

PERSPECTIVAS SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL E IDENTIDAD DE EDUCADORES EN FORMACIÓN DE POSGRADO EN ECUADOR: LECCIONES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

INTERCULTURAL EDUCATION AND IDENTITY FROM THE PERSPECTIVE OF ECUADORIAN TEACHERS IN POSTGRADUATE TRAINING: LESSONS FOR TEACHER TRAINING

Héctor S. Melero* y Antonia Manresa**

Resumen

Desde el enfoque intercultural, este trabajo aporta al debate sobre los problemas y desafíos que presenta la formación de nuevos docentes en el contexto latinoamericano. Para esto consideramos necesario escuchar a educadores en ejercicio, centrándonos en los que están realizando estudios de postgrado en educación en Ecuador y realizando grupos de discusión para explorar los significados alrededor del término intercultural y cómo se relaciona con la identidad y las categorías sociales usadas.

Los resultados, indican que, aún cuando se sostiene una crítica a una interculturalidad superficial y folclórica, se mantiene un cerramiento culturalista (Restrepo, 2014) de la interculturalidad, expresada en el uso de categorías culturales cerradas y estáticas donde la interculturalidad sigue siendo asociada directamente a la categoría "indígena". Sin embargo, cuando las personas tienen que identificarse a sí mismas, ese uso de categorías se vuelve problemático y conflictivo, dejando entrever las identidades como complejas, permeables y en continua transformación, especialmente alrededor de la identidad mestiza. Proponemos que estos espacios de discusión intersubjetivos, cuando están enfocados en la propia identidad de cada educando y no tanto en las "otras culturas", pueden abrir oportunidades para desnaturalizar categorías culturales cerradas y enfrentar la jerarquización de las diferencias culturales.

Palabras clave: Enfoque intercultural, formación docente, categorías sociales, identidad cultural docente, esencialismo cultural, perspectivas de educadores en ejercicio docente.

Abstract

From the intercultural approach, this article aims to contribute to the debate on teacher training in the context of Latin America. For this, we considered it necessary to listen to current teacher's perspectives in postgraduate training in education in Ecuador, exploring meanings of the term intercultural and how this relates to their identity and use of social categories through the use of group discussion research methods.

The results show that though the educators critique a superficial understanding of interculturalism through the folkloric use of cultural differences, they themselves express a closed culturalist perspective of interculturalism (Restrepo, 2014), continuing to make use of closed and static cultural categories in which interculturalism continues to be defined directly associated with 'indigenous' culture. However, when the participants have to self-identify these categories, especial in relationship to the identity of 'mestizo', become problematic, generating internal conflict and enabling an opening to understanding identities as complex, permeable and in constant transformation. We propose that these intersubjective discussions focused on the construction of one's own identity rather than the current emphasis on "other cultures" can provide opportunities to deconstruct closed cultural categories and challenge hierarchical cultural differentiation.

Keyword: *Intercultural approach, teacher training, social categories, teacher's cultural identity, cultural essentialization, current teacher's perspectives.*

Fecha de recepción: 10-12-2021 Fecha de aceptación: 02-03-2021

Desde los años 90 se reconoce el énfasis hacia la interculturalidad en el ámbito educativo en América Latina. Existen múltiples estudios recientes, que recogen experiencias de educación intercultural en el contexto de Chile y México, los cuales aportan a la reflexión sobre la formación docente

(Ñeco Reyna, 2018; Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019; Sanchez Espinoza *et al.*, 2018; Turra-Díaz *et al.*, 2018).

Nuestro trabajo se centra en el contexto ecuatoriano donde estudios más recientes han enfatizado la necesidad de

* Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid, España. Correo electrónico: hsmelero@edu.uned.es

** Universidad Andina Simón Bolívar (UASB). Quito, Ecuador. Correo electrónico: antonia.manresa@uasb.edu.ec

focalizar la educación intercultural en el proceso de formación docente en concordancia con el avance y desarrollo legislativo y normativo del país (Krainer y Guerra, 2016; Krainer *et al.*, 2017; Rodríguez y Sol, 2018; Villagomez y de Campos, 2014). Hay que mencionar que, en el Ecuador, el Consejo de Educación Superior (2017) establece como parte de sus objetivos de formación universitaria el “incorporar en los contenidos curriculares los saberes, enfoques, tecnologías y prácticas de los pueblos, nacionalidades y otros grupos socioculturales” (Consejo de Educación Superior, 2017, p. 3). Esto abarca todas las carreras, incluyendo la de formación docente y se continúa garantizando el “desarrollo de carreras de educación intercultural bilingüe (Consejo de Educación Superior, 2017, p. 23). Desde aquí, si bien las investigaciones se dirigen a propuestas amplias en torno a la formación docente, los trabajos tienden a reflejar procesos y experiencias en contextos de educación en relación con estudiantes o poblaciones indígenas, una limitación que puede favorecer el “cerramiento culturalista” (Restrepo, 2014) y puede comprometer el alcance y capacidad transformadora de la educación intercultural (Zapata, 2019).

Hasta la actualidad, existen pocos estudios dirigidos a entender las posiciones subjetivas y actitudes docentes frente a su conceptualización de la interculturalidad más allá del contexto particular de Educación Intercultural Bilingüe (Krainer y Guerra, 2016; Krainer *et al.*, 2017; Rodríguez y Sol, 2018; Villagomez y de Campos, 2014). Destaca el estudio de Espinoza (2020) realizado sobre percepciones y actitudes de estudiantes en la carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica de Machala para el periodo 2016-2017 y 2017-2018, que evidenció que alrededor de un 47% de estudiantes expresaron prejuicios racistas, confirmando la correspondencia entre la actitud de los estudiantes y la percepción del tratamiento de la dimensión intercultural del estudio de Krainer y Guerra (2016). Nuestra investigación realiza un aporte en este sentido, sin querer dirigirse hacia un diagnóstico sino que, desde un enfoque cualitativo, pretende revelar elementos significativos en torno a la conceptualización de la interculturalidad desde las subjetividades particulares de docentes en procesos de formación de posgrado. Para ello, hemos querido escuchar a estos docentes y educadores que ya están en ejercicio y reflexionar con ellos sobre la diversidad y la interculturalidad mediante la realización de grupos de discusión (GD).

A partir de los resultados, queremos reflexionar sobre algunos problemas y desafíos que presenta formar a docentes para educar en contextos diversos y cómo el enfoque intercultural puede facilitar algunas respuestas. Para ello, empezaremos situando nuestro acercamiento concreto a la interculturalidad explicando brevemente el enfoque intercultural en educación, después haremos un acercamiento al

desarrollo de la educación intercultural en Ecuador, contexto geográfico de la investigación. Desde aquí presentaremos la metodología utilizada y los resultados en base a los discursos que se establecieron alrededor de la interculturalidad y la identidad, para acabar dando alguna sugerencia para la formación docente en interculturalidad.

El enfoque intercultural en educación

La interculturalidad se ha convertido en un término muy utilizado en todo el mundo y en distintos contextos, “probablemente uno de los más debatidos en nuestro tiempo” (Altmann, 2017, p. 15). Sin embargo, aún en casos como el de Ecuador en donde los debates políticos y educativos del movimiento indígena se han incorporado de forma explícita a nivel legislativo, las críticas se mantienen (Granda, 2019a) pues dicha incorporación legislativa ha tenido como consecuencia un vaciado estratégico de los elementos políticos de la interculturalidad (Altmann, 2017). Además, esta “despolitización” de la interculturalidad se ha asociado con su “indigenización” (Gómez, 2017), una crítica que se alinea con el “cerramiento culturalista” (Restrepo, 2014), reduccionismo que acaba asociando la interculturalidad con determinados grupos sociales en base a categorías esencializantes y racializadas y que, en lo educativo, sirve para justificar segregaciones y acciones compensatorias bajo un modelo de déficit (Abdallah-Preteille, 2001, 2006; Aguado, 2009). Este problema de asociación con determinados grupos compromete “el alcance mismo de esa interculturalidad, tanto su promesa de poner en diálogo a los pueblos como la de promover un vínculo distinto, no jerárquico, entre ellos” (Zapata, 2019, p. 67).

El término intercultural, por tanto, se utiliza de forma dispar, e incluso contradictoria, en distintas situaciones y contextos llegando a comprometer sus propios planteamientos. Esto responde al hecho de que la interculturalidad no es un discurso homogéneo, sino que “se distingue por sus diversos ‘acentos’ continentales, nacionales y regionales de origen así como por los sesgos disciplinares de sus protagonistas” (Dietz y Mateos, 2009, p. 46). Es un “concepto complejo, dinámico y multilocal” (Antolínez, 2011, p. 33) y que además forma parte de una compleja y dinámica red de significados, a veces solapables, con otros términos afines (Guilherme y Dietz, 2014). Por ello, se debería hacer explícito qué se entiende por interculturalidad de forma que el lector conozca el posicionamiento en el que se sitúa cada trabajo sobre el tema.

Por nuestra parte, nos situamos en lo que llamamos “enfoque intercultural en educación” (Aguado, 2009; Aguado, Gil-Jaurena, y Mata, 2008; Aguado, Mata, y Gil-Jaurena, 2017; Gil-Jaurena, 2008; Malik y Ballesteros, 2015; Mata, 2011, 2013; Melero, 2018; Osuna, 2012), al entender que lo “intercultural” no debe ser un adjetivo que añade

cualidades (interculturales) a la educación, sino que proponemos lo intercultural como una mirada para comprender la diversidad, una metáfora para pensar lo complejo (Aguado, 2009), un enfoque holístico que debería permear toda praxis educativa (Osuna, 2012). Desde aquí, el enfoque intercultural reconoce la diversidad como inherente al ser humano y entiende la complejidad social como el reconocimiento de que esa diversidad es dinámica y se construye intersubjetivamente, es decir, en la relación y la comunicación entre personas insertas en contextos y grupos concretos. Por eso, en vez de culturas se prefiere hablar de lo cultural (Aguado, 2009) o la culturalidad (Abdallah-Preteuille, 2001, 2006), en referencia a esta construcción y reconstrucción intersubjetiva constante. Desde aquí, el enfoque intercultural devuelve al individuo a una posición preferente al plantear que “no existen objetos tales como ‘las culturas’: lo que sí existe son seres humanos concretos creando, recreando y compartiendo en un medio cultural” (Mata, 2011, p. 39), pero simultáneamente se aleja de un planteamiento individualista pues reconoce al sujeto inmerso en una red intersubjetiva (Abdallah-Preteuille, 2001). Por todo ello, cualquier relación educativa debe establecerse entre personas concretas, no invisibilizadas tras categorías sociales como las “identidades culturales”, pues la identidad “lejos de ser una categoría, es sobre todo una dinámica, una construcción permanente, que es fuente de adaptaciones, de contradicciones, incluso de conflictos, de manipulaciones y de disfunciones” (Abdallah-Preteuille, 2001, p. 15).

Este carácter diverso, dinámico y comunicativo de los aspectos culturales y sociales implica que no son aprehensibles más que en interpretaciones que emergen de las relaciones intersubjetivas. Lo intercultural no es una cualidad del objeto, es la mirada, el análisis lo que confiere ese carácter. Esto tiene, a su vez, dos implicaciones relacionadas entre sí: primero, la comprensión de la realidad social sólo puede realizarse en la práctica situada, “lo intercultural es un saber que se construye y cobra sentido únicamente imbricado en la práctica” (Mata, 2011, p. 53) y por tanto es una propuesta de acción tanto como una reflexión. Es una praxis en el sentido freiriano del término, una reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo (Freire, 1980[1970]). Y esto nos lleva a la segunda implicación, ya que al entenderse como una praxis transformadora debe incorporar y convertirse en un discurso crítico que oriente esa transformación hacia la equidad y la justicia social, hacia la construcción de espacios horizontales y dialógicos que posibiliten el encuentro intersubjetivo, el encuentro intercultural:

La auténtica práctica intercultural comienza con -de hecho no puede existir sin- la deconstrucción del poder, el privilegio, la opresión y la conciencia, o falta de conciencia, que estas condiciones generan en el opresor y en los oprimidos (Gorski, 2009, p. 89) [traducción propia].

De esta manera, cualquier “epistemología acorde con la mirada intercultural supone romper con toda aspiración de neutralidad u objetividad” (Malik y Ballesteros, 2015, p. 19), De lo que hablamos cuando hablamos del enfoque intercultural es de un posicionamiento epistemológico -que reconoce la intersubjetividad, el dinamismo y la diversidad del mundo-, un discurso crítico -comprometido con la justicia social- y una propuesta de transformación social (Mata, 2011), el enfoque intercultural no puede ser sino un proyecto político, social, ético y epistémico (Walsh, 2010).

Desarrollo de la educación intercultural en Ecuador

En Ecuador, así como en la mayoría de los países Latinoamericanos, el concepto de educación intercultural surge directamente relacionado con los procesos de reivindicación y lucha por el reconocimiento de derechos colectivos de los pueblos indígenas en el ámbito político. Previo a los años 80, la tendencia educativa para pueblos indígenas dirigida desde organismos internacionales, en coordinación con los gobiernos locales, se manifiesta principalmente en programas de alfabetización a sectores rurales. Sin embargo, es importante notar que paralelo a estos programas con objetivos integracionistas, organizaciones indígenas en conjunto con diversos colaboradores (iglesias, intelectuales, sindicatos, etc.) venían creando iniciativas de alfabetización y “educación propia” (Granda, 2019b) independientes del Estado. El primero y más reconocido de estos son las ‘Escuelas Clandestinas de Cayambe’ liderado por Dolores Cacuango y la Federación Ecuatoriana de indios, que surge en 1945 hasta 1963 cuando son cerradas por la Junta Militar que es gobierno en esta época (Rodríguez, 2018).

Entre la década de los 60 y los 80, surgen varios programas de escuelas radiofónicas bilingües, apoyadas por misiones religiosas tanto en la Sierra como en la Amazonía ecuatoriana y se desarrollan escuelas comunitarias independientes tanto en la sierra como en la amazonia ecuatoriana (Granda, 2019b). Estos programas educativos, tienen en común el objetivo de reivindicar la propia identidad cultural y procesos de organización política comunitaria como mecanismos de interpelación directa con el Estado (Rodríguez, 2018, Granda, 2019b). Estos procesos educativos son los precursores del proyecto político e institucionalización de la educación intercultural bilingüe que se establece a finales de los años 80 (Rodríguez, 2018; Granda, 2019b; Conejo, 2008; Montaluisa, 2008). Sin embargo, al mismo tiempo son absorbidos por el proyecto nacional institucional limitando su capacidad de autonomía y potencialmente su posición crítica en el desarrollo de procesos educativos independientes al modelo dominante estatal (Granda, 2019b; Martínez, 2004; Walsh, 2009).

En 1988, dos años después del congreso que formaliza la creación de la Confederación Nacional Indígena del Ecuador

(CONAIE), se institucionaliza una educación intercultural bilingüe a nivel nacional con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB). Esta dirección asume las responsabilidades de formular y fomentar la creación de un sistema de educación intercultural bilingüe nacional con las organizaciones y pueblos indígenas. Desde este momento, a nivel institucional, el sistema educativo ecuatoriano sostiene un carácter dual: uno dirigido a la población reconocida como blanco-mestiza mayoritaria, nombrada educación hispana y otro, correspondiente a la educación intercultural bilingüe (EIB), para la población indígena.

Tomando en cuenta esta breve descripción histórica, se evidencia, desde el contexto educativo, que la interculturalidad está ligada a la educación indígena caracterizada por el sector rural. Como señala Walsh (2002), la interculturalidad se la piensa desde lo indígena hacia la sociedad, y no al revés.

Desde los años 90, dentro del marco de políticas neoliberales multiculturalistas (Walsh, 2009; Vélez, 2008; Granda 2019a), la educación intercultural se instaure como eje transversal de la Propuesta Consensuada de Reforma Curricular de la Educación Básica de 1996 (Velez, 2008). Sin embargo, como argumenta Vélez (2008) la transversalidad de la interculturalidad no trasciende a cambios en los sistemas y prácticas educativas. Granda explica que esta propuesta estaba supuestamente dirigida a reducir actitudes racistas en la población dominante que se identifica “blanco-mestiza” (Granda, 2019a), pero al no generar cambios estructurales, la transversalización de la interculturalidad no solo se mantiene en un plano retórico, sino que profundiza la visión dual entre la cultura dominante blanco-mestiza y la cultura subordinada indígena (Granda, 2019a).

De esta forma, que el sistema educativo en Ecuador haya sido marcado por dos sistemas paralelos desde una identificación étnica cultural, por un lado permitió una relativa autonomía desde las organizaciones indígenas de avanzar un proyecto educativo propio, aunque en condiciones inequitativas (Granda, 2019b), pero por otro lado, profundizó en el imaginario de la población ecuatoriana la noción de lo intercultural ligado específicamente a lo indígena en particular a nivel lingüístico y cultural. Es oportuno notar que esta visión étnico-cultural de la educación intercultural en el contexto ecuatoriano tiende a ser específica hacia los pueblos indígenas. El pueblo afro-ecuatoriano también genera procesos organizativos y educativos desde los años 60 (Pabón, 2011) pero sostienen un bajo perfil y se mantienen fuera de un ámbito institucional educativo hasta el 2016, cuando se firma un Acuerdo Ministerial para implementar etnoeducación afroecuatoriana en el sistema nacional de educación.

En la actualidad, la Constitución del 2008, en donde el Ecuador es declarado un Estado Plurinacional y una sociedad

intercultural, simbólicamente recoge la propuesta política de la CONAIE formulada desde los años 90. En lo que concierne a la educación, se pretende dar un cambio, articulando todo el sistema educativo bajo la noción de educación intercultural, potencialmente enfrentando el legado histórico unidireccional y dual de la interculturalidad relacionado con lo indígena (Walsh, 2009). A partir de la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación Intercultural del 2011, todo el sistema educativo es declarado como intercultural y se centra en la rectoría única del Ministerio de Educación. Aún cuando se mantiene la distinción de la educación intercultural bilingüe, la DINEIB como sistema independiente, es disuelta, convirtiéndose en una Subsecretaría del Ministerio de Educación. La justificación desde el gobierno se da en torno a la propuesta de interculturalizar a la sociedad desde lo educativo posicionando a la educación intercultural como mecanismo central para la “(...) construcción de una convivencia intercultural, plurinacional, democrática y solidaria” (LOEI, Art 3.a, 2011), lo que incluye cambios a nivel curricular. Granda argumenta que esta visión de educación intercultural refleja “la apuesta del gobierno por una educación que promueva el desarrollo de una identidad nacional que reconozca el carácter unitario, pero a la vez el carácter culturalmente diverso, del país, pero que en la práctica la propuesta curricular queda muy limitada” (Granda, 2019a). Por otro lado, es probable que la mayor limitación de la propuesta de una educación intercultural se dé por el modelo de gestión educativa, la cual es altamente prescriptiva en donde las tomas de decisiones se ejercen a nivel centralizado y el rol docente es percibido desde la aplicación técnica (Gustafson, 2014; Martínez, 2014; Granda, 2019a).

En resumen, tomando en cuenta el contexto sociohistórico del Ecuador, el concepto de interculturalidad emerge y se fomenta en el ámbito educativo enmarcado en una propuesta política de re-indicación cultural. Si bien esto permitió una legitimación de las identidades sociales desde lo plural y la posibilidad de institucionalizar la educación intercultural bilingüe, al interior se sostiene una tensión entre el reconocimiento igualitario y la necesidad de diferenciación cultural, lo cual puede recaer en una posición esencialista de las diferencias culturales. Además, las políticas educativas de la última década, aun cuando evidencian una intención de abrir el ámbito de lo intercultural para abarcar un proyecto educativo nacional para todo el sistema, se mantiene mayormente a nivel declarativo resultando en un manejo superficial de la interculturalidad con pocas posibilidades de cuestionar la construcción histórica de una concepción cultural identitaria dual y jerárquica entre lo mestizo y lo indígena. Mientras existe una amplia literatura sobre políticas educativas en el Ecuador y las brechas entre lo normativo y su implementación en relación con la educación intercultural, la concepción del enfoque intercultural en relación con la construcción identitaria de los docentes en este contexto es algo poco explorado.

Metodología y desarrollo de la investigación

Puesto que la metodología es un reflejo del posicionamiento del investigador (Sabirón, 2006), desde el enfoque intercultural la forma más adecuada de comprender la realidad social es desde la comunicación directa con las distintas personas que la construyen y en los espacios concretos en los que se produce dicha interacción comunicativa (Abdallah-Preteuille, 2001). Entre los distintos acercamientos y técnicas compatibles con este posicionamiento y siempre desde el reconocimiento y la riqueza del pluralismo metodológico propio de una investigación de corte intercultural (Dietz, Mateos, Jiménez, y Mendoza, 2009), y puesto que queríamos saber cómo las educadoras y educadores que están realizando estudios de posgrado construían los significados alrededor del término intercultural y, en concreto, cómo lo relacionan con la identidad y la categorización social, elegimos realizar grupos de discusión (GD) como una forma flexible, abierta y poco directiva, en la que a partir de un tema propuesto por el investigador se incita al propio grupo a que tome las riendas de la reunión y el debate (Gutiérrez, 2011). Hay que tener en cuenta, además, que en el GD es importante tanto el texto como el contexto (Colectivo IOÉ, 2010), dado que es una comunicación socialmente situada (Rogel-Salazar, 2018). En este trabajo, se presenta un análisis centrado en la parte textual de los significados construidos durante el desarrollo de los GD, pero señalamos a continuación las características de los mismos que dan cuenta de ese contexto y que cobra importancia también en el análisis.

Se desarrollaron cuatro GD con alumnado de los cuatro programas de posgrado en educación que ofrece el Área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) de Quito, Ecuador. Dos de estos programas son de especialización superior y dos son de Maestría, una profesionalizante y una de investigación en educación. Los cuatro programas mantienen un tronco común en el cual se imparte una asignatura específica sobre interculturalidad en educación, Educación, Género e Interculturalidad. Además, desde la planificación curricular de la institución la interculturalidad es una temática que debe ser transversal en todos los programas que ofrece, tal y como se exige en la normativa que rige la educación superior explicado en el apartado anterior. Aunque sí es cierto que su concreción práctica depende de cada docente.

Los GD se realizaron en el mes de diciembre de 2018 en una sala del Área de Educación de la UASB aprovechando los cambios de clase del alumnado y sus características son las siguientes: tanto los GD1, GD2 y GD4, estuvieron constituidos por docentes que realizan su labor en los distintos niveles de la educación formal ecuatoriana, mayoritariamente de la provincia de Pichincha, abarcando escuelas de distintos niveles y contextos socioeconómicos y culturales.

El GD1 estuvo constituido por 6 personas (tres hombres y tres mujeres), el GD2 por 5 personas (cuatro mujeres y un hombre) y el GD4 solo estuvo formado por dos mujeres, lo que lo convierte en un grupo triangular (Ruiz, 2012) que guarda similitudes con el GD aunque también diferencias en cuanto a la situación social y su producción discursiva. Sin embargo, fue tratado de forma similar al resto de los GD, destacándose que en él las participantes se apropiaron de la discusión produciendo un debate muy interesante para nuestro objetivo. El rango de edad de los participantes de estos tres GD estuvo comprendida entre los 30-40 años. Por su parte el GD3 estuvo constituido por 7 mujeres (una de ellas prefería considerarse "de género fluido o no binario" según sus propias palabras, aunque solía referirse a sí misma en femenino) y contaba con una mayor variedad en cuanto a su labor profesional, ya que no todas eran docentes aunque sí se dedicaban al campo educativo en espacios tanto formales como no formales, además era un grupo algo más joven (entre 25-35 años). En cuanto a adscripciones étnicas hay que decir que todos los grupos estaban formados por personas que se autoidentificaban como mestizos, excepto el hombre del GD2 y una mujer del GD3, que se autoidentifican como indígenas, aunque sobre este tipo de adscripción volveremos en los resultados.

Los cuatro GD se desarrollaron en castellano, tuvieron una duración aproximada de una hora (de 45' el más corto a 1h04' el más largo) y el tema marco sobre el que se trató fue la educación intercultural a través del cuestionamiento del propio proceso de identificación que cada persona realizó al presentarse. Es decir, los participantes sabían que el tema a debate era la "educación intercultural" y la forma de dinamizar dicho debate fue a través de la manera en que las personas participantes se identifican a sí mismas e identifican a las demás a lo largo del discurso, pero evitando la solicitud explícita de un tipo concreto de identificación (étnica, sexo-genérica, etc). Por eso, se empezó invitándoles a que se presentarán y presentaran su lugar de trabajo educativo (primera pregunta). Desde aquí se les preguntaba por qué se había usado unas categorías concretas en esta presentación y no otras, y que implicaciones creían que tenían dichas categorías (segunda pregunta). Por último, se les preguntó sobre su opinión sobre las políticas educativas oficiales de promoción de una ciudadanía intercultural, aunque esta resultó la parte menos productiva del debate.

Todas las personas fueron invitadas a participar en los GD por la profesora de la asignatura "*Educación, Género e Interculturalidad*" (autora de este trabajo) a la que conocían y con la que tenían una relación previa en el contexto docente, y todos los GD fueron dinamizados por el profesor invitado (autor de este trabajo) con el que habían tenido poca o nula relación previa. Este reparto de roles fue intencional: por un lado, que la invitación partiera de una persona conocida y

de referencia pretendía crear la confianza necesaria en el proceso para generar debates abiertos y sinceros durante el desarrollo de los GD; por otra parte, que el dinamizado fuera un “extranjero desconocido” pretendía favorecer una explicación más explícita del contexto en los discursos a la vez que quería evitar que los discursos se vieran limitados por la intención de corresponder a las expectativas de un interlocutor conocido, como hubiera sido en el caso de ser dinamizados por su profesora. A parte de esto, todos los participantes fueron informados de forma explícita del objetivo de los GD y de la voluntariedad de la participación, tanto durante la invitación como al empezar cada uno de los GD, respondiendo a cualquier duda que quisieran plantear. De igual manera se pidió permiso explícito para grabar cada uno de los GD.

En cuanto al análisis del material, se ha realizado un análisis de contenido a través de un proceso de categorización emergente a partir de dos grandes temas “significados-interculturalidad” y “identidades/categorización social” en el que participaron simultáneamente ambos investigadores de forma paralela. Para seleccionar, concretar y agrupar estas categorías emergentes se realizó un proceso de reducción categorial con varios momentos de puesta en común y debate sobre las mismas. La siguiente tabla resume las categorías de análisis utilizadas en este trabajo:

Tabla 1.
Descripción de las categorías de análisis

Tema	Categoría
significados-interculturalidad	Diversidad: lo intercultural asociado a una concepción de lo diverso/diferente como dinámico y con límites difusos
	Diferencia: lo intercultural asociado a una concepción de lo diverso/diferente entendido como estático y con límites claros.
	Justicia Social: lo intercultural asociado a la equidad y la justicia social.
	Déficit/Problema: lo intercultural asociado a déficit o problemas.
identidades/categorización social	Identidad propia: los discursos en que se habla de la propia identidad, auto-adscripciones identitarias.
	Identidad ajena: los discursos en que se habla de la identidad ajena, la “otredad”.
Transversales	Contexto de trabajo: menciones a los contextos donde se desarrolla la labor educativa.
	Función docente: menciones a las funciones, tareas, responsabilidades, competencias que los docentes deben desarrollar.

A continuación se presentan los resultados agrupados en dos grandes apartados relacionados con los dos temas descritos, aunque las relaciones entre categorías y entre temas impide decir que estos sean discretos y claramente separados, sobre esto las relaciones entre categorías volveremos en las conclusiones. Además se presentan los resultados con una abundancia de citas que permita, en cierta forma, “escuchar” a las participantes de los GD, en línea con los planteamientos del enfoque intercultural tal y como se han explicado.

Resultados

Explorando la Concepción de Interculturalidad de los y las Docentes

Aunque en algunas de las intervenciones de los GD se define la interculturalidad de forma explícita, lo más habitual es que la concepción que se tiene de esta esté implícita en los discursos. Como mostraremos a continuación, cuando la definición se explicita aparecen elementos propios del enfoque intercultural, pero en cuanto se habla de las prácticas y se describen los contextos la concepción implícita de la interculturalidad se vuelve culturalista y esencializadora de las diferencias.

Empezando por las definiciones explícitas encontramos la idea de la aceptación del otro desde su diversidad, entendida esta como algo que está más allá de las diferencias culturales:

“Yo entiendo por interculturalidad que todos vivimos en una realidad bastante diferente y diversa y el problema es la aceptación, que la otra persona comprenda o acepte a la otra persona como es, entonces la interculturalidad no es solo aceptar rasgos o culturas diferentes sino la aceptación del otro individuo.” (AmandaGD1).

Así como la asociación a las ideas de justicia y equidad, propias del enfoque intercultural:

“La interculturalidad en la experiencia que yo he tenido, como es una escuela privada no hay valores de igualdad de equidad, hay muchos estudiantes indígenas que vienen con su vestimenta tradicional pero no respetan los estudiantes” (BeatrizGD1).

En esta última definición ya aparece la idea de interculturalidad unida a categorías identitarias culturales estancas y folclorizadas, una idea de lo intercultural que se define claramente en este mismo GD:

“Yo entiendo que la interculturalidad es donde yo debo conocer a otras culturas, en nuestro país existe un montón de culturas” (JorgeGD1)

Sin embargo, esta idea de la interculturalidad “folclorizante” es criticada por considerar que fomenta relaciones superficiales, como por ejemplo la obligación de realizar los Raymí’s (festividades representativas de rituales kichwa principalmente) sin profundizar en sus significados.

“Una compañera nos trajo un libro en el cual ella nos mostraba que en el libro se hablaba de la interculturalidad, de mestizos, de indígenas, montubios y y afroecuatorianos, [...] la comida típica, la vestimenta, más no se centraba en que era su cultura, que tienen ellos por mostrar a los demás [...] no debería ser así, es por eso que los jóvenes no llegan a saber las identidades mismas que tienen cada cultura.” (ArianaGD2).

“Nos exigen que hagamos los Raymís, [...] pero no hay una capacitación un taller unos lineamientos que digan, esto es el Kapak Raymi y así se debe hacer [...] se hace en las instituciones pero superficialmente no por conocer, por identificarnos con ellos, no porque conozcamos. Porque es nuestra tradiciones como país, es algo de nuestra cultura también, porque nosotros también pertenecemos a esa cultura” (AmeliaGD2).

Como vemos, esta crítica no supera una concepción centrada en el “otro” y en “la cultura” como realidades estáticas, claramente separadas las unas de las otras, por lo que la interculturalidad se asocia con conocer la cultura “externa” y establecer relaciones, pero estas quedan atrapadas en el binomio “nosotros/ellos”, fuertemente asociado con lo indígena, que es cosificado hasta convertirlo en objeto de conocimientos y, precisamente por ello, susceptible de ser apropiado y convertido en riqueza patrimonial. Tal y como se aprecia en la última parte de la cita anterior o en esta otra:

“Lengua materna de los hábitats o de las poblaciones indígenas que tenemos en Ecuador, que son catorce [...] no se desarrolla nuestra lengua, no se cultiva al mismo tiempo, igual está muy muy desvalorizado.” (-BeatrizGD1)

Quizá por todo ello, la función docente se concibe como facilitadora de la relación entre estas culturas, claramente delimitadas, desde un respeto y una aceptación, pero centrada en el conocimientos de ese “otro” externalizado:

“Yo creo que la idea de la mayoría de los docentes es respetar las experiencias, los saberes, los conocimientos de los alumnos, fortalecer eso y tratar de que fortalezcan, que sean fuertes en su situación y salgan adelante” (ErikaGD2)

“Como docentes, ser unos entes, quienes hacemos en las instituciones fiscales, que hagan ese esfuerzo de

hacer más, familiarizarse [...] puede ser de forma de visitas, entonces sabemos como dice la compañera que nos saben, entonces esas debilidades de conocer a nuestro mismo país, entonces invitarles [...] para interiorizar ese significado de estos Raymís que existen.” (RobertoGD1)

Por tanto, falta pasar de esa idea estática de las culturas a una dinámica, fluida y permeable en la que la relación pudiera establecerse desde el reconocimiento de nuestra mutua influencia e infinita complejidad difícilmente reducible a categorías fijas, al contrario de esta relación reducida al conocimiento sobre un “otro” cosificado con “su cultura” solidificada. Un “otro” que además está fuertemente y mayoritariamente asociado a lo indígena, lo que se hace explícito cuando pasan a describir los contextos educativos en los que trabajan, como escuelas de “área rural en donde la mayoría de la gente es indígena” (ErikaGD2), o “trabajo en una institución intercultural bilingüe” y continúa describiendo a la población con la que trabaja como migrantes de las provincias de la sierra central “netamente indígenas” (RaulGD2).

Esto supone, además, que en los contextos en los que no hay población que pueda categorizarse desde la diferencia étnico-racial, aparece una idea homogenizante que invisibiliza la diversidad existente, y simultáneamente, la diversidad es anhelada pero desde esta visión estática y totalizante de las culturas:

“Mi escuela es particular, estamos hablando de papiños de clase media. No tengo, siempre ha sido mi sueño integrar a niños que sean de otra ah... a... raza, que sean indígenas... a... que sean negritos, pero no, no, nunca ha habido la oportunidad no porque nosotros no, no lo hemos permitido, sino que no, no se ha dado... no vienen, a pesar de que siempre estamos nosotros abiertos a recibir.” (ValeriaGD3)

Se aprecia, además, que cuando la diversidad y la “otredad”, asociada inicialmente a lo indígena, se amplía para incluir otras categorías, estas reflejan criterios dispares de diferenciación social (clase social, origen, identidad, edad, género, etc.), con una única relación clara, su identificación como problemáticas y/o deficitarias, lo que justificaría intervenciones educativas compensatorias:

“Una población económicamente baja, sí hay. Existe una población indígena, muy, muy reducida, [...] Tenemos muy pocos afrodescendientes, pero este año sí ha aumentado el, la presencia de comunidades migrantes, como son los venezolanos. Colombianos ya teníamos, también tenemos una comunidad que está en aumento de madres adolescentes embarazadas” (PaulinaGD4)

Quizá por ello hay un reconocimiento de las relaciones interculturales como problemáticas, que se concreta en falta de tolerancia, respeto y discriminación ligada a la clasificación y diferenciación cultural:

“Y sí veo que el lenguaje de ellos es motivo de burla por parte de los chicos, de sus compañeros [...] no son tomados en cuenta, sus pensamientos, sus posiciones, entonces prácticamente están invisibilizados” (EduardoGD1)

“Hay muchos estudiantes indígenas que vienen con su vestimenta, pero los estudiantes no respetan [...] igual cuando un niño quiere hablar en su lengua le quedan viendo, ‘¿Qué dice que hace?’ [...] también desde la institución] se insiste en el corte de pelo y no se respeta a los Otavaleños” (BeatrizGD1). [Entre los hombres Otavaleños es costumbre llevar el pelo largo y/o trenzado]

A pesar de que estas prácticas discriminatorias son rechazadas en todos los GD, al mismo tiempo se tiende a justificarlas naturalizándolas como parte de “nuestra cultura” o producto de “la ignorancia”:

“Yo considero que la falta de educación, la ignorancia del ser humano nos ha llevado a categorizarnos, a ponernos categorías, etiquetas como los buenos, los malos, los blancos, los negros, los indios, los mestizos y lastimosamente eso se trasmite se hereda y va de generación en generación... Yo considero que nuestra cultura lastimosamente está enmarcada a poner etiquetas” (AmeliaGD2).

De esta forma, se naturaliza la discriminación y también se la individualiza obviando su función sistémica y su origen estructural. Aunque también en otros GD aparece un mayor grado de problematización, reconociendo la inequidad social como proceso histórico y estructural que produce violencia con consecuencias homogeneizantes y asimilacionistas. Sin embargo, la tendencia continúa siendo de esencialización cultural y la construcción cultural dual y excluyente:

“Ellos niegan ese origen y asumen ser mestizos, porque la sociedad es violenta. Decirte indio es una palabra peyorativa, aun acá es una forma de insultarte [...] ellos están abandonando su cultura para entrar a una cultura de blancos, es como desprenderse de esto que soy para tratar de ser lo otro...” (PaulinaGD4).

“Es un poco a la vez preocupante esta idea de que, es justamente esta violencia, les atacan por ser, entonces ellos prefieren esconder un poco, su herencia se puede decir.” (SusanaGD4).

Hay que decir que la forma de expresar esta realidad tiende a distanciar y exteriorizar la noción de violencia. Es notable

que en ninguna de las intervenciones se usa la palabra “racismo” para describir esta discriminación, incluso en los grupos que existe una concepción más crítica la misma parece estar limitada por la falta de reflexividad sobre los códigos culturales propios y sobre las formas de reproducción de inequidad social en el que se está involucrado.

Identidad propia Situada, Dinámica y Compleja frente a la Esencialización del otro

En términos generales y en todos los GD, las personas deciden identificarse a nivel profesional ya sea en términos de formación académica o laboral, parece claro que las personas eligen identificarse con aquellas características que consideran adecuadas al contexto en que se produce la comunicación, podemos decir que “sitúan” su identidad de acuerdo con las circunstancias, enunciando algunos aspectos y silenciando otros. Así en el espacio académico de la universidad, y en concreto en el Área de educación, existe un énfasis en la profesión distinguiendo quienes tienen una formación docente y quienes no.

Sin embargo el aspecto más destacable de lo sucedido en los GD en cuanto a identidad tiene que ver con la ausencia de “adscripción cultural” en todas las personas participantes. A pesar de que la categoría dual, ‘indígena/mestizo’ sí está presente de forma implícita en las intervenciones, la auto-adscripción no se produce explícitamente en cuanto a la categoría “indígena” en ninguno de ellos y solo se explicita en alguno de los grupos la auto-adscripción a la categoría “mestizo”, pero se hace ya bien avanzado el debate y de forma compleja y problemática como veremos más adelante. Sin embargo sí que hay un uso esencializante de la categoría “indígena” que además puede fluctuar rápidamente de una sobrevaloración a una desvalorización a lo largo del discurso:

“yo cuando veo un indígena para mí no sé si es genético, yo los idealizo a ellos como muy muy inteligentes, no sé si cabe la palabra como muy muy superiores a nosotros. Por ese potencial que ellos tienen los mestizos por ese miedo los minimizan [...] Yo veo que el medio en el que ellos se desenvuelven son muy limitados para las materias que impartimos en clase, no figuran mucho” (EduardoGP1).

La esencialización cumple una función diferenciadora de los otros, ya sea el alumnado u otros docentes:

“En las florícolas, no es de denigrar, pero es una cultura bastante fuerte, si como decía mi rector eso es la esencia de ellos, lamentablemente está en su ser. Y mi rector es de allí, decía desde yo he luchado con ellos para su forma de pensar y que cambie, pero es fuerte, se hace el intento, obvio no nos damos por vencidos estamos allí”. (ErikaGP2).

Esta esencialización además reifica al otro y lo “atrapa” en una identidad estática; se vuelve importante sostener una cultura indígena purista y separada de la cultura mestiza y por eso se critica los procesos de cambio, relación e hibridación:

“Es una mezcla de grupos sociales, pero la forma de ellos, tienen de copiar los de la ciudad, ellos no parecen ni indígenas, no parecen ni mestizos, no sé qué son, se ven más feo [...] Para hablar de la identidad tenemos que hablar de la autoestima y no negar lo que soy. Y eso es lo que pasa mucho con los estudiantes dejan su cultura sus raíces...” (JorgeGP1).

Sin embargo, es interesante destacar que, aunque por los discursos de los GD la mayoría de los participantes se auto-adscriben como “mestizo/a”, hay una minoría que se auto-adscriben como “indígena”, y en este caso dicha identidad no es fija, sino que se mueve según los intereses que se producen en el debate, así por ejemplo el único hombre del GD2, que está en esta situación, habla inicialmente de los estudiantes indígenas en tercera persona del plural; “ellos”, pero en el transcurso de la conversación cambia y se expresa en primera persona del plural, cuando empieza a explicar sobre el sentido de la festividad del Kapak Raymi, de esta forma la adscripción o no a determinados grupos parece depender de cómo se quiere uno mismo situar en el discurso que se está produciendo:

“Es toda una ritualidad sentimos dentro de la personalidad desde, sensibilizando de donde somos, quienes somos... entonces es sostenerse... Entonces eso siempre tiene un significado en corazón decimos, los chicos nuestros” (RaúlGP2).

En el caso de la categoría “mestizo”, la forma de auto-adscripción es igualmente interesante, pues se produce de forma tentativa, problemática, compleja, podríamos decir incómoda y conflictiva, llegándose a enunciarla como “crisis interna”, como una identidad incompleta, entre el dualismo indio/blanco en referencia al colonialismo:

“¿Qué identidad tenemos los mestizos?. Si todo este sistema global apunta a que seamos blancos, qué identidad les fortalece a ellos. No somos indios ni somos blancos [...] De hacer nuestro proceso de encontrar la identidad, no lo tenemos. Tenemos esto como el baúl de los abuelos a ver que hay allí, poncho, nos ponemos a ver si recordamos quienes somos, pero después tenemos otro abuelo que nos dice los blancos son los que mandan. Los mestizos estamos allí” (PaulinaGP4)

“Podríamos etiquetarnos de muchísimas maneras, podríamos empezar a generar muchísimas etiquetas

éticas que de pronto es, es complejo tratar. Por ejemplo, te podría decir, eh soy mestiza, no. Pero ese decirte soy mestiza, es una crisis interna. [...] yo decía, bueno, los indígenas pueden hablar de ese apropiamiento con mi tierra, nuestra tierra somos pueblos originarios, los afroecuatorianos pueden hablar de esta diáspora, de un espacio al que se corresponde de alguna forma con el corazón, ¿y los mestizos cómo? Sea, yo me digo, yo no me siento, española la verdad, a pesar de que mi abuelo era español. Pero yo no me siento, no tengo mi identidad arraigada a esta percepción, también del colonialismo que sigue presente todavía en nuestra tierra. Y tampoco me identifico con los indígenas... es un poco complejo hablar de esa identidad donde no te perteneces ciertamente a algo” (MarcelaGP3)

Y es en este GD y desde esta crisis que se llega a conclusiones interesantes desde el punto de vista del enfoque intercultural. Es desde esta problematización de la identidad y de la auto-adscripción que se aprecia y aparece explícitamente la idea de complejidad, de dinamismo y de relación/comunicación/intersubjetividad sobre la que se construyen las identidades personales y sobre la que se puede construir otro acercamiento a la interculturalidad en los docentes:

“Es complejo cuando hablamos de la identidad porque se nutre de muchas cosas” (MarcelaGP3)

“Creo que más bien reconocer que no somos una sola cosa, o una sola actividad que estamos allí... en el diálogo uno va construyendo otras relaciones y se cambia la dinámica también, no” (EsterGP3).

“Me cuestiono mucho que me decías, así como de qué, ¿Yo qué soy? Entonces también he estado en ese proceso de pensamiento y este ser latinoamericano es un montón de cosas... Yo creo que el lenguaje sin duda es una limitante, cualquier concepto o categoría que uses nunca va representar el todo, eso es evidente, pero en cambio sí te ayuda a ubicar en un lugar y en un espacio y en un contexto y lo usamos de acuerdo de donde estamos” (DanielaGP3).

Conclusiones

Nos encontramos en los docentes dos concepciones de la interculturalidad contradictorias pero que cohabitan a día de hoy. Por un lado hay una concepción de la interculturalidad que entiende la diversidad como compleja e inherente al ser humano y que la liga a la búsqueda de la justicia social. Esta concepción es la que aparece prioritariamente en los discursos explícitos y está en la línea del enfoque intercultural expuesto en la introducción. Sin embargo, de forma implícita se mantiene una idea de la interculturalidad asociada a la relación entre culturas, entendidas estas

como entidades estáticas y con límites claros, que además naturaliza las diferencias y esencializa las identidades asociadas esas culturas. Es una interculturalidad que se sitúa en el binomio "nosotros/ellos" y que "folcloriza" y reifica a un "otro" asociado principalmente a "lo indígena".

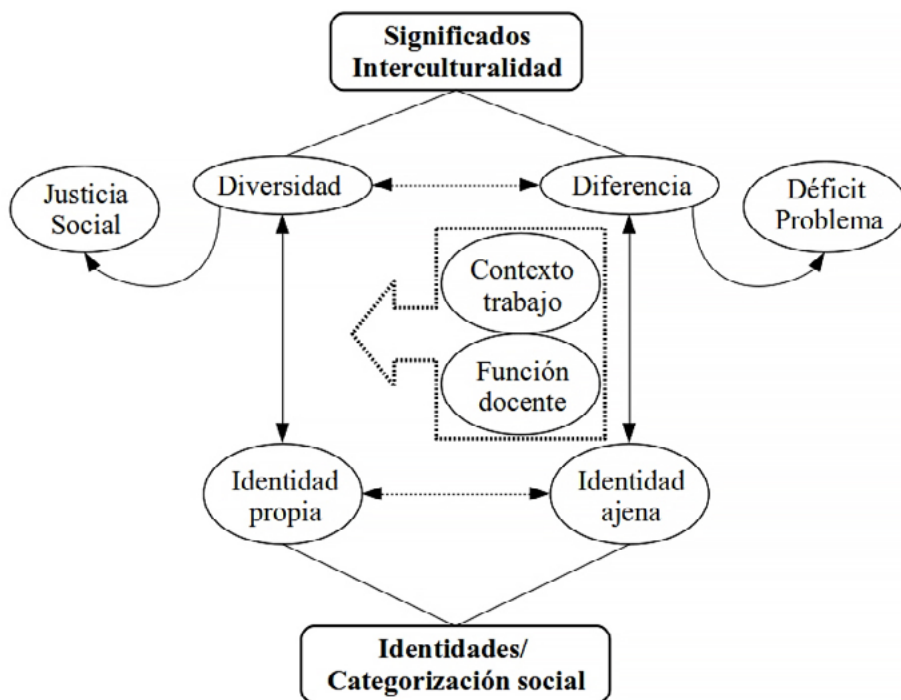
Podemos decir que, a pesar del trabajo realizado desde el ámbito académico por difundir una idea de educación intercultural crítica con el esencialismo entendido como mecanismo de exclusión y dominación, por mucho que se ha insistido en la complejidad de lo cultural, su naturaleza construida, dinámica e intersubjetiva, se sigue manteniendo un "cerramiento culturalista" (Restrepo, 2014) de la interculturalidad que perpetua el uso de categorías culturales cerradas, estáticas y limitantes, y que tiene como efecto perverso el potenciar el paradigma de la "deprivación cultural" (Antolínez, 2011) entendiendo la diversidad, o más bien la diferencia, como asociada a problemas o déficits, justificando así actuaciones educativas de carácter remedial o compensatorio (Abdallah-Preteille, 2001, 2006; Aguado, 2009).

No obstante, esta identidad fija y cosificada solo se aplica a lo ajeno, a la otredad, la identidad propia es entendida y experimentada de forma compleja, es una identidad en conflicto y diversa porque está constituida por distintas partes surgidas de la interacción y comunicación con las

demás personas, estando también en continuo cambio y reconstrucción. Todo lo cual la alinea con esa concepción de la interculturalidad que encontramos en los discursos explícitos, con el enfoque intercultural en el que se sitúa este trabajo.

Nuestros resultados permiten generar relaciones entre las categorías de análisis para ilustrar lo anteriormente expuesto (figura 1), representación que ayuda a entender la asociación existente entre la identidad propia con esa concepción compleja de la interculturalidad que encontramos en el discurso explícito, frente a la asociación de la identidad ajena con la concepción estática de las cultura y la interculturalidad que encontramos de forma implícita. Es interesante señalar, además, que las categorías que hacen referencia al contexto y la función educativa solo aparecen en el lado de esta interculturalidad esencializadora de las diferencias, indicando que este es el problema al que nos enfrentamos en la formación docente, tanto inicial como continua. De este problema se deduce que el desafío de dicha formación docente, si es que pretende fomentar y mejorar la práctica educativa desde el enfoque intercultural, estaría en desplazar lo que tiene que ver con la función y el contexto docente hacia una concepción compleja y dinámica de lo cultural y la interculturalidad, alejándolo así del cerramiento culturalista en el que se encuentra actualmente.

Figura 1. Esquema explicativo de la relación emergida entre categorías analíticas.



Los resultados parecen indicar que hasta ahora se ha conseguido transmitir la concepción del enfoque intercultural, pero no se ha conseguido que esa concepción permeé un “sentido común” anclado en el cerramiento culturalista, que emerge en el discurso implícito. Argumentamos que esto no solo tiene que ver con que muchos de los trabajos desarrollados en formación docente intercultural tienden a reflejar procesos y experiencias educativas en relación con población indígena, tal y como explicábamos al situar el estado de la cuestión al inicio de este trabajo, sino con que, además, la propia formación está impregnada de este cerramiento, enfocándose en la relación y el respeto a las “identidades otras” como si fueran esencialmente distintas de las “identidades propias”.

Lo sucedido en los GD nos habla de otro posible camino que parte desde la propia identidad sentida y experimentada, también manejada según el contexto y transformada en la interacción, de los propios discentes implicados en programas de formación docente. Lo sucedido en los GD nos muestra que es cuando las personas tienen que identificarse a sí mismas cuando el uso de categorías cerradas y estáticas se vuelve problemático y conflictivo y las identidades se evidencian complejas, permeables y en continua transformación. Sin duda, es importante seguir trabajando en competencias interculturales, en formas de relación y comunicación que valoren la diversidad y faciliten la construcción de sociedades más justa e inclusivas, pero la forma de hacer esto debe cambiar. Parece más adecuado poner el foco en la propia identidad de cada educando y no tanto en el “conocimiento de otras culturas”, parece adecuado trabajar desde cómo las propias personas implicadas en la acción educativa se definen así mismas y cómo transforman esa definición según sus experiencias e intereses: cómo experimentan la opresiva imposición de una identidad

estática que limita su propia experiencia a determinados marcos estereotipados, para que, de esta forma, se concienten de la importancia no solo de respetar la identidad ajena, sino de permitir su desarrollo y transformación desde la capacidad de agencia de cada sujeto, inserto, eso sí, en un sistema que utiliza la diferencia para crear y mantener ejes de privilegio y opresión. Quizá de esta forma podamos producir un “cuestionamiento del yo” (Osuna, 2012) que facilite la comprensión y el aprendizaje profundo de que todas las personas somos diversas y ninguna categoría puede aprehender nuestra compleja identidad. Estas categorías rígidas y estáticas tienen una función sistémica, en la que estamos implicados, que perpetúa situaciones de privilegio y opresión que se hace necesario transformar si se quiere un mundo más justos y equitativo.

Desde aquí sería interesante, como línea de desarrollo, poner en práctica experiencias de este tipo en la formación docente, para poder investigar y comprender sus posibilidades reales, dibujar mejor las estrategias de formación y evaluar su puesta en marcha, desarrollo y resultados con el fin de mejorar su alcance y capacidad transformadora.

Agradecimientos: Este trabajo ha sido posible gracias a la financiación recibida para realizar la estancia dentro del proyecto “INTER-YOUNG: Educación de jóvenes adultos para la equidad y la justicia social en Europa”. Ref. EUIN2017-86719. Financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España y coordinado por la profesora Teresa Aguado Odina de la UNED. Así como por la disposición de la UASB y el Área de Educación en la persona de Profesora Soledad Mena Andrade para recibirme. De igual manera queremos agradecer los comentarios de los revisores del artículo gracias a los cuales se ha enriquecido y completado este trabajo.

Referencias citadas

- Abdallah-Pretceille, M.
2001. *La educación Intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Abdallah-Pretceille, M.
2006. Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad. En *Conferencia Internacional de Educación Intercultural. Formación del profesorado y práctica escolar*. Madrid: Grupo Inter. UNED.
- Aguado, T.
2009. El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En T. Aguado y M. del Olmo (Eds.), *Educación Intercultural perspectivas y propuestas* (pp. 13–27). Madrid: Ramon Areces.
- Aguado, T., Gil-Jaurena, I., y Mata, P.
2008. El enfoque intercultural en la formación del profesorado: dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19, 275–294.
- Aguado, T., Mata, P., y Gil-Jaurena, I.
2017. Mobilizing intercultural education for equity and social justice. Time to react against the intolerable: A proposal from Spain. *Intercultural Education*, 28(4), 408–423.
- Altmann, P.
2017. La interculturalidad entre concepto político y one size fits all: acercamiento a un punto nodal del discurso

- político ecuatoriano. En J. Gómez (Ed.), *Repensar la Interculturalidad* (pp. 13–36). Guayaquil: UArtes ediciones.
- Antolínez, I.
2011. Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles Del CEIC*, 2011/2(73), 1–37.
- Colectivo IOÉ.
2010. ¿Para qué sirve el grupo de discusión? Una revisión crítica del uso de técnicas grupales en los estudios sobre migraciones. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales.*, 19, 73–99.
- Conejo, A.
2008. Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. *Alteridad* (5), 64-82.
- Consejo de Educación Superior
(25 de enero de 2017). Resolución del Consejo de Educación Superior 51. Reglamento de Régimen Académico Consejo Educación Superior. Registro Oficial Edición Especial, 854.
- Dietz, G., y Mateos, L. S.
2009. El Discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad. En T. Aguado y M. del Olmo (Eds.), *Educación Intercultural perspectivas y propuestas* (pp. 45–65). Madrid: Ramón Areces.
- Dietz, G., Mateos, L. S., Jiménez, Y., y Mendoza, G.
2009. Estudios interculturales : una propuesta de investigación desde la diversidad latinoamericana. *Sociedad y Discurso*, 16, 57–67.
- Espinoza Freire, E. E.
2020. Estrategia metodológica para la interculturalidad en la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(2), 369-379.
- Freire, P.
1980[1970]. *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gil-Jaurena, I.
2008. *El enfoque intercultural en la Educación Primaria : una mirada a la práctica escolar*. Tesis Doctoral. UNED.
- Gómez, J.
2017. Aproximaciones semióticas a la interculturalidad. En J. Gómez (Ed.), *Repensar la Interculturalidad* (pp. 109–157). Guayaquil: UArtes ediciones.
- Gorski, P. C.
2009. Intercultural education as social justice. *Intercultural Education*, 20(2), 87–90.
- Granda, S.
2019a. La Revolución Ciudadana y la apuesta por una educación intercultural y bilingüe para todos. *Pueblos Indígenas y Educación*, (66), 153–173.
- Granda, S.
2019b. Régimen multicultural y educación propia en el Ecuador. En Garcés, F. y Bravo, R. (Coord.) *Interculturalidad Problemáticas y Perspectivas Diversas*. Universidad Politécnica Salesiana, 185-216.
- Guilherme, M., y Dietz, G.
2014. Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y trans-culturales. *Estudios Sobre Las Culturas Contemporáneas*, XX(40), 13–36.
- Gustafson, B.
2014 Intercultural bilingual education in the Andes: political change, new challenges and future directions. En Cortina, R. (ed.) *The education of indigenous citizens in Latin America*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 74-97.
- Gutiérrez, J.
2011. Grupo de Discusión: ¿Prolongación, variación o ruptura con el focus group? *Cinta de Moebio*, (41), 105–122. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2011000200001>
- 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.
- Krainer, A., & Guerra, M.
2016. *Interculturalidad y educación. Desafíos docentes*. Ecuador: Flacso.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI).
2011 Registro Oficial No 417 de 31 marzo. Ecuador, disponible en: http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/ley-organica-educacion-intercultural-ecuador_0.pdf (Accessed: 20 April 2015).
- Malik, B., y Ballesteros, B.
2015. La Construcción Del Conocimiento Desde El Enfoque Intercultural. *Diálogo Andino*, (47), 15–25.
- Martínez, C.
2004. Los misioneros salesianos y el movimiento indígena de Cotopaxi, 1970-2004. *Ecuador Debate*, (63), 235-268.
- Martínez, C.
2014 Managing diversity in postneoliberal Ecuador. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 19(1), pp. 103-125.

- Mata, P.
2011. *Ciudadanía ética, crítica, participativa y transformadora : propuestas educativas desde el enfoque intercultural*. Universidad Nacional de Educación a Distancia Tesis Doctoral UNED.
- Mata, P.
2013. Interculturality beyond Its Own Limits: Epistemological and Ethical-Political Proposals. *Anthropology in Action*, 20(3), 43–52.
- Melero, H. S.
2018. *Espacios y Prácticas de Participación Ciudadana. Análisis y Propuestas Educativas desde un Enfoque Intercultural*. Tesis Doctoral. UNED.
- Montaluisa, L.
2008 Interculturalidad y empoderamiento. En A. Mendoza y F. Yanes (eds.), *Interculturalidad: reflexiones desde la práctica. Lengua, cultura y educación*. Quito: UNICEF, DINEIB, Universidad de Cuenca, Eibamaz. pp. 99-104.
- Ñeco Reyna, M. G.
2011. Formación del profesorado de pedagogía en el enfoque intercultural Universidad Veracruzana-México. *Diálogo andino*, (57), 39-47.
- Osuna, C.
2012. En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, (358), 38–58.
- Pabón, I.
2011. Estudio sobre etnoeducación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, en *Rutas de la interculturalidad. Estudio sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia. Enfoques, experiencias y propuestas*. Quito: UNESCO, 17-73.
- Quintriqueo, S., & Arias-Ortega, K.
2019. Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El caso mapuche en Chile. *Diálogo andino*, (59), 81-91.
- Restrepo, E.
2014. Interculturalidad en cuestión: cerramientos y potencialidades. *Ámbito de Encuentros*, 7(1), 9–30.
- Rodríguez, M.
2018. *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador. Luchas y experiencias del movimiento indígena: desde Dolores Cacuanango hasta Revolución la Ciudadana*. Volumen 1. Quito: Abya Yala, Fundación Pueblo Indio.
- Rodríguez, V., & Sol, M.
2018. "Otras Pedagogías": La experiencia de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe-UPS. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 13(1), 30-41.
- Rogel-Salazar, R.
2018. El grupo de discusión: revisión de premisas metodológicas. *Cinta de Moebio*, 63, 274–282.
- Ruiz, J.
2012. El grupo triangular: reflexiones en torno a dos experiencias de investigación. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales.*, (24), 141–162.
- Sabirón, F.
2006. *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Sánchez Espinoza, E., Díaz Araya, A., Mondaca Rojas, C., & Mamani Morales, J. C.
2018. Formación inicial docente, prácticas pedagógicas y competencias interculturales de los estudiantes de carreras de pedagogía de la Universidad de Tarapacá, norte de Chile. *Diálogo andino*, (57), 21-38.
- Turra Díaz, O., Lagos Pando, M., & Valdés Vera, M.
2018. Identidad cultural indígena en el discurso pedagógico de la historia. Una mirada al currículum latinoamericano. *Diálogo andino*, (57), 49-60.
- Vélez, C.
2008. Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador. *Revista Educación y Pedagogía*, XX: 52, 103-112
- Villagómez, M., & de Campos, R. C.
2014. Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en el Ecuador. Otras prácticas pedagógicas son necesarias. *Alteridad*, 9(1), 35-42.
- Walsh, C.
200) (De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En Fuller N. (ed.) *Interculturalidad y Política*. Lima, Perú: Red de Apoyo de las Ciencias Sociales, pp. 115-142.
- Walsh, C.
2009. *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar – Abya Yala.
- Walsh, C.
2010. Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75–96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Zapata, C.
2019. *Crisis del multiculturalismo en América Latina. Conflictividad social y respuestas críticas desde el pensamiento político indígena*. Alemania: bielefeld university press.