como tengo muchas ocupaciones no puedo ir de casa en casa entregándoles. ¿Qué les parece si realizamos una reunión? Para comentarles cómo es Europa.

**Yuyari:** Hola Isabella, por mí me parece bien y de pasito nos ponemos al día.

**Inty:** Hola, sí, ¿Qué les parece si hacemos una comidita en la casa de Isabella, su patio es amplio.

**Sisarina:** Sí, y cada quien lleva comida para hacer una pamba mesa.

**Pacha:** Hola, sí chicos, ¿Y si hacemos la comida el sábado al mediodía?

**Isabella:** ¡Obvio! Por mí no hay ningún problema que vengan chicos.

**Yuyari:** Ahí estaré.

**Inty:** Confirmado.

**Sisarina:** Cuenten conmigo.

**Pacha:** Y conmigo.

***Sábado al mediodía, en casa de Isabella***

**Yuyari:** Hola Isabella, ¿Cómo estás? A los tiempos. ¡Qué alegría! (saluda con un abrazo y beso en la mejilla).

**Pacha:** Hola Yuyari, hola Isabella. Pensé que llegarían tarde, ¿y los demás?

**Isabella:** Todavía no llegan, pero seguro ya mismo vienen.

**Inty:** Hola Pacha, Yuyari, Isabella, perdón la demora mi *antawa* (carro) se dañó y tuve que venir en bus.

**Sisarina:** Hola Inty, hola chicas. ¡Wauuu, tu casa es *sumak* (hermosa)!

**Isabella:** Chicos, saben que no les entiendo y ustedes hablando en su idioma. Ya chicos, por favor, comuniquémonos en español, no quiero escuchar esas palabras que no comprendo. ¡O sea!

**Sisarina:** Ya vas a comenzar de adefesiosa Isabella (todos se ríen, asientan con la cabeza y murmuran).

**Isabella:** Muy bien. Les cuento que mi viaje por Europa fue lo máximo, conocí muchos lugares hermosos, y lo mejor de todo fueron las noches de baile en las Ibizas. La comida de lo mejor y su cultura ni contarles.

**Sisarina:** En serio, qué bien que te hayas divertido; pero te comento, yo por mi parte también viví muchas cosas que ni te cuento. Y que hicieron ustedes durante este casi año que nos volvemos a ver.

**Pacha:** Yo me fui a mi tierra, y ahí pasé todo el tiempo de cosecha, este año participé en el Jahuay y comí sano.

**Inty:** Yo por mi parte estuve en mi tierra, justo en las fechas de siembra. Esta vez sembramos maíz.

**Yuyari:** Yo por mi parte me fui en una fecha en la cual vi floreciendo todos los sembríos, y vi muchos pajaritos chiquitos en los árboles.

**Isabella:** Qué hablan chicos. ¿Cómo es eso de que “me fui en tal fecha” ?, si en cualquier momento se siembra y se cosecha. O sea, según lo que yo sé, no hay una fecha específica para sembrar ni cosechar. Además, lo más importante es generar productos lo más rápido para obtener dinero y ganancias. ¡Qué tiempo va haber para esperar que lleguen esas fechas específicas que dicen! (se ríe).

**Sisarina:** Sí hay fechas específicas para nosotros los andinos, no se puede ni sembrar ni cosechar en cualquier fecha.

**Isabella:** Mentira, sí se puede sembrar en cualquier fecha del año, basta con abonarles químicamente, esos productos salen enormes y hermosos. Miren esta manzana. Ustedes saben que mi familia tiene varios negocios de alimentos. Aquí lo que cuenta son las ganancias, nada más.

**Inty:** No, te equivocas; las siembras se deben realizar en un tiempo determinado, con el uso del calendario solar. Mis antepasados han usado este calendario y también tengo una fruta. ¡Mira, es sana!

**Pacha:** Estoy de acuerdo con Inty, sembrar en las fechas del calendario solar permite que nuestros productos salgan saludables y de buena calidad, sin químicos.

**Isabella:** Pero Pacha, es con insecticidas y fungicidas que se puede prevenir que la plaga acabe con nuestros productos; sin ellos qué cosechas vas a obtener. O sea, todo se acabarán los gusanitos. O te comes uno de paso cuando ingieres los alimentos (se ríe).

**Yuyari:** Isabella, existe el control natural de plagas, por eso es mejor evitar el uso de agentes químicos. Es más, utiliza productos de origen natural; esto para evitar el impacto medioambiental que algunos productos químicos puedan tener. Además,

prefiero el gusanito que tener algún tipo de enfermedad por consumir esos productos que producen más daño que beneficios. A su vez, aparte de sembrar y cosechar en fechas determinadas, realizamos fiestas y esas sí que son fiestas. Hay comida, eventos, jochas, y chicos guapos (risa).

**Isabella:** A ver, a ver... lo de los chicos guapos esta interesante, pero ¿Qué impacto ambiental va a haber? (se ríe) ¿Qué es eso del calendario solar? Además, dicen que hacen fiestas, comida. ¿Por qué motivo realizan eso? ¿Acaso con eso obtienen dinero? Porque el dinero es lo principal.

**Sisarina:** Isabella, los agentes químicos en el medio ambiente pueden dar lugar a: contaminación del agua, los suelos, el aire, la flora y la fauna, pérdida de la capa de ozono, efecto invernadero, pérdida de la biodiversidad, etc. Además, te comento que en el Tambo, donde vivo, en diciembre se celebra el *Kapak Raymi*. Además, Isabella, todos los *Yachay* se reúnen, y agradecen al sol por el inicio del nuevo periodo de siembras; esto ayuda a que la siembra sea exitosa. Respondiendo a tu interrogante, Isabella, te comento que nosotros ganamos salud, pues obtenemos productos de calidad que no dañan nuestro organismo.

**Yuyari:** Isabella, también en Otavalo, en marzo, es la época del florecimiento, de las aves tiernas, también conocida como el *Pawkar Raymi*. Los productores de mi sector realizan una especie de exposición de los productos tiernos, y en el mismo sector hay danzas.

**Pacha:** Te cuento que, en el mes de junio, en Colta, cosechamos la cebada acompañados con los cantos del jahuay. Sabes, la mayoría de las personas conocen a esta festividad como el *Inti Raymi*.

Inty: También en septiembre se celebra el *Kuya Raymi*; en esta fecha ayudé a mis papás en la siembra de maíz. Y fue una experiencia bonita ya que todos nos ayudábamos entre todos, y así logramos sembrar rápido.

**Isabella:** Pero existen máquinas para sembrar y cosechar, eso es más rápido que ayudarnos de unos a otros. Lo lamento chicos, pero esa es mi manera de pensar. No comparto con nada de lo mencionado por ustedes.

**Pacha:** Sí, nuestro país es multiétnico y pluricultural, con diversas costumbres y tradiciones propias de cada pueblo. Por mi parte, te espero en junio para cosechar cebada y pruebes la machica, para ver si así cambias de opinión (risas).

**Sisarina:** Nuestro país no es aburrido, está lleno de costumbres y tradiciones; hay que aprender y valorarlas y no dejar que estas se pierdan. Es triste pensar que existen varias personas que piensan de ese modo.

**Inty:** Yo te espero para llevarte a sembrar, ojalá no salgas despechada de ahí y razones sobre lo que dices Isabella (se ríe).

**Isabella:** Chicos, con gusto acepto su invitación

**Yuyari:** Listo amiga, confirmada, te espero también en Otavalo, para llevarte a las lagunas y que conozcas unos otavaleños hermosísimos, y así que dejes de ser amargada.

**Pacha:** Se torna indispensable valorar lo nuestro, que está enmarcado en los conocimientos innatos de hombres, mujeres, abuelos y abuelas, quienes con su sabiduría en varios aspectos, como: rituales para la siembra, fertilización de suelo y calendario solar, pueden claramente ser una excelente alternativa para un pensamiento occidental en el que solo se piensa en el beneficio propio generando enfermedades en los seres humanos y dañando el planeta. Respeto mucho lo que tú piensas. Pero ya, chicos, basta de conversar; mejor comencemos a armar la *pamba mesa* con lo que trajimos cada quien, porque yo vine sin comer.

**Isabella:** Si... verán chicos... ustedes dijeron que traerían la comida, yo no cociné; lo que les ofrezco es un vinito para acompañar y otros productos, aunque con todo lo que hablamos no les ha de gustar ya que son productos solo procesados (Todos se ríen, murmuran y ponen sus comidas).

## Dramatización 2: Justicia indígena

### Personajes

- Narrador
- Lucía Tapia: víctima
- Vecina Juana
- Vecina María
- Vecino José
- Emilio Pilatuña: victimario
- Estela: dirigente de la comunidad

**Narrador:** En la comunidad de Santa Bertha, la Señora Lucía Tapia, llega a la casa el día 13 de mayo y se encuentra sin sus pertenencias, ella alarmada sin entender que había sucedido se encontraba en un caso de robo.

**Lucía:** Al fin llegué de un largo viaje (entra a la casa). ¡Dios mío! ¿Y mis cosas dónde están? ¿Mis electrodomésticos, mi televisión, dónde está todo? ¡No puede ser, me han robado! Iré donde mis vecinos a pedir ayuda. Buenos días vecinos, acabo de llegar a mi casa y me encuentro sin mis pertenencias ¡Me robaron todo!

**Juana:** ¡Cómo así vecina! ¿Qué fue lo que sucedió?

**Lucía:** Salí de viaje un par de días y hoy me encuentro con esta situación.

**María:** ¿Cómo es posible que haya pasado esto dentro de nuestra comunidad?

**José:** Doña Lucía, nosotros vimos que Emilio Tipantuña estaba rodeando su casa.

**Narrador:** Los vecinos de Lucía Tapia alegan haber visto que Emilio Pilatuña se encontraba en horas de la tarde del 14 de julio, rodeando su casa de manera sospechosa, sin embargo, no se imaginaron que haría tal fechoría.

**Lucía:** ¿Cómo así vecinos le vieron a ese joven de manera sospechosa y no dijeron nada?

**José:** No creímos que el hombre realizaría tal fechoría vecinita, fue algo que se nos salió de las manos.

**Lucía:** Ahora qué voy a hacer sin mis cosas, he sido robada.

**María:** Escuché que este joven anda robando y vendiendo las cosas para comprar droga.

**Juana:** Sí, el joven se droga y tiene problemas de dinero.

**José:** Ese hombre se dedica a robarles a las personas que con mucho esfuerzo han conseguido sus cosas.

**Narrador:** Los vecinos explican que el hombre es drogadicto y que vende las cosas robadas para obtener dinero y comprar droga; así mismo, que es un daño dentro de la comunidad. Las personas con tanto esfuerzo compran sus cosas y este joven se las arrebató de una manera deshonesto. Así se debate si llevar a Emilio a la policía o al dirigente de la comunidad.

**Lucía:** ¡Es un peligro para la sociedad y para la comunidad! Debemos denunciarlo con la policía para que se haga justicia.

**María:** ¡A la policía no, vecinos! porque siempre los llevan presos un día y al otro día ya les sueltan y siguen robando como si nada.

**José:** ¡Claro!, la justicia ordinaria no sirve de nada, es mejor hacer valer nuestra justicia indígena.

**Juana:** Vamos a denunciarlo con el dirigente de la comunidad ahora mismo.

**(Horas más tarde)**

**Lucía:** Buenas tardes señor dirigente.

**Estela:** Buenas tardes doña Lucía, ¿qué se le ofrece?

**Lucía:** Vengo a denunciar que he sido robada en mi casa, se han llevado todas mis pertenencias.

**Estela:** ¿Sabe quién fue la persona que le robó?

**Juana:** Nosotros tenemos nuestras sospechas en el señor Emilio Tipantuña.

**Dirigente:** ¡Y cómo así! ¿Tienen las pruebas de lo que alegan?

**José:** El día 14 de julio le vimos al señor Emilio a eso de las 3 de la tarde robando la casa de la vecina Lucía.

**Estela:** No son pruebas suficientes; sin embargo, el joven tiene antecedentes ya que es una persona que se droga y ha cometido otros actos. Así que mandaremos a investigar el caso, gracias por hacer la denuncia.

**Lucía:** Tenemos varios testigos y por eso vamos a buscar en toda la comunidad al vecino Emilio.

**Narrador:** Se realiza la denuncia (también llamada *Willachina* o *Willana*), que consiste en el requerimiento de intervención en la solución del conflicto y que constituye el inicio del proceso de justicia indígena. Esta se realiza ante autoridades comunitarias, de acuerdo a la estructura de organización de segundo grado o de autoridad provincial, dependiendo de la gravedad del asunto que acontezca.

**(La *Tandanakuy* [asamblea general] investigó el caso, a partir de lo cual tuvo la certeza de que Emilio Pilatuña es el culpable)**

**Emilio:** ¿Por qué me culpan si yo no hice nada?

**Estela:** una vez investigado el caso se convoca a una asamblea general del caso de robo a la señora Lucía Tapia afectada por tal situación. Señora Lucia cuéntenos qué fue lo que sucedió por favor

**Lucía:** Realmente yo estaba de viaje un par de días, me fui con la seguridad de que mi casa se encontraba segura ya que nuestra comunidad se basa en paz y armonía. Sin embargo, llego a mi casa y me encuentro con que me han robado todas mis pertenencias. Se llevaron mis electrodomésticos, mi computadora, mis teléfonos y mis muebles. Quedé en shock al ver esta situación y corrí a buscar ayuda con los vecinos, quienes me supieron manifestar que vieron al señor Emilio Pilatuña rondando por mi casa de manera sospechosa.

**Juana:** Yo vi a Emilio Pilatuña rodear la casa de la señora Lucia en la tarde.

**María:** Yo escuché ladrar a mis perros en la madrugada y salí a ver y era el señor Emilio caminando por la casa de la señora Lucía.

**José:** Efectivamente, también escuché ruidos en la madrugada cerca de la casa de la señora Lucía, pero pensé que era ella llegando de su viaje.

**(Testimonio)**

**Emilio Pilatuña:** Confieso haber robado la casa de la señora Lucía Tapia; llevé todas sus pertenencias y las vendí para poder comprar droga.

**(Kishpichirina [debate cara a cara])**

**Narrador:** Una vez que hay suficiente claridad o certeza respecto de los hechos, se procede en asamblea comunitaria a establecer la culpabilidad o inocencia, y siempre que sea posible se buscan adoptar las medidas de solución o conciliación entre las partes, así como aquellas medidas destinadas a la sanación del infractor.

**Estela:** Una vez esclarecida la situación de la señora Lucía Tapia en contra del señor Emilio Pilatuña, se procede a realizar una reunión con la Asamblea comunitaria para

tomar la decisión de culpabilidad del infractor, la respectiva sanción y solución de conflictos para traer armonía a la comunidad.

**(Paktachina [hacer cumplir sentencia])**

**Estela:** Una vez tomada la decisión, el sentenciado deberá cumplir algunos aspectos con la finalidad de reparación de su infracción:

5. Exposición al señor Emilio Javier Pilatuña Campos frente a todas las personas de la comunidad para que tengan conocimiento sobre el caso y conozcan al señor.
6. El señor Marco Pilatuña, padre de Emilio Javier Pilatuña Campos, procede con el baño de agua fría espiritual a la media noche en el río de la comunidad, para purificar su cuerpo y alma, para que se le aleje el mal y sea una persona de bien.
7. Las autoridades indígenas y la afectada proceden con los ortigazos, seguidos de golpes con el asial de una manera brutal hasta dejarlo sin aire y cayendo de su cuerpo sangre. Si los vecinos desean castigar al victimario lo pueden hacer.
8. Al terminar el castigo, el señor Emilio Pilatuña debe dirigirse a la señora Lucía Tapia y expresar un compromiso para el beneficio de la afectada y de todos los vecinos de la comunidad. Si desobedece dicho compromiso las autoridades indígenas están en la obligación de volver a reprimirlo y tomar otro tipo de medidas, que puede incluir la muerte.

**Emilio:** Me comprometo a devolver el dinero a la señora Lucía; además de hacer trabajo comunitario, limpiar las parcelas de sus terrenos y ayudar a todos mis vecinos en lo que deseen.

**Estela:** 5. Con esta sanción las autoridades indígenas buscan el arrepentimiento del señor Emilio Javier Pilatuña Campos y el compromiso de reincorporarse a la comunidad y la reparación de los daños causados, es decir no solo castigar al culpable sino conciliar y llegar a un acuerdo.

**Mensaje final de la obra:**

La justicia ordinaria y la justicia indígena se diferencian porque al momento de juzgar se aplican penas distintas, la primera de acuerdo con la ley, y la segunda de conformidad

con las normas y costumbres. Sin embargo, en muchos de los casos, aquellos que son detenidos por la jurisdicción ordinaria (la policía) no son procesados correctamente y siguen realizando actos inapropiados que atentan contra el bienestar de los demás; en cambio, mediante la justicia indígena lo que se busca es sanar al individuo, que retome a una forma de vida apropiada y fortalezca el espíritu individual, familiar y colectivo que fue debilitado por sus actitudes de conductas además de mantener el orden, la paz y la armonía dentro de la comunidad.

∞

### **Dramatización 3: ¿Cómo difiere el tiempo y el espacio desde la concepción occidental y la cosmovisión andina?**

- Narrador.
- Estudiante occidental 2.
- Estudiante andino.
- Madre andina.
- Estudiante occidental.

**Narrador:** La siguiente dramatización tratará sobre la organización del tiempo y espacio en dónde se mostrará como un estudiante andino y occidental reciben el tiempo en su día.

#### **(Primera escena. Se ven a los dos estudiantes durmiendo)**

**Narrador:** En el día a día hay diferentes tipos de estudiantes con sus rutinas.

#### **(Estudiante andino se despierta y se arregla para ir a la escuela. Madre prepara el desayuno)**

**Estudiante A:** Buenos días mamá, ¿te ayudo a preparar el desayuno?

**Madre A:** Buenos días hija; sí, ayúdame por favor.

**Narrador:** La madre e hija se sientan a desayunar mientras conversan.

**Madre A:** Desayuna rápido mijita, que tienes que aprovechar bien el tiempo.

**Narrador:** El estudiante andino y su madre terminan su desayuno. Mientras que otros...  
mmm... bueno.

**(Se ve al estudiante occidental durmiendo. Hay un silencio incómodo mientras ronca hasta que regresa la estudiante andina)**

**Estudiante A:** Ya me voy mamá, la bendición.

**Madre A:** Que te vaya bien en clases, mijita.

**Madre A:** Cuidado llegues tarde mijita.

**Estudiante A:** Sí mami, aún tengo 20 minutos para llegar.

**Narrador:** La estudiante se dirige a la escuela y...

**(Estudiante occidental le interrumpe despertándose asustado)**

**Narrador:** Se dirige a la escuela tranquilamente.

**Estudiante O:** ¡Ay, no puede ser! Ya solo faltan 20 minutos para que sea hora de entrada.

**(Se desespera mientras se cambia, coge un snack y una cola, sale corriendo)**

**Estudiante O:** El desayuno es la parte más importante del día.

**Segunda escena**

**(Estudiantes se encuentran en el aula recibiendo clases)**

**Estudiante A:** Hola chicos, ¿Cómo están? ¿Sabían que ya vienen las fiestas del carnaval?

**Estudiante O:** Pues sí, ya solo faltan 5 días.

**Estudiante A:** Mmm... No, aún hay 5 días para carnaval.

**Narrador:** Los chicos inician una discusión sobre la manera de ver el tiempo.

**(Estudiante O2 saca el teléfono y le muestra el calendario)**

**Estudiante O:** Mira, estos días faltan para que estemos en las fiestas de carnaval.

**Estudiante A:** Cómo no nos van a faltar los días. Esos son los días que vienen, el tiempo viene a nosotros, no nosotros al tiempo.

**Estudiante O2:** Jajaja, o sea, dices que nosotros nunca nos movemos.

**Estudiante O:** Dice que si nos quedamos quietos el tiempo es el que camina (en tono burlesco)

**Estudiante A:** Mi mamá siempre me ha dicho que...

**(Le interrumpen con burlas)**

**Estudiante O2:** Entonces, el ayer no es algo que sucedió, solo pasó por nosotros y desapareció.

**Estudiante O:** Sí, sí, Jajaja. Y hay que tener cuidado porque ya mismo viene navidad por nosotros.

**Estudiante O2:** Jajaja, se ve que no pones atención a las clases. Jajaja.

**(Continúan las burlas. Estudiante andina se queda sentada, deprimida)**

**Narrador:** Es difícil romper paradigmas, lo que encontramos diferente lo rechazamos; estamos tan acostumbrados a lo mismo, que en cuanto nos dan a conocer otro punto de vista nos parece extraño y siempre lo vemos como equivocado.

### **Tercera escena**

**(Estudiante andina se encuentra en casa comiendo. Estudiante occidental hace merienda: unas papas con gaseosa mientras se encuentran con el celular)**

**Estudiante A:** Mamá, hoy mis compañeros se rieron de mí.

**Madre A:** Y esos guambras qué te hicieron.

**Estudiante A:** Dijiste que aún hay 5 días para carnaval, pero mis compañeros me dijeron que se dice “faltan”. Por eso me va mal en clases.

**Madre A:** Debes tener en cuenta que nosotros percibimos el tiempo de manera bidireccional.

**Estudiante A:** ¿Cómo?

**Madre A:** Para nosotros, el pasado no es un momento por el que pasamos, sino el tiempo que se adelantó en venir; mientras que, el futuro, en lugar de dirigirnos hacia él, sabemos que es el tiempo el que está por venir.

**Estudiante A:** Ya entendí. Mañana les explicaré a mis compañeros.

**Narrador:** Existen diferentes puntos de vista...

**Estudiante O:** Se ríe.

**Narrador:** Existen diferentes puntos de vista...

**(Estudiante occidental pone “Mi bebito fiu”).**

**Narrador:** ¡Has silencio! Existen diferentes puntos de vista, distintas percepciones y no porque alguien vea de un modo diferente significa que está mal.

∞

**Dramatización 4: ¿Qué es más importante para los tiempos actuales: el conocimiento de la lengua originaria (kichwa) o el aprendizaje de leguas foráneas (inglés)?**

**Personajes:**

- Lizbeth.
- Lucía.
- Maestra.
- Director.
- Suyai.
- Benito
- Marco.

**Escenario 1: Encuentro de amigas de la Universidad**

**Lizbeth:** Hola amiga, ¿Cómo has estado?

**Lucia:** Hola amiga, muy bien, a los años que te veo y cuéntame: ¿Ya estás trabajando o no todavía?

**Lizbeth:** No todavía. Desde que nos graduamos no he podido conseguir trabajo. ¿Y tú?

**Lucia:** Bueno, yo sí amiga. Ya estoy trabajando. Pero te tengo una buena noticia: están solicitando una docente en una institución educativa bilingüe.

**Lizbeth:** ¿En serio? Gracias por la noticia; en verdad necesito trabajar, no importa que quede lejos.

**Lucía:** Sí amiga. La institución educativa queda un poquito lejos por una comunidad.

**Lizbeth:** No importa, muchas gracias. Eso es lo de menos.

**Lucia:** Ya amiga, entonces ya te mando por WhatsApp la dirección.

**Lizbeth:** Te lo agradezco mucho.

**Lucia:** De nada amiga, mucha suerte y ojalá te den el trabajo.

**Lizbeth:** Gracias amiga por tus buenos deseos. Nos vemos, adiós.

**Lucia:** Bye, mucha suerte.

## **Escena 2: Pedir trabajo en la institución educativa**

**Lizbeth:** Toc, toc (golpea la puerta y la abre) y dice: permiso... ¡Buenos días!

**Director:** Buenos días

**Director:** ¿En qué le puedo ayudar?

**Lizbeth:** Me informaron que estaban solicitando una docente en su institución y vine a dejar mi carpeta.

**Director:** Sí, claro tome asiento.

**Lizbeth:** Gracias (se sienta y entrega la carpeta).

**Director:** ¿De qué ciudad es usted?

**Lizbeth:** De Píllaro.

**Director:** ¿Tiene años de experiencia?

**Lizbeth:** Eee... no la verdad; desde que me gradué no he podido conseguir trabajo.

**Director:** Bueno, no es un problema, por el momento tengo 5to grado de EGB disponible.

**Lizbeth:** Me parece bien.

**Director:** Todo está en regla, eso sí, tengo que explicarle, que hay unos estudiantes que necesitan un poco de atención, pero enséñeles lo básico, lo importante es que pasen de año.

**Director:** Entonces quedamos así, puede venir desde mañana, le espero aquí a las 7 de la mañana.

**Lizbeth:** Muchas gracias por la oportunidad.

**Director:** Listo, esto me deja por favor en secretaría.

**Lizbeth:** Hasta mañana.

**(Llega el día siguiente)**

### **Escena 3: Aula de clases**

**Maestra:** ¡Buenos días! Mi nombre es Lizbeth Esparza y soy su nueva docente. Bueno yo ya me presenté y me gustaría que ustedes se presenten. Bueno vamos a empezar por este lado.

**Benito:** Buenos días mi nombre es Benito.

**Marco:** Buenos días mi nombre es Marco.

**Suyai:** Buenos días profesita mi nombre es Suyai.

**Maestra:** Muchas gracias. Están listos para empezar con la clase.

**(Todos los estudiantes, en coro, dicen: ¡Sííí!)**

**Maestra:** Ya en el tema anterior estaban revisando el tema de las reglas de acentuación y ortografía, según la posición de la sílaba tónica en la palabra.

**Benito:** Sí maestra.

**Maestra:** Bueno. Para ello debemos tener en cuenta dos cosas muy importantes: ¿Qué es la tilde? y ¿Qué es la acentuación? La tilde en ortografía se la conoce como la rayita que se pone encima de la palabra y el acento es la que lleva la mayor fuerza de voz que lleva una sílaba en una palabra, por ejemplo: ár-bol la mayor fuerza de voz lleva en “ár”.

**Suyai:** Levanta la mano y dice:

**Maestra:** No te entiendo Suyai lo que me quieres decir. Me podrías repetir de nuevo por favor.

**Suyai:** *Manan indinquichu.*

**Maestra:** ¡Oh! me parece que habla kichwa. ¿Y ahora qué hago? No sé hablar este idioma (La ignora).

**Suyai:** *Manan indinquichu*

**Maestra:** ¡Bueno! ya es la hora del recreo pueden salir a la hora del receso.

#### **Escena 4: En la hora del Recreo**

**Marco:** ¿Qué haces Suyai? ¿Ya acabaste la tarea?

**Suyai:** No, no entender al profe.

**Benito:** ¿Y te falta mucho?

**Suyai:** Sí, me falta mucho.

**Marco:** Estaba fácil.

**Suyai:** *Manan indinquichu.*

**Marco:** ¿Qué dice?

**Benito:** No le entiendo muy bien.

**Marco:** Pero en verdad estaba fácil, ahí estaba anotado todo lo que tienes que hacer.

**Suyai:** Es que no entiendo, en mi familia sólo hablamos kichwa.

**Benito:** ¿No le entendiste a la licenciada?

**Suyai:** No.

**Marco:** ¿Y ahora cómo vas a hacer los deberes?

**Suyai:** ¡Española *naparlandi!*

**Marco:** ¿Y ahora creo que tenemos que hablar con la profe?

**Benito:** Nos toca hablar con la Licenciada para que se exprese de una manera diferente.

**Marco:** ¡Claro! Hay que decirle eso, ya que venga del recreo para decirle.

**Benito:** ¡Sí toca ir a decirle eso!

### **Escena 5: Hablar con la Licenciada para que ayude a Suyai**

**Benito:** ¡Qué tal licenciada!

**Maestra:** ¡Sí, dígame Benito qué sucedió!

**Benito:** Quería decirle que mi compañera Suyai no está entendiendo sus clases.

**Maestra:** Lo que sucede es que en la universidad no tuve la oportunidad de aprender otro idioma como lo es el kichwa ya que solamente fue importante aprender el idioma inglés.

**Benito:** ¡Claro! pero como es un colegio donde existe la diversidad hay varios estudiantes que hablan otros idiomas.

**Maestra:** Si me va a tocar aprender desde cero el idioma que habla Suyai. Ya que es un idioma muy bonito y sí me gustaría aprenderlo para así ayudarla para que entienda de mejor manera mis clases, porque creo que no entendió mi clase, ¿verdad?

**Benito:** ¡Sí! entonces para que le ayude a nuestra compañera para que pueda aprender.

**Maestra:** Voy a tratar de buscar un medio para poder aprender el idioma de Suyai.

**Benito:** Ya Licenciada muchas gracias.

**Maestra:** De nada gracias, a ti Benito por informarme de esta situación.

#### **Escena 6: La maestra reflexiona sobre la importancia de aprender el idioma kichwa**

**Maestra:** No sé qué voy a hacer. ¡Qué coraje! No aprendí el idioma kichwa cuando estuve en la Universidad. Necesito aprenderlo para que mis estudiantes me entiendan. ¡Qué coraje! Sabiendo que es un idioma tan indispensable, la Universidad no nos capacitó para esta situación. ¿Y ahora qué hago? Tendré que aprender desde cero el idioma kichwa para que de esta manera Suyai me puedan entender. Si no estaré totalmente pérdida.

#### **Escena 7: La maestra se interesa por aprender el idioma kichwa y Suyai le enseña algunas palabras**

**Maestra:** ¿Qué sucede Suyai ya terminas con la tarea?

**Suyai:** ¡¡¡¡¡No!!!! (comienza a llorar).

**Maestra:** Le pregunta: ¿En qué parte no me entendiste para ayudarte?

**Suyai:** En esta.

**Maestra:** Sabes que Suyai estaba conversando con tu compañero y me dijo que era una obligación mía como docente aprender tu idioma para poderte ayudar a que me puedas comprender. Porque no entiendes mi idioma ¿verdad?

**Suyai:** Sí, no la entiendo.

**Maestra:** Me parece un idioma muy bonito e interesante el kichwa y quisiera aprender algunas palabras ¿Me enseñarías?

**Suyai:** ¡¡¡¡Profesita!!!! ¿*Kikin khuyay yachakuna kichwa?*

**Maestra:** ¿Qué quiere decir esa frase Suyai?

**Suyai:** Significa: ¿Sí quiere aprender el idioma kichwa?

**Maestra:** Sí quiero aprender tu idioma.

**Suyai:** Entonces le voy a explicar algunas palabras.

**Suyai:** *Mici.*

**Maestra:** ¿Qué es *mici*?

**Suyai:** Es gato.

**Maestra:** Ya.

**Suyai:** *Maqui*, mano; *rinri*, oreja; *ñuka-yo*; *caspi*, alto.

**Maestra:** Suena muy interesante lo que me dices Suyai pero necesito capacitarme para comprender mejor tu idioma. Muchas gracias por enseñarme algunas palabras en kichwa.

**Mensaje final:**

En conclusión, podemos decir que como docentes debemos hablar por lo menos una lengua originaria de nuestro país, ya que nos vamos a encontrar con una diversidad de estudiantes, como en este caso, Suyai. Por ende, es importante practicar los idiomas originarios de nuestro país, ya que son muy valiosos. Debido a que estamos en un contexto en donde no vamos a encontrarnos con personas que hablan kichwa, pues nuestra mayor población se encuentra habitada por comunidades indígenas. Por esta razón, es indispensable hablar este y otros idiomas para, de esta manera, fomentar como educadores la interculturalidad y promover la práctica de las lenguas originarias que existen en nuestro país. Por este motivo se debe promover el respeto hacia las personas que pertenecen a una cultura diferente y también a su idioma, ya que es único y diferente al nuestro.