

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN
ESCOLAR**



TESIS DOCTORAL

**Formación de valores interculturales en las niñas y niños de 3 a 5 años
de educación inicial, en un Ecuador pluricultural y multiétnico**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Daniela Benalcázar Chicaiza

DIRECTOR

José Antonio García Fernández

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR



TESIS DOCTORAL

FORMACIÓN DE VALORES INTERCULTURALES EN LAS NIÑAS Y NIÑOS DE
3 A 5 AÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL,
EN UN ECUADOR PLURICULTURAL Y MULTIÉTNICO.

Doctoranda:

Daniela Benalcázar Chicaiza

Director:

Dr. José Antonio García Fernández

Madrid – España

2015

DEDICATORIA

Al sol de mi vida, mi madre Soledad por su apoyo permanente, sus consejos, sus valores, su ejemplo de perseverancia y constancia, por la motivación, por el valor mostrado para salir adelante, pero más que nada, por su profundo y devoto amor que me han hecho el ser humano que soy.

A mi hermano Daniel y a Ximena su esposa por estar conmigo y apoyarme siempre, a mis (chiquitos) hermosos sobrinos Martín y Joaquín porque con su amor, sonrisas y caritas llenas de felicidad son parte fundamental de mi impulso personal.

A mi prometido Adam que me ha acompañado en este largo camino brindándome la fuerza necesaria en los momentos difíciles y apoyándome cuando más lo necesité, brindándome su amor, aliento y sonrisa inclusive en los tiempos de llanto.

Con amor....Daní

AGRADECIMIENTO

A Dios que en su infinita bondad y amor me ha dado la fortaleza y paciencia para proseguir sin morir en el intento.

A mis seres queridos con los sentimientos más diáfanos que genera mi corazón.

- ✓ *A la Universidad Complutense de Madrid y a la Universidad Técnica de Ambato por su aval académico y orientación permanente.*
- ✓ *Al Dr. José Antonio García Fernández, Director de Tesis por compartir sus conocimientos con generosidad encomiable.*
- ✓ *Al Dr. Galo Naranjo, Dra. Adriana Reinoso e Ing. Jorge León que a través de su gestión y autoridad han sido respaldo permanente.*
- ✓ *A la Dra. Judith Aguas que desde su función ha sido voz de aliento y seguridad.*

A mis amigas y amigos en Ecuador, España y Estados Unidos, que han sido acompañamiento en las buenas y malas...gracias por las "pataditas".

Por todo y a todos, mi gratitud eterna.

ÍNDICE GENERAL

| | |
|--|-----------|
| RESUMEN | 23 |
| ABSTRACT | 31 |
| NOMENCLATURAS | 39 |
| INTRODUCCIÓN | 43 |
| CAPÍTULO 1. IDENTIDAD | 57 |
| 1.1. Definición y concepto de identidad..... | 57 |
| 1.2. Identidad y enfoques | 59 |
| 1.3. Componentes de la identidad..... | 60 |
| 1.4. Características de la identidad | 62 |
| 1.5. Funciones de la identidad..... | 63 |
| 1.6. Construcción de la identidad | 64 |
| 1.7. Fuentes de la identidad | 66 |
| 1.8. Dimensiones de la identidad | 66 |
| 1.9. Identidad e identificación | 67 |
| 1.10. Tipos de identidades..... | 68 |
| 1.10.1. Identidades sociales étnicas y no étnicas..... | 69 |
| 1.10.1.1. Identidad social étnica: Etnicidad..... | 69 |
| 1.10.1.2. Enfoques de la etnicidad | 71 |
| 1.10.2. Identidades sociales no étnicas..... | 72 |
| 1.10.2.1. Identidad nacional..... | 73 |
| 1.10.2.2. Identidad cultural..... | 73 |
| CAPÍTULO 2. CULTURA | 81 |
| 2.1. Etimología, origen y precedentes de cultura..... | 81 |
| 2.2. Cultura y sus significados | 82 |
| 2.3. Elementos de la cultura | 89 |
| 2.4. Ámbitos de la cultura | 90 |
| 2.5. Contexto cultural..... | 91 |
| 2.6. Características que definen la cultura | 92 |

| | | |
|----------|--|-----|
| 2.7. | Variaciones de la cultura | 93 |
| 2.7.1. | Cultura, contracultura y subcultura..... | 94 |
| 2.8. | Integración y diversidad en la cultura..... | 97 |
| 2.8.1. | Integración cultural..... | 97 |
| 2.8.2. | Diversidad cultural..... | 100 |
| 2.9. | Diversidad cultural en América..... | 101 |
| 2.9.1. | Indios y América, errores del descubrimiento..... | 101 |
| 2.9.1.1. | El “descubrimiento” del Abya – Yala..... | 101 |
| 2.9.1.2. | Indio – indígena, discusión desde el origen..... | 103 |
| 2.10. | América y la presencia de culturas precolombinas..... | 103 |
| 2.10.1. | Huellas precolombinas de América del Norte..... | 104 |
| 2.10.2. | Culturas precolombinas desarrolladas de América Central y América del Sur..... | 105 |
| 2.11. | Diversidad lingüística en el mundo..... | 106 |
| 2.11.1. | Tipos de diversidad lingüística..... | 106 |
| 2.11.2. | Procesos de vitalidad y extinción de las lenguas en el mundo..... | 108 |
| 2.12. | Diversidad cultural del Ecuador..... | 111 |
| 2.12.1. | Nación, Estado y Nacionalidad..... | 113 |
| 2.12.2. | Nacionalidades y pueblos indígenas..... | 113 |
| 2.13. | El Ecuador, país diverso y de contrastes..... | 116 |
| 2.14. | Autodefinition de la población ecuatoriana..... | 118 |
| 2.15. | Las actuales nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador..... | 131 |
| 2.15.1. | En la región Insular..... | 133 |
| 2.15.2. | En la región Litoral..... | 134 |
| 2.15.3. | En la región Interandina..... | 135 |
| 2.15.4. | En la región Amazónica..... | 136 |
| 2.16. | Riqueza y diversidad lingüística del Ecuador..... | 142 |
| 2.16.1. | Lenguas prehispánicas en el Ecuador..... | 143 |
| 2.16.2. | Lenguas actuales en el Ecuador..... | 144 |

| | | |
|---|---|------------|
| 2.16.3. | Vitalidad de las lenguas actuales en el Ecuador..... | 145 |
| 2.16.3.1. | Desde los estudios de organismos internacionales..... | 145 |
| 2.16.3.2. | Desde los estudios de organismos nacionales..... | 155 |
| 2.17. | Kichwa, lengua ancestral del Ecuador..... | 160 |
| 2.17.1. | Quechua familia lingüística y origen del kichwa..... | 161 |
| 2.17.2. | Transición del quechua al quichua en Ecuador..... | 162 |
| 2.17.3. | Kichwa y nueva escritura de la lengua..... | 163 |
| 2.18. | Ecuador, camino hacia la interculturalidad..... | 165 |
| 2.18.1. | De la multiculturalidad a la pluriculturalidad..... | 165 |
| 2.18.2. | Interculturalidad en el Ecuador..... | 168 |
| 2.18.3. | Interculturalidad, desde el movimiento indígena ecuatoriano..... | 171 |
| 2.18.4. | Interculturalidad desde el gobierno y en los planes de desarrollo del Ecuador..... | 174 |
| CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN ECUATORIANA..... | | 181 |
| 3.1. | Enfoque histórico y constitucional de la educación en el Ecuador..... | 181 |
| 3.2. | Políticas educativas actuales del Ecuador..... | 183 |
| 3.2.1. | Plan decenal de educación del Ecuador 2006 – 2015..... | 184 |
| 3.2.2. | Reformas educativas en el Ecuador..... | 185 |
| 3.2.2.1. | Reforma curricular con Enfoque Conceptual (1994)..... | 185 |
| 3.2.2.2. | Reforma Curricular Consensuada (1996)..... | 186 |
| 3.2.2.3. | Reforma Curricular para la Educación Básica (1997)..... | 186 |
| 3.2.2.4. | Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica (EGB) 2010..... | 188 |
| 3.3. | Ley orgánica de Educación Intercultural (LOEI)..... | 189 |
| 3.3.1. | Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural..... | 189 |
| 3.4. | Interculturalidad y educación ecuatoriana..... | 191 |
| 3.4.1. | Estructuración de la educación interculturalidad ecuatoriana..... | 193 |
| 3.4.2. | Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe- MOSEIB..... | 197 |
| 3.5. | Educación inicial ecuatoriana..... | 200 |
| 3.5.1. | Educación pre-primaria / Jardín de infantes..... | 200 |
| 3.5.2. | Nivel de educación inicial..... | 201 |

| | | |
|--|--|------------|
| 3.5.3. | La educación inicial en el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013 – 2017. | 202 |
| 3.5.4. | La educación inicial en la LOEI y su reglamento..... | 203 |
| 3.5.5. | La educación inicial en el Plan Decenal de Educación 2006-2015. | 203 |
| 3.6. | Currículo de la educación ecuatoriana..... | 204 |
| 3.6.1. | Currículo de la educación inicial. | 205 |
| 3.6.2. | Currículo institucional para la educación inicial de niñas y niños (3 - 4 años y 4 - 5 años) | 207 |
| 3.7. | Interculturalidad en el currículo de educación inicial | 213 |
| CAPÍTULO 4. VALORES Y FORMACIÓN INFANTIL..... | | 221 |
| 4.1. | Definición de valor | 221 |
| 4.2. | Características de los valores | 222 |
| 4.3. | Clasificación de los valores | 224 |
| 4.4. | Contribución de los valores | 226 |
| 4.5. | Promotores sociales en la transmisores de valores | 227 |
| 4.6. | Procesos formales e informales en la transmisión de valores | 227 |
| 4.6.1. | El modelo familiar..... | 227 |
| 4.6.2. | La experiencia escolar | 228 |
| 4.7. | La educación en valores..... | 229 |
| 4.8. | Procesos formales e informales para promover valores desde la escuela | 230 |
| 4.9. | Dificultades y riesgos para la educación en valores | 233 |
| 4.10. | Valores de la educación ecuatoriana | 233 |
| 4.11. | Valores interculturales | 235 |
| 4.12. | Valores identidad y cultura | 236 |
| 4.12.1. | Valores e identidad..... | 236 |
| 4.12.2. | Valores y cultura..... | 237 |
| CAPÍTULO 5 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN..... | | 243 |
| 5.1. | Objetivos de la investigación..... | 244 |
| 5.1.1. | Objetivo general. | 245 |

| | | |
|--|--|------------|
| 5.1.2. | Objetivos específicos..... | 245 |
| 5.2. | Preguntas de la investigación..... | 246 |
| 5.3. | Matriz de congruencia | 246 |
| 5.4. | Diseño de la investigación..... | 249 |
| 5.4.1. | Metodología..... | 249 |
| 5.4.2. | Población y muestra participante..... | 250 |
| 5.4.2.1. | Población..... | 250 |
| 5.4.2.2. | Muestra | 250 |
| 5.4.3. | Técnicas e instrumentos de recogida de información..... | 252 |
| 5.4.3.1. | Técnicas de recogida de información..... | 252 |
| 5.4.3.2. | Instrumentos de recogida de información..... | 254 |
| 5.4.4. | Procedimientos para la recolección de información..... | 258 |
| 5.4.4.1. | Recolección de información a través de la encuesta..... | 258 |
| 5.4.4.2. | Recolección de información a través de las entrevistas..... | 259 |
| CAPÍTULO 6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS | | 263 |
| 6.1. | Análisis de la observación | 263 |
| 6.1.1. | Observación en los centros educativos..... | 264 |
| 6.1.2. | Observación a los entrevistados..... | 265 |
| 6.2. | Análisis de las entrevistas a informantes claves..... | 266 |
| 6.2.1.1. | Directoras y directores de centros infantiles..... | 266 |
| 6.2.1.2. | Autoridades del sistema educativo ecuatoriano..... | 271 |
| 6.2.1.3. | Asambleístas y representantes de nacionalidades, pueblos indígenas..... | 274 |
| 6.2.1.4. | Autoridades de educación superior:..... | 277 |
| 6.3. | Análisis de la encuesta a docentes de educación inicial subniveles I y II..... | 281 |
| 6.3.1. | Docentes de institución pública urbana..... | 283 |
| 6.3.2. | Docentes de institución pública rural..... | 315 |
| 6.3.3. | Docentes de institución privada urbana..... | 343 |
| 6.3.4. | Comparación de resultados de encuestas..... | 372 |
| 6.4. | Triangulación de la encuesta y entrevistas..... | 406 |

| | | |
|--|--|------------|
| 6.4.1. | Conocimiento y acercamiento a la interculturalidad desde su realidad, vivencia, formación y participación profesional..... | 407 |
| 6.4.2. | Experiencia y práctica de la interculturalidad en su contexto y labor docente. | 408 |
| 6.4.3. | Comprensión, manejo e importancia del currículo de educación inicial. | 408 |
| 6.4.4. | Valores, e interculturalidad en el sistema educativo ecuatoriano y, desarrollo en el nivel inicial. | 409 |
| CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES..... | | 413 |
| 7.1. | Interculturalidad y realidad educativa en el Ecuador | 413 |
| 7.2. | Pueblos y nacionalidades del Ecuador | 415 |
| 7.3. | Sistema educativo ecuatoriano | 417 |
| 7.4. | Educación Inicial | 418 |
| 7.5. | Currículo..... | 419 |
| 7.6. | Formación docente | 421 |
| CAPÍTULO 8. LIMITACIONES E INVESTIGACIONES FUTURAS..... | | 427 |
| 8.1. | Limitaciones de la investigación | 427 |
| 8.2. | Futuras investigaciones | 429 |
| BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA..... | | 435 |
| ANEXOS | | 457 |
| | Diversidad lingüística del mundo | 461 |
| | Cartilla y preguntas de autoidentificación del VII censo de población y VI vivienda INEC 2010 | 481 |
| | Nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador..... | 487 |
| | Cuestionario para encuesta docentes de educación inicial sub nivel I y subnivel II..... | 507 |
| | Cuestionario en kichwa para encuesta docentes de educación inicial sub nivel I y subnivel II.. | 513 |
| | Pautas para entrevistas a directoras y directores de centros de educación infantil | 519 |
| | Pautas para entrevistas de autoridades del sistema educativo ecuatoriano..... | 523 |
| | Pautas para entrevistas de asambleístas y representantes de nacionalidades y pueblos indígenas | 527 |
| | Pautas para entrevistas de autoridades de educación superior..... | 531 |

| | |
|--|-----|
| Formato para observación de niñas y niños en centros educativos..... | 537 |
| Formato para observación de entrevistados..... | 540 |

ÍNDICE DE CUADROS

| | |
|--|-----|
| Cuadro 1. Nacionalidades y pueblos del litoral | 134 |
| Cuadro 2. Nacionalidad y pueblos de la Serranía..... | 135 |
| Cuadro 3. Nacionalidades y pueblos de la Amazonía..... | 136 |
| Cuadro 4. Nivel de vitalidad de las lenguas | 150 |
| Cuadro 5. Lenguas y familias lingüísticas de las nacionalidades o etnias del Ecuador | 154 |
| Cuadro 6. Significado de las lenguas Indígenas | 157 |
| Cuadro 7. Familias lingüísticas de la región Litoral..... | 158 |
| Cuadro 8. Familia lingüística de la región Interandina | 158 |
| Cuadro 9. Familias lingüísticas de la región Amazonía..... | 159 |
| Cuadro 10. Articulación de los niveles escolarizados y no escolarizados..... | 191 |
| Cuadro 11. Matriz del ámbito: Comprensión y expresión del lenguaje | 216 |
| Cuadro 12. Clasificación de valores..... | 224 |
| Cuadro 13. Valores finales..... | 225 |
| Cuadro 14. Clasificación de valores y currícula | 232 |
| Cuadro 15. Matriz de congruencia de objetivos | 247 |
| Cuadro 16. Matriz de congruencia metodológica..... | 248 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1. El espacio de la Identidad | 61 |
| Figura 2. Elementos del contexto cultural..... | 91 |
| Figura 3. Expanded Graded Intergenerational Disruption Scale..... | 109 |

| | | |
|------------|---|-----|
| Figura 4. | Nacionalidades y Pueblos | 116 |
| Figura 5. | Resultados del Censo 2010 | 118 |
| Figura 6. | Autoidentificación en el Ecuador | 120 |
| Figura 7. | Vitalidad de las lenguas del Ecuador | 146 |
| Figura 8. | Vitalidad de las lenguas del Ecuador | 146 |
| Figura 9. | Escolaridad por etnicidad y sexo (2001 y 2010)" | 195 |
| Figura 10. | Diagrama de ejes de desarrollo y aprendizaje y ámbitos | 210 |
| Figura 11. | Articulación entre Educación Inicial y primer grado de Educación General Básica | 211 |
| Figura 12. | Dimensiones..... | 231 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | | |
|-----------|---|-----|
| Tabla 1. | Distribución de las lenguas del mundo en la zona de origen..... | 107 |
| Tabla 2. | Personas autoidentificadas como indígena a nivel provincial..... | 122 |
| Tabla 3. | Personas autoidentificadas como afroecuatoriano/a-afrodescendiente a nivel provincial | 123 |
| Tabla 4. | Personas autoidentificadas como montubio/a nivel provincial..... | 124 |
| Tabla 5. | Personas autoidentificadas como mestizo/a nivel provincial | 125 |
| Tabla 6. | Personas autoidentificadas como blanco/a nivel provincial..... | 126 |
| Tabla 7. | Personas autoidentificadas como otro/a nivel provincial | 127 |
| Tabla 8. | Pregunta 1 docentes institución pública urbana | 283 |
| Tabla 9. | Pregunta 2 docentes institución pública urbana | 285 |
| Tabla 10. | Pregunta 3 docentes institución pública urbana | 287 |
| Tabla 11. | Pregunta 4 docentes institución pública urbana | 289 |
| Tabla 12. | Pregunta 5 docentes institución pública urbana | 291 |
| Tabla 13. | Pregunta 6 docentes institución pública urbana | 293 |
| Tabla 14. | Pregunta 7 docentes institución pública urbana | 295 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| Tabla 15. | Pregunta 8 docentes institución pública urbana | 297 |
| Tabla 16. | Pregunta 9 docentes institución pública urbana | 299 |
| Tabla 17. | Pregunta 10 docentes institución pública urbana | 301 |
| Tabla 18. | Pregunta 11a. docentes institución pública urbana | 303 |
| Tabla 19. | Pregunta 11b. docentes institución pública urbana | 304 |
| Tabla 20. | Pregunta 12 docentes institución pública urbana | 306 |
| Tabla 21. | Pregunta 13 docentes institución pública urbana | 308 |
| Tabla 22. | Pregunta 14 docentes institución pública urbana | 309 |
| Tabla 23. | Pregunta 15 docentes institución pública urbana | 311 |
| Tabla 24. | Pregunta 16 docentes institución pública urbana | 313 |
| Tabla 25. | Pregunta 1 docentes institución pública rural | 315 |
| Tabla 26. | Pregunta 2 docentes institución pública rural | 317 |
| Tabla 27. | Pregunta 3 docentes institución pública rural | 319 |
| Tabla 28. | Pregunta 4 docentes institución pública rural | 321 |
| Tabla 29. | Pregunta 5 docentes institución pública rural | 323 |
| Tabla 30. | Pregunta 6 docentes institución pública rural | 325 |
| Tabla 31. | Pregunta 7 docentes institución pública rural | 326 |
| Tabla 32. | Pregunta 8 docentes institución pública rural | 327 |
| Tabla 33. | Pregunta 9 docentes institución pública rural | 329 |
| Tabla 34. | Pregunta 10 docentes institución pública rural | 330 |
| Tabla 35. | Pregunta 11a. docentes institución pública rural | 332 |
| Tabla 36. | Pregunta 11b. docentes institución pública rural | 333 |
| Tabla 37. | Pregunta 12 docentes institución pública rural | 334 |
| Tabla 38. | Pregunta 13 docentes institución pública rural | 336 |
| Tabla 39. | Pregunta 14 docentes institución pública rural | 337 |
| Tabla 40. | Pregunta 15 docentes institución pública rural | 339 |

| | | |
|-----------|--|-----|
| Tabla 41. | Pregunta 16 docentes institución pública rural | 341 |
| Tabla 42. | Pregunta 1 docentes institución privada urbana..... | 343 |
| Tabla 43. | Pregunta 2 docentes institución privada urbana..... | 345 |
| Tabla 44. | Pregunta 3 docentes institución privada urbana..... | 347 |
| Tabla 45. | Pregunta 4 docentes institución privada urbana..... | 349 |
| Tabla 46. | Pregunta 5 docentes institución privada urbana..... | 351 |
| Tabla 47. | Pregunta 6 docentes institución privada urbana..... | 353 |
| Tabla 48. | Pregunta 7 docentes institución privada urbana..... | 354 |
| Tabla 49. | Pregunta 8 docentes institución privada urbana..... | 356 |
| Tabla 50. | Pregunta 9 docentes institución privada urbana..... | 358 |
| Tabla 51. | Pregunta 10 docentes institución privada urbana..... | 359 |
| Tabla 52. | Pregunta 11a. docentes institución privada urbana..... | 361 |
| Tabla 53. | Pregunta 11b. docentes institución privada urbana..... | 362 |
| Tabla 54. | Pregunta 12 docentes institución privada urbana..... | 364 |
| Tabla 55. | Pregunta 13 docentes institución privada urbana..... | 366 |
| Tabla 56. | Pregunta 14 docentes institución privada urbana..... | 367 |
| Tabla 57. | Pregunta 15 docentes institución privada urbana..... | 369 |
| Tabla 58. | Pregunta 16 docentes institución privada urbana..... | 371 |
| Tabla 59. | Comparación pregunta 1 | 372 |
| Tabla 60. | Comparación pregunta 2..... | 374 |
| Tabla 61. | Comparación pregunta 3..... | 376 |
| Tabla 62. | Comparación pregunta 4..... | 378 |
| Tabla 63. | Comparación pregunta 5..... | 380 |
| Tabla 64. | Comparación pregunta 6..... | 382 |
| Tabla 65. | Comparación pregunta 7..... | 384 |
| Tabla 66. | Comparación pregunta 8..... | 386 |

| | | |
|-----------|---------------------------------|-----|
| Tabla 67. | Comparación pregunta 9..... | 388 |
| Tabla 68. | Comparación pregunta 10..... | 390 |
| Tabla 69. | Comparación pregunta 11(a)..... | 392 |
| Tabla 70. | Comparación pregunta 11(b)..... | 394 |
| Tabla 71. | Comparación pregunta 12..... | 396 |
| Tabla 72. | Comparación pregunta 13..... | 398 |
| Tabla 73. | Comparación pregunta 14..... | 400 |
| Tabla 74. | Comparación pregunta 15..... | 402 |
| Tabla 75. | Comparación pregunta 16..... | 404 |

ÍNDICE DE CUADROS

| | | |
|------------|--|-----|
| Cuadro 1. | Nacionalidades y pueblos del litoral | 134 |
| Cuadro 2. | Nacionalidad y pueblos de la Serranía | 135 |
| Cuadro 3. | Nacionalidades y pueblos de la Amazonía..... | 136 |
| Cuadro 4. | Nivel de vitalidad de las lenguas | 150 |
| Cuadro 5. | Lenguas y familias lingüísticas de las nacionalidades o etnias del Ecuador | 154 |
| Cuadro 6. | Significado de las lenguas Indígenas | 157 |
| Cuadro 7. | Familias lingüísticas de la región Litoral..... | 158 |
| Cuadro 8. | Familia lingüística de la región Interandina | 158 |
| Cuadro 9. | Familias lingüísticas de la región Amazonía..... | 159 |
| Cuadro 10. | Articulación de los niveles escolarizados y no escolarizados..... | 191 |
| Cuadro 11. | Matriz del ámbito: Comprensión y expresión del lenguaje | 216 |
| Cuadro 12. | Clasificación de valores..... | 224 |
| Cuadro 13. | Valores finales..... | 225 |
| Cuadro 14. | Clasificación de valores y currícula | 232 |
| Cuadro 15. | Matriz de congruencia de objetivos | 247 |

| | |
|---|-----|
| Cuadro 16. Matriz de congruencia metodológica | 248 |
|---|-----|

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1. Conocimiento de interculturalidad | 283 |
| Gráfico 2. Diversidad del contexto | 285 |
| Gráfico 3. Conocimiento de los grupos étnicos del país | 287 |
| Gráfico 4. Interculturalidad y desarrollo de identidad | 289 |
| Gráfico 5. Interculturalidad en la formación docente..... | 291 |
| Gráfico 6. Grupos étnicos-culturales en el aula/institución | 293 |
| Gráfico 7. Bilingüismo docente | 295 |
| Gráfico 8. Manifestaciones o expresiones culturales en el aula/institución..... | 297 |
| Gráfico 9. Culturas originarias en el currículo | 299 |
| Gráfico 10. Currículo de la educación inicial..... | 301 |
| Gráfico 11. Fortalezas del currículo de educación inicial | 303 |
| Gráfico 12. Debilidades del currículo de educación inicial | 305 |
| Gráfico 13. Valores que desarrollan la interculturalidad..... | 306 |
| Gráfico 14. Visibilidad de la interculturalidad en educación inicial | 308 |
| Gráfico 15. Formación de valores interculturales en educación inicial..... | 309 |
| Gráfico 16. Capacitación de docentes | 311 |
| Gráfico 17. Acciones de formación de docentes en interculturalidad..... | 313 |
| Gráfico 18. Conoce que es interculturalidad | 315 |
| Gráfico 19. Diversidad del contexto | 317 |
| Gráfico 20. Conocimiento de los grupos étnicos del país | 319 |
| Gráfico 21. Interculturalidad y desarrollo de identidad | 321 |
| Gráfico 22. Interculturalidad en la formación docente..... | 323 |
| Gráfico 23. Grupos étnicos-culturales en el aula/institución | 325 |

| | |
|--|-----|
| Gráfico 24. Bilingüismo docente | 326 |
| Gráfico 25. Manifestaciones o expresiones culturales en el aula/institución..... | 327 |
| Gráfico 26. Culturas originarias en el currículo | 329 |
| Gráfico 27. Culturas originarias en el currículo | 330 |
| Gráfico 28. Fortalezas del currículo de educación inicial | 332 |
| Gráfico 29. Debilidades del currículo de educación inicial | 333 |
| Gráfico 30. Valores que desarrollan la interculturalidad..... | 334 |
| Gráfico 31. Visibilidad de la interculturalidad en educación inicial | 336 |
| Gráfico 32. Formación de valores interculturales en educación inicial..... | 337 |
| Gráfico 33. Capacitación de docentes | 339 |
| Gráfico 34. Acciones de formación de docentes en interculturalidad..... | 341 |
| Gráfico 35. Conoce que es interculturalidad | 343 |
| Gráfico 36. Diversidad del contexto | 345 |
| Gráfico 37. Conocimiento de los grupos étnicos del país | 347 |
| Gráfico 38. Interculturalidad y desarrollo de identidad | 349 |
| Gráfico 39. Interculturalidad en la formación docente..... | 351 |
| Gráfico 40. Grupos étnicos-culturales en el aula/institución | 353 |
| Gráfico 41. Bilingüismo docente | 354 |
| Gráfico 42. Manifestaciones o expresiones culturales en el aula/institución..... | 356 |
| Gráfico 43. Culturas originarias en el currículo | 358 |
| Gráfico 44. Currículo de la educación inicial..... | 359 |
| Gráfico 45. Fortalezas del currículo de educación inicial | 361 |
| Gráfico 46. Debilidades del currículo de educación inicial | 362 |
| Gráfico 47. Valores que desarrollan la interculturalidad..... | 364 |
| Gráfico 48. Visibilidad de la interculturalidad en educación inicial | 366 |
| Gráfico 49. Formación de valores interculturales en educación inicial..... | 367 |

| | |
|---|-----|
| Gráfico 50. Capacitación de docentes | 369 |
| Gráfico 51. Acciones de formación de docentes en interculturalidad..... | 371 |
| Gráfico 52. Comparación de frecuencias pregunta 1..... | 372 |
| Gráfico 53. Comparación porcentual pregunta 1 | 373 |
| Gráfico 54. Comparación de frecuencias pregunta 2..... | 374 |
| Gráfico 55. Comparación porcentual pregunta 2 | 375 |
| Gráfico 56. Comparación de frecuencias pregunta 3..... | 376 |
| Gráfico 57. Comparación porcentual pregunta 3 | 377 |
| Gráfico 58. Comparación de frecuencias pregunta 4..... | 378 |
| Gráfico 59. Comparación porcentual pregunta 4 | 379 |
| Gráfico 60. Comparación de frecuencias pregunta 5..... | 380 |
| Gráfico 61. Comparación porcentual pregunta 5 | 381 |
| Gráfico 62. Comparación de frecuencias pregunta 6..... | 383 |
| Gráfico 63. Comparación porcentual pregunta 6 | 383 |
| Gráfico 64. Comparación de frecuencias pregunta 7..... | 384 |
| Gráfico 65. Comparación porcentual pregunta 7 | 385 |
| Gráfico 66. Comparación de frecuencias pregunta 8..... | 387 |
| Gráfico 67. Comparación porcentual pregunta 8 | 387 |
| Gráfico 68. Comparación de frecuencias pregunta 9..... | 388 |
| Gráfico 69. Comparación porcentual pregunta 9 | 389 |
| Gráfico 70. Comparación de frecuencias pregunta 10..... | 390 |
| Gráfico 71. Comparación porcentual pregunta 10 | 391 |
| Gráfico 72. Comparación de frecuencias pregunta 11(a) | 393 |
| Gráfico 73. Comparación porcentual pregunta 11(a)..... | 393 |
| Gráfico 74. Comparación de frecuencias pregunta 11(b) | 394 |
| Gráfico 75. Comparación porcentual pregunta 11(b)..... | 395 |

| | |
|---|-----|
| Gráfico 76. Comparación de frecuencias pregunta 12..... | 396 |
| Gráfico 77. Comparación porcentual pregunta 12 | 397 |
| Gráfico 78. Comparación de frecuencias pregunta 13..... | 398 |
| Gráfico 79. Comparación porcentual pregunta 12 | 399 |
| Gráfico 80. Comparación de frecuencias pregunta 14..... | 401 |
| Gráfico 81. Comparación porcentual pregunta 14 | 401 |
| Gráfico 82. Comparación de frecuencias pregunta 15..... | 402 |
| Gráfico 83. Comparación porcentual pregunta 15 | 403 |
| Gráfico 84. Comparación de frecuencias pregunta 16..... | 405 |
| Gráfico 85. Comparación porcentual pregunta 16 | 405 |

RESUMEN

En el campo educativo, hablar de cambios es intrínseco a la labor, a la generación de nuevos espacios de aprendizaje y de tiempos de conciencia social. Frente a los retos y la continuidad de la línea del tiempo, las sociedades que van de la mano de la educación y la formación, se tornan grandes, dinámicas y diversas.

Diversidad que en el Ecuador es un hecho palpable en cada rostro, en cada aroma, en cada tramo y colorida creencia humana, mágica o efímera que ronda a los que nos llamamos ecuatorianos. Este ha sido siempre nuestro motivo de andar...la diversidad. Porque somos miles en uno desde la montaña hasta el mar.

La forma de sentir al país es una de las formas de aprendizaje que nos ubica en el lugar que amamos y al cual sentimos pertenecer, y en esa pertenencia se marcan los primeros distanciamientos del otro. Nos consideramos propios y ajenos, sin dejar de buscar nuestro espacio, nuestras formas de amar y de crecer día a día. Se nos convierte en lengua y comida, todo aquello que vamos tomando y se nos va ofreciendo alrededor. Casi se convierte en una búsqueda esencial, el derecho a ser quienes sentimos ser y revelarnos ante las etiquetas y márgenes.

En esta lucha interna, la formación de valores se convierte en estrategia necesaria para dejar detrás las oscuras huellas de la soberbia y trazar guías que acerquen lo común de los seres humanos. Las formas propias de vida y la herencia que un día fueron motivo de disputa de poder y ubicación político – social, hoy deben transformarse en recursos para entablar relaciones de armonía y bien común.

Es en este marco en el que, los nuevos procesos políticos, económicos y sociales del Ecuador han dado paso a la valoración del ser humano - y por lo tanto a su desarrollo - , como una forma de lograr una base social dispuesta a enfrentar retos profundos hacia la superación individual y colectiva.

Un reto y recurso importante al mismo tiempo, es la educación. Sistema que el en país se sujetó a innumerables cambios sin tomar en cuenta las particularidades y necesidades internas,

con lo que se implantaron formas de aprendizaje con objetivos muy distintos a los que la realidad nacional requería. El sistema educativo ecuatoriano de antaño, correspondía a una evolución accidentada donde los grupos desprotegidos y marginados fueron los que, soportaron una adaptación forzosa a modelos ajenos.

Al comenzar.

Los exigencias de integración a un mundo que corre aprisa hacia el individualismo, ha dejado a los costados del camino a las creencias, tradiciones, lenguas y a los mismos seres ancestrales que se han mantenido en resistencia por más de medio centenar de años, como una fuerza oculta que es parte de un conjunto en donde, como se menciona en un dicho popular, “el que no tiene de inga, lo tiene de mandinga”.

Por ello, al hacer frente a este trabajo de investigación, ha sido necesario partir desde la experiencia propia en los ámbitos sociales, educativos, culturales y artísticos en los que la vida ha hecho en la investigadora componente fundamental de formación, desarrollo y realización a través del conocimiento, la ayuda y el disfrute de brindar a otros la oportunidad de las mismas experiencias disfrutadas.

De esta manera el acercamiento al marco teórico ha sido la base de análisis del sistema educativo visto como una forma de desarrollo de la identidad. El volver a reconocer en los textos, las experiencias y vivencias lo que las instituciones educativas en el Ecuador, aportan desde las primeras edades a la vinculación de los niños con las manifestaciones de la identidad, de la cultura, de los valores que están presentes dentro y fuera de la comunidad educativa.

La realidad humana conlleva procesos y tiempos, de allí que al proponer una fundamentación teórica, sea justo volver la mirada varios años atrás para comparar lo que en relación a definiciones y conceptos se marcaba y se marca como respuesta a lo que se cree y siente como correcto en tal o cual época. Si bien desde la introducción se parte de una respuesta contrahegemónica de la sociedad ecuatoriana desde su origen, pero con particular énfasis de los años 90, también se plantean a breves rasgos, los logros y el nuevo camino que se descubrió a partir de ciertas luchas contra la desigualdad.

Ser idénticos o totalmente diferentes, ha sido la razón núcleo de la necesidad de acercarnos y acoplarnos o por el contrario, de intentar alejarnos o vencernos. En la primera parte teórica por ello se aborda el tema de la identidad e identidades, quiénes somos desde lo interior y lo que deseamos de otros desde el exterior.

Partiendo de la identidad.

La dualidad de la diferencia y semejanza que nos compone, se ha desglosado en cada uno de los apartados que nos llevan desde la simple significación de la identidad, hacia la complejidad de pretender tener un solo criterio de aplicación del término.

Transitar por sus elementos, sus características, sus dimensiones, componentes y tipos, aunque de forma didáctica, es necesaria particularmente para el docente, quien finalmente puede llegar a la conclusión desafiante de que la identidad nos mantiene constantemente en un camino multidireccional pero que siempre parte y confluye del propio ser.

La identidad se puede ampliar hasta lo nacional, lo cultural o colectivo, pero siempre es una y varias dentro de la pertenencia y mismidad. Desconocer esto es como desconocer la otredad también porque todos comenzamos siendo uno y varios. En un mundo acelerado, si bien se corre el riesgo de perdernos y perder "los", requiere que se tomen en cuenta los estudios y criterios de notables expertos que ya sea desde la antropología, la sicología o la filosofía, son aporte a una inacabada necesidad de entendimiento propio y de los demás.

Por ello al tratar los temas del primer capítulo sobre la identidad, se parte del elemental significado para llegar a una innegable vinculación de la identidad con la cultura. Estas dos no pueden existir sin estar juntas, de acuerdo a varios criterios una genera a otra y viceversa, más sin embargo las dos se corresponden porque no son elementos que se puedan vivir aislados.

Criterios como el de Labrador, Gómez o Cerruti entre otros, permitieron conocer puntos de vista que, en ocasiones quizá no son muy compartidos para algunos como el de Huntington, pero que sin embargo nos demuestran las diferentes formas de ser, hacer y sentir de los seres humanos y cuanto estamos dispuestos a converger o disentir con ellos.

En relación a la cultura.

Desde Tylor a Guerrero, el curso del pensamiento se ve direccionado hacia el entendimiento, la construcción y la lucha del ser humano desde su inicio en relación a tres factores: el ambiente, la socialización y el aprendizaje.

Quizá hoy en día estos mismos factores son los que nos mueven hacia la cultura, ya no como medio de supervivencia biológica, sino como beneficio social y económico, aun así, conservan el atributo de modificar las condiciones en las que la actividad humana entreteje sus roles y se adapta a ellos.

Tratar o hablar de una cultura en particular es igual de complicado que hablar de todas en conjunto, no por su extensión, sino, porque no se puede simplemente describir características o peculiaridades, sin dejarse absorber por la propia pertenencia, la admiración o hasta el rechazo que genera.

En la actualidad debido a la propia dinámica de la evolución social del ser humano, no existe casi ningún país que no posea diversidad. La sociedad ecuatoriana conformada por una población que supera los 16 millones de habitantes en el año 2015, está compuesta según la autoidentificación del año 2010 a través del VII Censo de Población y VI de Vivienda en el Censo del INEC, por el 71,9% de mestizos, 7,4% de montubios, 7,2 de afroecuatorianos y 7% de indígenas, obviamente son porcentajes que han variado tomando en cuenta los años transcurridos.

Con estos valores y porcentajes, queda clara la idea en cuanto a que la sociedad ecuatoriana tiene aportes desde las diversas culturas y grupos étnicos. Es así que hasta el momento se han reconocido 14 nacionalidad y 18 pueblos indígenas ancestrales, desde luego que además existe presencia de extranjeros.

La riqueza de la diversidad, hoy entendida como tal, hace de las cualidades del país, únicas. En este marco no se puede hablar de pluri, multi o inter, insertando modelos de otros contextos. La construcción de la realidad cultural y sus innumerables entramados, deben pertenecer a ella misma.

La educación y formación en valores, condiciones necesarias para el desarrollo integral.

Apostar por la educación es quizá una inversión que no todos la aceptan de tal manera, pues se entiende al sistema educativo, como norma y mero cumplimiento ciudadano, y a la formación como responsabilidad filial. En los capítulos tercero y cuarto, se efectúa un análisis del sistema educativo ecuatoriano, sus reformas estructurales y la vinculación con el modelo de gobierno. Así como la concepción de lo que son los valores desde el sentido bidireccional: hogar - centro educativo y como estos son y serán la base de la formación intercultural.

Innovaciones en el sistema educativo nacional, han dado resultados en la educación inicial, al ofrecer mayor cobertura a un período de formación importante en la vida del ser humano, tanto como la oportunidad de concentrar en la base de la formación, los aspectos deseables de una sociedad, justicia, tolerancia, comunicación por nombrar algunos.

Y surgen las interrogantes y los objetivos.

Tratar las temáticas ya mencionadas, soportadas desde la fundamentación teórica, generaron interrogantes al mismo tiempo que esclarecimiento;

Y en ellas la inquietud por dar respuesta por medio del trabajo a las preguntas de la investigación que tiene que ver con varios aspectos tales como: ¿tienen presencia las culturas originarias en el sistema educativo, puntualmente en el nivel de educación inicial? y ¿su currículo? y de ¿qué manera?; ¿existe la formación intercultural del docente para el nivel inicial?; ¿las diferentes nacionalidades y pueblos indígenas, poseen docentes suficientes (propios y ajenos a sus grupos étnicos) preparados para formar y educar niñas y niños en valores interculturales y, además en su propia lengua?

La intención de profundizar en los temas y cuestionamientos, hace se corra el riesgo de perderse en profundos, intensos e interesantes nuevos descubrimientos y los deseos de abarcar todo.

De allí que los objetivos de esta investigación son:

- ✓ Ampliar el conocimiento del escenario diverso dentro del cual el Ecuador en la presente época, ambiciona retomar y recrear los ideales de los pueblos originarios a través del nivel de educación inicial.
- ✓ Analizar y determinar la interculturalidad, sus procesos históricos de reconocimiento en la Constitución así como la inclusión de la misma en el sistema educativo y puntualmente en la formación de los niños y niñas de 3 a 5 años de educación inicial, con el fin de examinar si dentro del proceso de desarrollo infantil se encuentran presentes los valores interculturales, como forjadores de nuevos modelos de interacción social.

A recolectar organizadamente.

Estos objetivos y cuestiones que agrupan a otros más, han sido la guía para poder llevar a cabo el proceso, para recoger datos e información que permitan de manera lógica llegar a resultados.

La metodología para esta investigación se sustenta tanto en el enfoque cuantitativo como cualitativo, ambos enfoques complementarios y necesarios para corresponder a los objetivos planteados.

La aplicación de los métodos cualitativo y cuantitativo permite tanto intentar describir, comprender así como interpretar las concepciones culturales de los involucrados vinculados al nivel inicial, faculta la triangulación de datos, y el análisis posterior de la información, con un enfoque integral.

Par alcanzar los objetivos planteados y tomando en cuenta las técnicas y herramientas a emplearse, se efectuó la:

- ✓ Recolección de información a través de la encuesta, y
- ✓ Recolección de información a través de entrevistas

La información recogida a través de la observación (hoja de registro), encuesta (cuestionario) y entrevista (pauta), permitió estudiar las respuestas y analizar los datos desde la opinión y vivencia de las niñas y niños de 3 a 5 años; de los docentes de los subniveles I y II; de autoridades de centros infantiles, y de las personas vinculadas al tema de investigación desde sus respectivos ámbitos. Llegando a conclusiones reveladoras tales como:

- ✓ El bilingüismo docente es inexistente en las ciudades, con respecto a las lenguas, el 71,79% de encuestadas habla únicamente el castellano, un 10,25% es bilingüe en lenguas extranjeras, y tan sólo quienes pertenecen directamente, a alguno de los pueblos indígenas, el 17,95% habla kichwa como lengua materna y, castellano como lengua de conexión
- ✓ La presencia de las culturas ancestrales en el currículo de educación inicial, se considera no está representada para el 51,28%, mientras que el 48,72% considera que las culturas ancestrales si lo están.
- ✓ La aplicación del actual currículo del nivel inicial, se convierte en una oportunidad para las docentes, con el fin de favorecer el desarrollo de la interculturalidad en niñas y niños de 3 a 5 años de edad como lo demuestra el 74,36%, en contraste al 25,64% que lo considera no favorecedor.
- ✓ La práctica de culturas distintas a las de origen, permiten contar con un abanico de posibilidades expresivas, creativas, artísticas, etc., dentro del aula para la formación de valores interculturales.

La investigación presentó ciertas limitaciones, sin que fuesen insalvables.

- ✓ Discrepancia entre esquemas de tesis
- ✓ Incompetencia en la comunicación en lenguas originarias
- ✓ Fuentes de información calificadas escasas o inaccesibles
- ✓ Desinterés y apoyo indiferente de algunas instituciones educativas
- ✓ Poca disponibilidad de algunos docentes para responder las encuestas

- ✓ Mora por procesos nuevos en plena ejecución
- ✓ Limitaciones relacionadas con aspectos metodológicos y de diseño investigativo

Así también emergieron ideas para investigaciones futuras:

- ✓ Análisis de la formación cultural a nivel Pre profesional desde las lenguas originarias.
- ✓ Estudios comparativos entre metodologías típicas del proceso enseñanza-aprendizaje y las basadas en conocimientos y metodologías ancestrales.
- ✓ Recopilación y difusión de información de los pueblos originarios en todo el territorio nacional, en cuanto a mapeo, lengua, tradiciones y valores propios de la cultura.
- ✓ Diseño y elaboración de material didáctico que contemple contenidos específicos transmitidos desde la realidad cultural-social de los contextos locales.

Al cierre.

En varias ocasiones fue necesario utilizar citas y referencias de autores para apoyar y fundamentar pensamientos propios. Autores que constan en la bibliografía y que han sido relevantes para la investigación, entre algunos de ellos:

Ayala, E.; Bauman, Z.; Benítez, L. y Garcés, A.; Bottaso, P.J.; Cabodevilla, M. A.; Calhoun, C., Light, D. y Keller, S.; Camilleri, C. Cummins, J.; Ember, C. y Ember, M.; Essomba, M. A.; García Fernández, J.A.; Guerrero, P.; Huntington, S. P.; Kowii, A.; Larrain, J.; Malgesini, G. y Giménez, C.; Montaluisa, L.; Rodas, R.; Walsh, C.

ABSTRACT

In the field of education, to speak of changes is intrinsic to work, to the generation of new spaces of learning and of times of social conscience. Faced with challenges and the continuity of the timeline, societies that go hand in hand with education and training become large, dynamic, and diverse.

Diversity in Ecuador is a palpable fact in each face, in each smell, in each stretch of road and shade of magic or ephemeral human belief that surrounds those of us who call ourselves Ecuadorians. This has always been our reason for being: diversity, because we are thousands in one, from the mountains to the ocean.

The way of feeling the country is one of the forms of learning that puts us in the place that we love and to which we feel belonging, and that belonging marks the first rifts with the other. We consider ourselves our own and that of others, without stopping the search for our space or our ways of loving and growing day by day. It becomes the language and food for us, all that which we take and that we are offered around us. It almost becomes an essential search, the right to be whom we feel and reveal ourselves before the labels and margins.

In this internal struggle, the formation of values becomes a necessary strategy to leave behind the dark remnants of arrogance and draw up guidelines that bring the commonalities of human beings closer. The typical ways of life and inheritance that at one point motivated disputes of power and socio-political position today must be transformed into resources to initiate relations of harmony and common good.

It is in this framework that the new political, economic, and social processes in Ecuador have given way to the regard for the individual – and, as a result, his/her development – as a form of achieving a social base ready to confront profound challenges towards self and collective improvement.

Education is at the same time a challenge and an important resource. The country's system was subject to numerous changes, without taking into account distinctive features and internal

needs, so that learning methods were instituted with very different objectives than what the nation's reality required. The Ecuadorian educational system of former years consisted of an accidental evolution where marginal and defenseless groups endured a forced adaptation to outside models.

To begin.

The demands of integration with a world that runs hurriedly towards individualism have left by the wayside beliefs, traditions, languages, and the same ancestral beings that have remained standing in resistance for more than a half century, like a hidden force that is part of a combination where, as the popular saying goes, "*el que no tiene de inga, lo tiene de mandinga*" (he that has no Incan blood, has African blood).

Therefore, to approach this research, it is necessary to start with personal experience in social, educational, cultural and artistic spheres in which the researcher's life was made - fundamental parts of formation, development and realization through knowledge, the help and enjoyment of offering to others the opportunity of the same appreciated experiences.

In this manner, the approach to the theoretic framework can be seen more as a way of recognizing texts, experiences and life lessons once again. Starting at the earliest ages, educational institutions in Ecuador offer connections between children and manifestations of identity, culture, and values that are present both within the educational community and without.

The human reality entails processes and time, so that when proposing a theoretical basis, it is fair to turn one's gaze to several years ago in order to compare what, relative to definitions and concepts, marks a response to what was believed and felt as correct in that particular time. While the introduction departs from a response to the hegemony of Ecuadorian society since its origin but with particular emphasis on the 1990s, the successes and the new path that was discovered after certain struggles against inequality are also considered in brief.

To be identical or completely different has been the key reason for the need to approach one another and adapt or, on the contrary, distance and defeat ourselves. In the first theoretical

section, for that reason the theme of identity and identities is addressed: who we are on the inside and what we desire of others on the outside.

Departing from identity.

The duality of similarity and difference that makes us up has broken down in each of the parts that carry us from the simple definition of identity, towards the complexity of trying to have a single criterion from which to apply the term.

Moving through its elements, characteristics, dimensions, components and types, although in a didactic manner, is especially necessary for the teacher, who is eventually able to arrive at the challenging conclusion that identity keeps us constantly on a multidirectional path, but one that always embarks from and converges with oneself.

One can broaden identity to that of national, cultural, or collective, but it is always one and many within belonging and selfhood. To be unaware of this is to be unaware of otherness as well, because all of us begin as one and many. In a fast-paced world, although one runs the risk of losing oneself and others, it is necessary to take into account studies and criteria of notable experts that, whether in anthropology, psychology, or philosophy, contribute to an insatiable need of understanding of self and others.

For this reason, in the treatment of the themes of Chapter 1: Identity, we begin with the basic meaning in order to arrive at an irrefutable link between identity and culture. These two concepts cannot exist without one another; according to several criteria, one creates the other and vice versa, but nonetheless the two complement one another as elements that cannot survive in isolation.

Criteria such as those of Labrador, Gómez, or Cerruti, among others, have allowed us to see points of view that on occasion are perhaps not shared by others such as Huntington, but that in any case demonstrate the different ways of being, doing, and seeing as human beings and how much we are prepared to coincide or differ with them.

In relation to culture.

From Tylor to Guerrero, the course of thought appears oriented towards understanding, construction, and the human struggle from birth in relation to three factors: environment, socialization, and learning.

These same factors are today perhaps what move us toward culture, no longer as a means of biological survival, but rather as a social and economic benefit. Even so, they preserve the attribute of modifying the conditions in which human activity intertwines with and adapts to its roles.

To address or speak of a particular culture is just as complicated as speaking about all cultures together, not because of its expanse, but rather because one cannot simply describe characteristics or distinctive features without allowing oneself to be absorbed by the belonging, admiration, or even the rejection that this causes.

At present, due to the dynamics of the social evolution of humans, there is almost no country that does not possess diversity. Ecuadorian society, made up of a population of over 16 million inhabitants as of 2015, according to self-reporting from the 7th Population Census and 6th Household Census of the National Institute of Statistics and Census (INEC), is composed of 71.9 percent mestizos, 7.4 percent *montubios*, 7.2 percent afroecuadorians and 7 percent natives. Obviously, these are percentages that have varied taking into account the years elapsed.

With these values and percentages, the idea becomes clear that Ecuadorian society has contributions from diverse cultures and ethnic groups. It is in this manner that as of the present time there are 14 recognized nationalities and 18 ancestral native peoples; of course, there is also the presence of foreigners.

The wealth of diversity, today understood as such, makes the country's qualities unique. In this framework one cannot speak of *pluri-*, *multi-*, or *inter-*, inserting models from other contexts. The creation of cultural reality and its countless webs should belong to itself.

Education and the training of values as responsible for comprehensive development

Supporting education is perhaps an investment that not all accept, since the educational system is understood as a norm and mere civic duty, and education is understood as a filial responsibility. In Chapters 3 and 4, an analysis of the educational system, its structural reforms, and the connection to the government model is carried out, as well as the conception of what values are from a bidirectional sense: home to educational institution, and how these are and will continue to be the foundation of intercultural education.

Innovations in the national educational system have produced results in early childhood education, by offering greater coverage to an important developmental period in a person's life, as well as the opportunity to consolidate desirable aspects of a society – justice, tolerance, and communication, to name a few - at the foundation of development.

Questions and objectives emerge.

Addressing the themes mentioned, supported on theoretical grounds, generated questions and clarification at the same time, and in them, the concern to respond through this work to research questions that have to do with aspects such as: do native cultures have a presence in the educational system, specifically at the early childhood level and its curriculum, and in what way? Do the different native peoples and nations have enough teachers (both within their ethnic groups and from outside) prepared to train and educate children in both intercultural values as well as their own language?

The intention of delving into these themes and questions puts one at risk of getting lost in profound, intense, and interesting new discoveries and in the desire to include everything.

Thus, the objectives of this research are to:

- Increase awareness of the diverse stage on which Ecuador at present aspires to resume and recreate the ideals of native peoples through the early childhood educational level.

- Analyze and define interculturality, its historical processes of recognition in the Constitution as well as its inclusion in the educational system and specifically in the formation of children aged 3 to 5 in early childhood education, with the goal of examining whether intercultural values are present in the process of children's development as creators of new models of social interaction.

Collecting in an organized manner.

These objectives and questions that join with even more, have been the guide to be able to carry out the process and gather data and information that make it possible to arrive at results in a logical manner.

The methodology for this research is based on both a qualitative and quantitative focus; both are complementary and necessary to respond to the objectives laid forth.

The application of the qualitative and quantitative methods makes it possible both to attempt to describe and understand as well as interpret cultural notions of those involved linked to the preschool level, and allows for the triangulation of data and subsequent analysis of information with a comprehensive focus.

To reach the objectives set forth, and taking into account the techniques and tools to be employed, the following was carried out:

- Collection of information through surveys, and
- Collection of information through interviews.

The information collected through observation (record page), surveys (questionnaire), and interviews (transcript) made it possible to study the answers and analyze the data from the perspective of the opinion and life experience of children between the ages of 3 and 5; of teachers of these age groups (*subniveles* I and II); of authorities at preschool centers; and of people linked to the research topic from their respective fields. Through this, conclusions are revealed such as:

- Bilingualism among teachers is non-existent in cities with respect to native languages; 71.9 percent of those surveyed speak only Spanish, 10.25 percent are bilingual with foreign languages, and only those who directly belong to a native group, 17.95 percent, speak Kichwa as their mother tongue and Spanish as a language of connection.
- The presence of ancestral cultures in early education curricula is considered not represented for 51.28 percent, while 48.72 percent feel that ancestral cultures are represented.
- The application of the current early education curriculum has become an opportunity for teachers, with the aim of favoring the development of interculturality in children from 3 to 5 years of age, as demonstrated by the 74.36 percent who consider it favorable, versus 25.64 percent who consider it unfavorable.
- The practice of cultures different from one's origin make it possible to possess a variety of expressive, creative, and artistic possibilities in the classroom in order to develop intercultural values.

This research presented certain limitations, although not insurmountable:

- Discrepancy between dissertation outlines
- Lack of proficiency in native languages
- Qualified sources of information that were insufficient or inaccessible
- Lack of interest or indifferent support from some educational institutions
- Unavailability of some teachers to respond to surveys
- Delay due to new processes in the middle of being implemented
- Limitations related to methodological aspects and research design

Likewise, the following ideas emerged for future research:

- Analysis of cultural formation at the pre-professional level through native languages.

- Comparative studies between typical methodologies of the teaching-learning process and those based on ancestral knowledge and methodologies.
- Collection and dissemination of information about native peoples in all the national territory, including mapping, languages, traditions and values of each culture.
- Design and creation of didactic material that takes into account specific content passed on from the socio-cultural reality of local contexts.

At the close.

On several occasions it was necessary to use quotations and references by authors to support and substantiate own thoughts. Authors contained in the bibliography and have been relevant to the investigation, among some of them:

Ayala, E.; Bauman, Z.; Benítez, L. y Garcés, A.; Bottaso, P.J.; Cabodevilla, M. A.; Calhoun, C., Light, D. y Keller, S.; Camilleri, C. Cummins, J.; Ember, C. y Ember, M.; Essomba, M. A.; García Fernández, J.A.; Guerrero, P.; Huntington, S. P.; Kowii, A.; Larraín, J.; Malgesini, G. y Giménez, C.; Montaluísa, L.; Rodas, R.; Walsh, C.

NOMENCLATURAS

| | |
|-------------------|--|
| ALKI | Academia de la Lengua Kichwa (ver KAMAK) |
| ANAZPPA | Asociación Nacional Zápara de la Provincia de Pastaza |
| CIDH | Comisión Interamericana de Derechos Humanos |
| CNV-Q | Campamento Nueva Vida - Quito |
| CODAE | Corporación de Desarrollo Afroecuatoriano |
| CODENPE | Consejo de Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador |
| CODEPMOC | Consejo de Desarrollo del Pueblo Montubio de la Costa ecuatoriana y zonas subtropicales de la región litoral |
| CONAIE | Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador |
| CONPLADEIN | Consejo de Planificación y Desarrollo de los Pueblos Indígenas |
| DESAE | Dirección de Estudio Analíticos Estadísticos |
| DINEIB | Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe |
| DINSE | Dirección Nacional de Servicios Educativos |
| DIPEIB | Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe |
| EBI | Educación Bilingüe Intercultural |
| ECUARUNARI | Ecuador Runakunapak Rikcharimuy- Confederación Kichwa del Ecuador |
| EGB | Educación General Básica |
| EIB | Educación Intercultural Bilingüe |
| EIBAMAZ | Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía |
| FEI | Federación Ecuatoriana de Indios |
| FEINE | Consejo de Pueblos y Organizaciones Indígenas Evangélicas del Ecuador |
| FENOCIN | Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras |
| IGM | Instituto Geográfico Militar del Ecuador |
| ILL/PUCE | Instituto de Lenguas y Lingüística-PUCE |
| ILV | Instituto Lingüístico de verano |
| INEC | Instituto Nacional de Estadísticas y Censos |
| KAMAK | Kichwa Amawta Kamachik (Academia de la Lengua Kichwa) |
| LGBTI | Lesbianas, Gais, Bisexuales, Trans: (transexuales, transgéneros, travestis), e Intersexuales |

| | |
|------------------|--|
| LOEI | Ley Orgánica de Educación Intercultural |
| ME | Ministerio de Educación |
| MEC | Ministerio de Educación y Cultura |
| MOSEIB | Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe |
| MUPP | Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik |
| ONGs | Organizaciones no Gubernamentales |
| ONU | Organización de las Naciones Unidas |
| PDE | Plan Decenal de la Educación |
| PLEIB | Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe |
| PRODEPINE | Proyecto de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros del Ecuador |
| PUCE | Pontificia Universidad Católica del Ecuador |
| SENPLADES | Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo |
| SEPMI | Subsecretaría de Educación para el Diálogo Intercultural / ME |
| SIL | Summer Institute of Linguistics |
| UNE | Unión Nacional de Educadores |
| UNESCO | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura |



*"Somos como la paja del páramo, que aunque patrón arranque y queme,
volveremos a crecer, y con la paja del páramo cubriremos el mundo"*

(Mama Dolores Cacuango)

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La República del Ecuador declarada como tal en 1830, fue habitada inicialmente por pueblos indígenas procedentes de Asia y Oceanía. Antes de la conquista Inca poseía su propia cultura, orden económico, político y social basada en la agricultura. Con la inevitable fusión producto de esta conquista la construcción de una nueva cultura indígena se constituyó en un escenario en el que más o menos subsistían formas similares de vida y desarrollo (Ayala, 2011).

Pero, es a raíz de la conquista europea del siglo XVI que diferencias profundas interrumpieron en el primitivo florecimiento de los pueblos originarios e impusieron medidas de explotación. Algo que se logró a través del dominio, sometimiento y nuevas formas de cultura que se obligó a adoptar a los indígenas de la región (Gómez Nadal, 2015).

Leyes de secesión impuestas para tal efecto crearon brechas gigantescas entre blancos e indios hasta conseguir dos repúblicas durante la época de la Colonia, con lo que pretendía posiblemente, la exterminación de los pueblos originarios. Más éstos, hasta la presente época se mantienen resistentes, fuertes y dinámicos.

El adaptarse a las nuevas pero precarias circunstancias de vida, hizo que los pueblos indígenas sobrevivan a lo largo de siglos pero invisibilizados por formas de proceder heredadas desde la conquista, así como el injusto trato en las esferas políticas, económicas, sociales, culturales convertidos en lo que Zygmunt Bauman (2005) describe como "poblaciones superfluas".

Sin embargo, se ha conservado la esencia de los pueblos originarios aunque constantemente ésta, ha sido mermada por desconocimiento, prejuicios, ignorancia y la innegable existencia de valores de culturas introducidas e implantadas de modo abrupto.

A esta aculturación se le suma el fenómeno del mestizaje entre blancos, indígenas y negros, lo que supuso además, una diferencia física entre los nuevos pobladores del territorio.

La diversidad entonces, aunque presente no fue considerada una riqueza al contrario más bien un rasgo de diferenciación negativa, de discriminación y hasta de maltrato.

Con términos despectivos se denominó a todos aquellos que no lucían "blancos", es así que las identidades nativas y peor aún las afro-descendientes, fueron debilitadas hasta el punto de la casi desaparición tanto como pueblos originarios como culturas de heredad propia. Todo aquel que no correspondía a los cánones físicos o sociales como por ejemplo la identificación por apellidos que demostraran su origen "blanco", eran vistos con menor valor.

La existencia de pueblos indígenas y afro-descendientes siempre ha estado marginada en todos los espacios de desarrollo del Ecuador y, en general, en toda Latino América y Caribe (Gómez Nadal, 2015). Lastimosamente la educación no ha sido la excepción, planes y programas estatales no contemplaban el respeto, la conservación peor aún el acercamiento o intercambio de costumbres, lengua, tradiciones, vestimenta entre los grupos "diferentes".

Es a partir de la lucha indígena de los años noventa, que nacen desde las pequeñas comunas y con el apoyo de movimientos de izquierda, las organizaciones indígenas como respuesta a una creciente inconformidad de los indígenas de la Sierra y Costa respecto a la Reforma Agraria. Gradualmente fueron tomando notoriedad política, cultural, social y económica.

Esta agitación no fue, ni es, aceptada fácilmente por parte de los diferentes sectores de poder, ni por una sociedad donde se ha mantenido la idea despectiva del "indio sucio, ignorante, salvaje"; adjetivos duros, desdeñosos pero que han sido el lastre del pensamiento del mestizo, que "se cree" blanco y se aleja todo lo que puede del "cholo", del "longo", de todo aquello que representa una identidad diferente a la que se intentó institucionalizar en la llamada unidad nacional.

Unidad nacional en la que se contemplaba una única identidad, una sola lengua, una sola religión, costumbres más hispanas (Ibéricas) que propias y que, convenientemente relegaban a las ancestrales para poder obtener fuerza de trabajo y producción con una mínima inversión social, y, con la deliberada idea de mantener oculta una realidad compleja pero por sobre todo humana.

Gracias a los procesos históricos de lucha del sector indígena se ha logrado la visibilización y el reconocimiento de la diversidad a nivel interno como externo con respecto a sus características identitarias y la conciencia que de ellas surgen.

Las grandes movilizaciones indígenas de la década de los 90, demandaron a través de ciertas medidas de presión como el "levantamiento indígena"¹, cambios y ajustes a las políticas de gobierno así mismo la consolidación a nivel organizativa de dicho segmento poblacional, lo que desembocó en el reconocimiento político nacional e internacional de sus derechos.

Derechos que se ven plasmado hoy prioritariamente en el área educativa, ya que la desigualdad siempre se manifestaba sensiblemente en ésta área, a pesar de existir desde el año 1988 la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB)².

En la actualidad, desde el mes de marzo del 2011 se ha concretado la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)³ para el mejoramiento en la calidad de la educación de niños, niñas, jóvenes y jóvenes adultos de todos las nacionalidades y pueblos, es decir en forma general de todos los estudiantes ecuatorianos independientemente del grupo al que pertenezcan.

En la actualidad en el Ecuador, confluyen tanto personas originarias como migrantes. Territorio en el que existe una mayor consciencia de la presencia de la diversidad, donde gracias a la decisión política del actual gobernante y sus líneas de acción para la consecución del *sumak kawsay*⁴, pero sobre todo, a la tenacidad, a la constancia de grupos humanos históricamente denigrados pero decididos a superar barreras propias e impuestas, han logrado la recuperación, rescate y florecimiento de un legado que penosamente estuvo al borde de la extinción.

1 El 20 de mayo de 1990 los indígenas inician una marcha hacia Quito en protesta por la negativa del gobierno a su demanda de tierras. El primer paso fue la toma de la iglesia de Santo Domingo, más de 200 indígenas se encierran y mantienen durante tres días una huelga de hambre. El segundo paso, un levantamiento al grito kichwa de "hatari" ("levántate", en castellano), más de 100.000 indígenas de la Sierra y la Amazonía llenaron y obstaculizaron las carreteras del Ecuador y se desplazaron hacia la capital, para mostrar la fuerza social de su pedido.

2 La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) fue creada mediante Decreto Ejecutivo No. 203 del 15 de noviembre de 1988. Mediante Ley No. 150 de 15 de abril de 1992, publicado en el Registro Oficial No. 918 del 20 del mismo mes y año, eleva a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, a la categoría de Organismo Técnico, Administrativo y Financiero descentralizado.

3 LOEI: Ley Orgánica de Educación Intercultural. Publicado en el Registro Oficial N° 417 del jueves 31 de marzo del 2011

4 El término *Sumak-Kawsay* ha sido tomado en cuenta solamente en sentido desarrollista occidental (buen vivir) olvidando que este término en el mundo andino abarca lo humano, lo natural, lo ancestral y lo divino, de allí que podemos decir con toda propiedad, que es el nombre del paradigma de vida de los pueblos originarios andinos ya que las palabras: desarrollo, economía, salud, espiritualidad, política, cultura, soberanía alimentaria y otras se traducen como *sumak-kawsay*. 2011. Luis Enrique "Katsa" Cachiguango. Recuperado de: <http://www.saludancestralcruzroja.org.ec/web/index.php/sabiduria/sumak-kawsay.html> Cruz roja del Ecuador/ Salud ancestral. (Accesado el: 13 de noviembre de 2012)

Por sus características, la consideración de diversidad étnica examinada desde la visión antropológica ha cambiado hacia una visión más amplia, completa, justa e incluso legal de los pueblos indígenas, con el respaldo de organizaciones internacionales como la ONU, CIDH, UNESCO, entre las más representativas y sin ser las únicas.

El reconocimiento de la diversidad se ha usado como una forma de reivindicación de pueblos y nacionalidades indígenas (particularmente); cambio social que genera la presencia de las culturas en la educación, mas, la formalidad de la estructura debe darle la importancia real y necesaria a la inclusión efectiva, profunda de los pueblos originarios para fundamentar y validar una verdadera educación intercultural, que es el fin de los nuevos modelos educativos ecuatorianos.

El folclorismo y uso de los elementos culturales, sin soporte de sus significados, restringe la educación a una mera y ocasional imitación repetitiva de modelos de exclusión de los grupos culturales, por ello el estudio de los mismos desde una óptica de respeto, realidad e integración y participación mutua, debe ser la premisa para construir un sistema educativo en el que se contemplen las diversas fuentes de enriquecimiento de la identidad nacional.

La inclusión de la interculturalidad en el sistema educativo ecuatoriano, debe darse en función de reconocer la diversidad cultural presente, promover la convivencia armónica de los diferentes, respaldar el intercambio cultural y, las formas de transmisión propias.

Si se pretende una educación intercultural funcional, se requiere que el pensamiento, reconocimiento y práctica de la vivencia positiva, se profundice en las nuevas relaciones del ser humano desde la formación misma, en su origen, en su construcción constante, generadora de armonía, basada en el conocimiento reflexivo de las culturas que conforman la unidad nacional; caso contrario seguirá presente el desdén y la actitud reacia hacia la diversidad.

Las nuevas realidades, originan nuevas necesidades, responder a ellas desde una educación que aborde el valor de la diversidad cultural como propuesta dinámica permitiría la fusión, el mejoramiento de la sociedad, la preservación de la identidad, la eliminación de la estigmatización, la creación de nuevos espacios y ambientes donde los choques culturales

provocados por la homogeneización sean reemplazados por una concepción pedagógica más global, con la participación de los pueblos indígenas, afro-descendientes, montubios y mestizos.

El tema de la interculturalidad ha ganado relevancia en los últimos tiempos, no sólo porque vincula nuevas visiones y procedimientos de las relaciones socio - económicas, sino también desde el lado de la organización y la praxis política de la sociedad. Por supuesto en ambos casos es enfocada con diferentes prismas teóricos, a veces contrapuestos y que van desde posiciones reformistas y conservadoras hasta perspectivas emancipadoras.

Investigaciones, documentos y textos sobre el tema planteado dentro del nivel enfocado y relacionado a un conjunto más amplio de caracterización del país, es decir la multiculturalidad, pluriculturalidad y multiétnicidad en el contexto ecuatoriano, son novedades debido a que la aplicación tanto de la Constitución de la República del Ecuador (año 2008), de la LOEI (marzo 2011), su reforma curricular, así como la normalización del nivel inicial, por lo cual, la investigación es original y de actualidad, abordando una temática poco estudiada por los tratadistas de la educación pero de gran interés por su perspectiva para aportar al mejoramiento y al cambio de las condiciones de vida de este sector.

El sistema educativo ecuatoriano debe proporcionar a la niñez la atención integral que responda a sus necesidades e interés, de tal manera que la educación como punto de partida en la formación institucionalizada de niñas y niños ecuatorianos de 3 a 5 años se aborde no sólo,⁵ desde la diversidad cultural, la legislación, en los programas educativos como los de bienestar, procurando igualdad, integración, equidad, pero sobre todo con la calidad que se debe ofrecer a todos por igual considerando los aspectos propios de las culturas existentes en el Ecuador.

Han permitido tener la suficiente sensibilidad respecto a la importancia de la interculturalidad en la formación de niñas y niños del nivel inicial, la experiencia personal de la investigadora formada dentro de la educación infantil de preescolares; la práctica profesional de docente de educación con especialidad Parvularia (educación de niños de 0 a 6 años de edad)

⁵ En 1996 el MEC (Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador) dispuso la aplicación gradual de la Reforma Curricular Consensuada para la Educación Básica con un currículo contemplado para los diez años de educación básica obligatoria, la reforma constaba de planes y programas para ser empleados por las autoridades y docentes de los centros educativos del país.

desde el año 1997, el trabajo con los distintos currículos, la especialización de Magisterio de la investigadora y, como testigo directo de las grandes transformaciones que se han venido dando especialmente desde el año 1996 con la Reforma Curricular Consensuada para la Educación Básica, agregado a ello la vivencia artística – cultural dentro de la danza, el teatro y las artes plásticas durante más de 20 años, así como la interacción cultural y étnica propia del ambiente artístico propositivo de las diferentes agrupaciones a las que se pertenece o ha pertenecido.

Además de los conocimientos, la preparación académica e investigativa de la autora como estudiante del programa de doctorado en "Formación inicial y permanente del profesorado e innovación educativa" y, los adquiridos mediante la auto educación, la práctica y el aporte sistemático como docente de la Universidad Técnica de Ambato, le facultan llevar adelante este proceso investigativo haciéndolo factible al poder acceder a la información bibliográfica y humana necesarias.

Como profesional en la educación, el gran compromiso con el desarrollo social de los conjuntos educativos, más aún cuando se trata de grupos sensibles e influenciables como lo son las niñas y niños que se encuentran en etapas de desarrollo y formación, con riesgo de estar expuestos a una educación inadecuada o peor aún de deformación. Por ello, la correcta orientación además de formadora, debería aportar positivamente a las condiciones de vida de individuos únicos, especiales, valiosos para el presente y desde luego para el futuro de un país que constantemente busca la construcción nacional de forma apropiada.

Razones por las que, la presente investigación está motivada por el convencimiento personal y profesional de que la formación integral de niñas y niños de 3 a 5 años de educación inicial no puede, ni debe estar apartada de su realidad cultural, social, étnica y lingüística, como base de la práctica de valores en su actuar presente y futuro, incluido en un proceso de construcción de una condición que permitirá en el futuro equilibrar las posibilidades para sectores de la población, históricamente desfavorecidos.

Al llevar a ejecución la investigación: "Formación de valores interculturales en las niñas y niños de 3 a 5 años de educación inicial, en un Ecuador pluricultural y multiétnico", se pretende contribuir de un modo positivo en la formación científica tanto personal como la de futuros

investigadores, así como ser un indicio válido en los temas tratados y que bien podrían ser utilizados por estudiantes en sus investigaciones.

De igual manera se aspira fortalecer a través de este trabajo, los diferentes enfoques teóricos y metodológicos que sirvan de plataforma para la posible creación de la Carrera de educación inicial intercultural en la Universidad Técnica de Ambato, la revisión de las mallas curriculares y programas académicos existentes para que se concreten las vinculaciones sociales, se integre los aportes lingüísticos con la visión de la nueva realidad, contribuyendo a su vez de forma directa al proceso formativo de los futuros docentes de niñas y niños del nivel de educación inicial.

Asimismo el anhelo a nivel personal y profesional de transferir los resultados de la investigación a los actores sociales mediante la difusión y publicación de esta tesis, ofrecer información fundamentada a la administración educativa que orienten las políticas educativas en este campo así como, el obtener un mejor conocimiento de la realidad a través de la permanente inclusión en la tarea docente para enfrentar los conflictos que se susciten en el presente y futuro dentro de la temática referida.

El trabajo se ha estructurado en dos partes, la primera consta de cuatro capítulos organizados de la siguiente forma:

El marco teórico, en esta primera parte, a partir del primer capítulo se lleva a cabo el tratamiento de la *identidad*, su recorrido y acercamientos a las diversas identidades que en la actualidad se reconocen.

En el segundo capítulo, el estudio de la *cultura* a través de sus definiciones y evolución en el tiempo, que originaron las nociones de sociedades pluriétnicas, multiculturales, pluriculturales, multiétnicas, plurinacionales e interculturales, entre otras. Apartado en el que la delineación de la cultura en América se centra en el Ecuador, país en el que el escenario diverso proporciona la base de la interculturalidad.

El sistema educativo del Ecuador se contempla en el tercer capítulo, sus espacios educativos, su normativa y las diferencias experimentadas desde los primeros años de implantación en la república hacia la estructura actual en la que, la diversidad cultural y la educación se contemplan como una forma de desarrollo nacional desde las primeras edades, es decir desde la educación inicial.

Al cierre del marco teórico en el cuarto capítulo, la exposición de la formación en valores como parte del desarrollo de niñas y niños en tempranas edades, para lograr relaciones armónicas en un marco de respeto, tolerancia y comunicación permitiendo la interculturalidad como una parte natural del perfeccionamiento del ser humano en formación.

En la segunda parte, se desarrolla el estudio empírico de la formación de valores interculturales en las niñas y niños de 3 a 5 años de educación inicial.

A partir del quinto capítulo se presenta la información proporcionada por docentes, autoridades, directivos del nivel, así como personas vinculadas con los ámbitos educativos, políticos, sociales y culturales que se enmarcan en el contexto del Ecuador pluricultural y multiétnico.

En el sexto capítulo se exhiben los análisis de los datos e información obtenidos en el capítulo anterior y en el contexto de las diferentes fuentes e informantes. Se toma en cuenta que los entrevistados y encuestadas responden a múltiples escenarios sociales y culturales pero que, desde sus desempeños responden ante la formación de niñas y niños de 3 a 5 años incluidos en el sistema educativo desde la perspectiva del desarrollo integral.

Las conclusiones se muestran en el séptimo capítulo abordando las grandes áreas de la realidad educativa intercultural, el estado y adelanto del nivel de educación inicial, la inclusión de la interculturalidad en el currículo del nivel así como, la formación del docente respecto a la exigencia del tema.

Mientras que en el octavo y último capítulo se exhiben las limitaciones de la investigación así como, las futuras investigaciones.

Finalmente, el soporte bibliográfico fundamento del cuerpo de trabajo y anexos.

De este modo, el propósito esencial de esta investigación es la de convertirse, en un referente en la educación inicial. Desde un punto de vista consciente; ser un elemento más en el aporte, de la construcción de una sociedad intercultural vivencial, como resultado de un proceso de interpretación significativa de la realidad socio-cultural diversa ecuatoriana trasladada a los nuevos espacios de formación infantil.

PARTE I
MARCO TEÓRICO



*"Cada individuo es único y cada individuo
es numerosos individuos que él no conoce".*

Octavio Paz (1914-1998 México)

CAPÍTULO 1

IDENTIDAD

Capítulo 1. Identidad

A partir de este capítulo se define el marco conceptual base que permite comprender la interculturalidad desde los diferentes definiciones, conceptos, autores y épocas.

El objetivo de este capítulo es el tratar uno de los términos con mayor vinculación con la interculturalidad. Identidad e interculturalidad están estrechamente enlazadas se incluyen o contienen dentro de un conjunto de múltiples relaciones conceptuales y, han variado desde el punto de vista psicológico hasta las diferentes aplicaciones sociales que existen hoy en día.

1.1. Definición y concepto de identidad

El concepto de identidad posee múltiples significados y aplicaciones en diferentes disciplinas científicas. Según Labrador (2001:48) eso causa cierta confusión respecto al uso individual o colectivo del término. Así este término puede hacer referencia tanto a las características propias de una persona, como a las específicas de un grupo de personas.

Por tanto, según sea usado en un sentido o en el otro, servirá para la comprensión de objetivos y temas investigados desde las diversas ciencias y sus aplicaciones. Varios autores realizan sus propios acercamientos al término *identidad* desde sus áreas de estudio. Se partirá de algunos de ellos.

En primer lugar, tenemos un acercamiento semántico desde el origen latino, "identitas que significa: "igualdad", "estado o condición de ser idéntico", "sentido de ser uno a distinción de otros", "ser lo que uno es", "el término está compuesto por dos palabras: ídem", es decir igual y "entitas" o entidad, es decir, ser".

La definición de la Real Academia (2006) nos dice que, *identidad*:

(Del b. lat. identitas, -ātis). 1. f. Cualidad de idéntico. 2. f. Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás. 3. f. Conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás. 4. f. Hecho de ser alguien o algo el mismo que se supone o se busca.

El entorno socio cultural resulta entonces el campo donde se constituye la identidad. El segundo acercamiento viene desde la concepción colectiva antedicha. Y así como señala Huntington (2004:45).

La identidad es el sentimiento de yo de un individuo o de un grupo. Es producto de la autoconciencia de que yo (o nosotros) poseo (o poseemos) cualidades diferenciadas como ente que me distinguen de ti (y a nosotros de ellos).

Por tanto este conocimiento personal, enmarcado en lo que es el individuo frente a sí mismo y a los demás individuos, permite la contrastación primera para apreciar las elementos que difieren a un ser de otro, y que al mismo tiempo se comparte dentro de un grupo en el cual existen similitudes que agrupan.

Gómez (2008), define a la *identidad* como el,

Sentido de dirección, compromiso, auto aceptación y fidelidad a sí mismo; convicciones, creencias, ideología. Da significado a la conjugación de los logros del pasado con las vivencias presentes, y los proyectos para el futuro, asumiendo valores propios, status y roles sociales diferentes y comportamientos congruentes con todo ello.

Las identidades, entonces, se construyen dependiendo de la relación que se establezca con las variadas diferencias que existen con los demás y que se agrupan en función de la visión espacial o temporal que posea el grupo.

A tal respecto Cerruti y González (2008:79) manifiesta que,

Todos los sujetos tienen identidad, en tanto se diferencian de otros individuos; la identidad hace referencia a dos caras de una moneda implica inclusión y exclusión; es inclusión en tanto permite definir un "yo" respecto a otros, pero esta operación no es posible sin exclusión: "yo soy, el mismo que mis congéneres y progenitores, siendo al mismo tiempo otro que ellos, porque tengo mi originalidad particular y soy irremplazablemente yo mismo".

La *identidad*, por tanto, en un sentido extenso, está en correlación o correspondencia de forma opuesta y semejante a las diferencias de una persona o un grupo humano.

Dualidad que ha proporcionado a los individuos encontrar diferencias al tiempo que, a partir de ellas, basan estructuras donde se agrupan las diferencias con un fin de supervivencia social, cultural, ideológica, entre otras.

1.2. Identidad y enfoques

La identidad se puede examinar teóricamente desde supuestos diversos, a criterio de Guerrero (2002:98-101) desde los siguientes enfoques:

- Esencialista: según esta visión, la identidad es una esencia suprahistórica, un atributo natural inamovible e inmutable con el que nacen y se desarrollan las identidades que determinan, de una vez y para siempre, la conducta y la vida de los individuos y las sociedades.
- Culturalista: partiendo del concepto mecanicista de que la cultura es una conducta aprendida, esta se vuelve la herencia social que va a determinar las conductas de los individuos.
- Primordialista: considera que la pertenencia a un grupo étnico constituye una de las primeras y más importantes de las pertenencias sociales.
- Objetivista: trata de encontrar los rasgos objetivos que determinan la identidad cultural de un pueblo, que se evidencian en rasgos culturales manifiestos, perceptibles, observables de un grupo.
- Subjetivista: la identidad cultural no puede ser vista como atributos que condicionan las conductas sociales se una vez y para siempre, o como algo estático, inamovible, inmutable e invariable de las sociedades.
- Constructivista y relacional: ve a las identidades no como esencias inmutables y ahistóricas, sino como construcciones sociales y construcciones dialécticas.

Los enfoques sobre identidad presentados por Guerrero permiten contrastar posiciones, pensamientos y percepciones sobre un mismo tema. La identidad vista desde el esencialismo y culturalismo, llevan a construcciones de carácter inalterable y polarizador, dominadas por una visión modeladora estática sin posibilidad de transformación. Similar al criterio primordialista, que aunque rescataable respecto a valores, una vez más considera a la transmisión y modelado como la única forma de identidad.

Más tarde, el enfoque objetivista contempla las expresiones de la identidad, aunque se limita sólo a las visibles, con alto riesgo de desconocer la realidad simbólica y dar paso a la folclorista lo que puede desvirtuar la identidad.

Los enfoques: subjetivista, constructivista y relacional en cambio, consideran la identidad tanto como una elección de pertenencia, edificación permanente, articulación de esta con otros sujetos y la sociedad, así como la forma de tomar conciencia sobre las acciones pasadas, el contexto presente y futuro de una herencia y accionar social en entendimiento con el otro y su mantención equilibrada.

1.3. Componentes de la identidad

Entre los principales componentes constitutivos de la identidad están los elementos y ejes que como lo propone Larraín (2001:25-28) constituyen toda identidad:

Primero, los individuos se definen a sí mismos, o se identifican con ciertas cualidades, en términos de ciertas categorías sociales compartidas. Al formar sus identidades personales, los individuos comparten ciertas lealtades grupales o características tales como religión, género, clase, etnia, profesión, sexualidad, nacionalidad, que son culturalmente determinadas y contribuyen a especificar al sujeto y su sentido de identidad.

En segundo lugar está el elemento material que en la idea original de William James incluye el cuerpo y otras posesiones capaces de entregar al sujeto elementos vitales de autoreconocimiento.

En tercer lugar, la construcción del sí mismo necesariamente supone la existencia de "otros" en un doble sentido. Los otros son aquellos cuyas opiniones acerca de nosotros internalizamos. Pero también son aquellos con respecto a los cuales el sí mismo se diferencia y adquiere su carácter distintivo y específico.

La diferenciación de la persona o del grupo de personas es la distinción en base a la cual se construye la identidad o identidades. Este proceso de articulaciones y de establecimientos permanentes se da en torno al género, clase, nación, religión, entre otras.

Esto implica un sentido de pertenencia al grupo con el cual se identifican y con lo que marcan la distinción con otros grupos. En este autoreconocimiento personal no sólo se reconocen los rasgos propios que hacen del individuo parte del grupo social, sino que también se reconocen las características propias de lo que denominamos "otros" generando de esta forma acercamientos y alejamientos; acercamientos basados en la similitud o disparidad que podamos encontrar en este proceso.

Así como los elementos de la identidad mencionados por Larraín ofrecen una idea de cómo la persona se define con respecto a sí mismo y a los demás, Labrador enmarca a la identidad en ejes que a la vez limitan y dan sentido a la identidad, que se ven en la Figura 1.

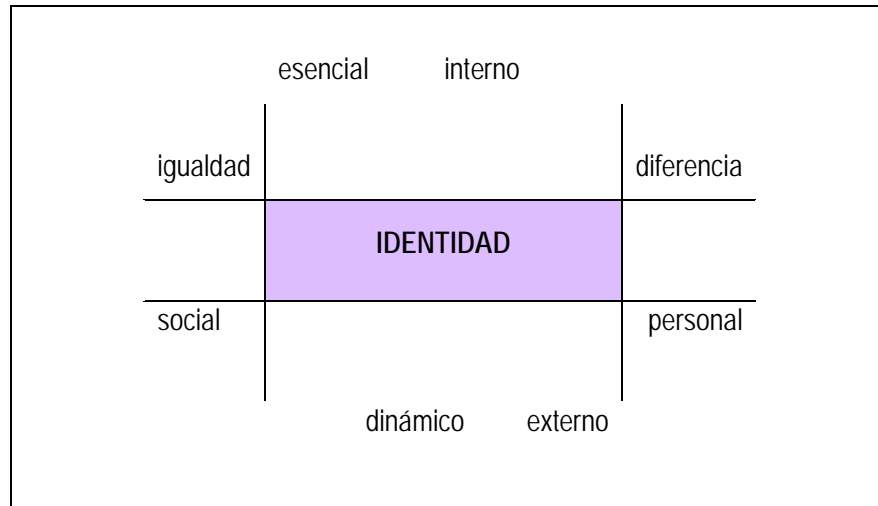


Figura 1. El espacio de la Identidad
Fuente: Labrador (2001:49)

Como explica Labrador (2001:49):

(...) los dos ejes horizontales, igualdad-diferencia, social-personal, delimitan los sentidos y significados por los que discurre el concepto. Podrían llamarse las dimensiones fenomenológicas de la identidad. Mientras que los ejes verticales, esencial-dinámico, externo-interno, hacen referencia a los procesos implicados en su construcción y desarrollo. (...) Por lo que (...) Se toma conciencia de la propia identidad cuando ésta se pone en juego en el tablero de la interacción. Bien sea un tablero de relaciones interpersonales o de relaciones intrapersonales.

Con la representación gráfica anterior se puede entonces comprender que los ejes: Igualdad – Diferencia, Esencial – Dinámico, Social – Personal, Interno – Externo, son las dinámicas más importantes de la identidad e identificación al establecer las relaciones en cuanto a lo que compartimos y discrepamos con los otros, al conocimiento que de ellos tienen para sí mismos y respecto a los otros que, somos nosotros mismos pues estamos incluidos en ellos. Aunque la permanencia es una característica de la identidad que le permite la constante durante su discurrir está sujeta a cambios no es inmutable, más por el contrario su propia relación con distintos factores, consigue la permanente transformación y adecuación.

Además, la influencia de las interacciones con el medio, las asociaciones y aprendizajes nos permiten las herramientas para proyectarnos respecto a nosotros mismos y en frente o para otros desde la realidad interna o externa. No obstante, no están separadas y al ser identidades personales e identidades sociales, son producto de la interacción unas veces marcando diferencia y otras buscando las similitudes que nos permitan la inclusión.

1.4. Características de la identidad

La *identidad*, a criterio de Guerrero (2002:105), se fundamenta en las siguientes características:

- Relativamente duradera: la identidad no es una construcción social estática, sino que está sujeta a una dialéctica continua de construcción y reconstrucción.
- Requiere de reconocimiento social: esto hace posible su legitimación en la sociedad. La identidad, al tornarse visible y manifiesta ante sí y ante los demás, posibilita que podamos ser percibidos y reconocidos como distintos; una identidad no reconocida por los "otros" carece de existencia social real.

El ser humano en su evolución constantemente forma vínculos sociales que han repercutido en la formación de su identidad, que no es fija, aislada o simple, sino que, por la dinámica natural, necesita de otras identidades para afirmar o corregir la propia en virtud del intercambio constante dentro de la colectividad.

Otras características interesantes para esta discusión son mencionados por Balzat, O. (2002:43), en la que los autores manifiestan que la identidad es: Compuesta, Dinámica y Dialéctica. Es compuesta porque valores, pensamientos y comportamientos son cualidades que forman la identidad y son el reflejo propio de cada cultura, son transmitidas por medio de diferentes medios, lo que hace que se amplíe o se restrinja de acuerdo a las circunstancias por las cuales se relacionan sus integrantes. Estas circunstancias son de origen, particularidad física y religiosas, entre otras.

También es dinámica, en virtud de los cambios constantes a los que se ve enfrentado el ser humano así como sus ideas, sentimientos y comportamientos. La identidad cambia por acción

de la innovación, del perfeccionamiento, de la evolución, y por el desgaste de la existencia, donde cada etapa y situación generan en la persona y en todos sus entornos sociales, la percepción de constancia y secuencia a la vez de la identidad.

Todas estas características de la identidad, poseen en común el hecho de que si bien es cierto que la identidad se construye a partir de las distinciones de cada individuo, no sería posible ni visible al no existir en estrecha vinculación con otras identidades similares y disímiles.

El reconocimiento social, así como los efectos de las diversas etapas en las que se desarrolla la vida física, psicológica y social del ser humano, al mismo tiempo que refuerzan la identidad alcanzada, permitirá su constante transformación como una forma de participación activa en los espacios comunes de la población.

1.5. Funciones de la identidad

La relación de los componentes y características de la identidad, tienen como tarea el desempeño del ser humano desde su realidad y para con la realidad de los demás. Tomando nuevamente las ideas de Balzat, O. (2002:44), desde el aspecto psicológico, son dos las funciones de la identidad:

- La función de valoración de sí mismo es la búsqueda que guía a todo ser humano a tener sentido y significación: busca tener una imagen positiva de sí mismo, a llegar a ser una persona de valor, a creerse capaz de actuar sobre los acontecimientos y sobre las cosas.
- La función de adaptación consiste en la modificación de la identidad con vistas a una integración al medio. El individuo adapta algunos rasgos de su identidad, asegurando una continuidad. Se trata de la capacidad de los seres humanos de tener consigo su identidad y de manipularla, de su capacidad de cambiar sin perder la sensación de seguir siendo ellos mismos.

Estas funciones parten de la necesidad de equilibrio del individuo, siempre en adaptación para su preservación, y que afianzan su identidad la modificación que permita los cambios necesarios dentro del contexto sin la pérdida de lo que la hace única y personal. Estas funciones

psicológicas se relacionan con las del aspecto social, véase Guerrero (2002:109). Así tendríamos que las tres funciones básicas de la identidad serían:

- **Función Locativa:** permite a los sujetos sociales encontrar su orientación y ubicación con relación a su adscripción y pertenencia social. La identidad nos ayuda a ser y decir lo que somos, a no ser iguales, a conservar la distancia del “nosotros” frente a los “otros”.
- **Función Selectiva:** la identidad selecciona, de acuerdo a los valores que les son inherentes, el sistema de preferencias de los actores sociales, por tanto sus opciones prácticas en la cotidianidad van acordes a la pertenencia a la que se adscriben; por eso cada actor social actúa “de acuerdo a lo que es y a donde pertenece”.
- **Función Integrativa:** implica integrar las experiencias del pasado con las del presente en una memoria colectiva compartida, hacer funcional todo el acumulado social de la existencia de un pueblo que le ha permitido llegar a ser lo que es.

Las funciones en Balzat y por Guerrero estiman que si el individuo logra una imagen positiva de sí mismo y se adecua al contexto en el que vive, no sólo que alcanzará su equilibrio, sino que además podrá actuar y proyectarse de acuerdo con sus pretensiones, con la base del conocimiento social en el que se ha desarrollado y al que se pertenece.

La labor de la identidad entonces, tiene que ver con las acciones de respuesta que se dé frente a las prácticas diarias y el conocimiento generado desde el punto de origen como partida hacia la construcción venidera.

Considerar la identidad únicamente individual o, por el contrario, sólo social, sería desconocer las funciones que en ambos aspectos posee y genera. Es importante considerar las funciones de la identidad al momento de estudiarla ya que permite al individuo ubicarse dentro del contexto así como relacionarse y desempeñarse conforme a sus necesidades y expectativas.

1.6. Construcción de la identidad

La *identidad* en el proceso de formación no es posible en la individualidad, pues todo individuo se añade a construcciones sociales existentes, ya sea por influjos internos o externos. Guibernau (2009:24) en su libro *La Identidad de las Naciones*, manifiesta que:

Las preguntas clave en relación a la identidad son: « ¿quién soy yo?», « ¿quiénes somos nosotros?». La identidad es una definición, una interpretación del yo que establece qué es la persona y dónde se sitúa en términos tanto psicológicos como sociales". Continúa manifestando que "todas las identidades surgen dentro de un sistema de representaciones y relaciones sociales.

Estos influjos enfrentan a los grupos, como lo menciona Cuche (2004) debido a la perspectiva que ofrecen a quienes conforman el grupo y lo que determinará las actividades posteriores. Así como Guerrero (2002:101) lo expresa:

Todo proceso de construcción de la identidad se inicia con la necesidad de autorreflexión sobre sí mismo, la mismidad, que hace referencia a la imagen o representación de un "sí mismo", que nos permite decir "yo soy" esto o "nosotros somos".

En la construcción de la identidad ser parte de un pueblo, de una sociedad, es la base en la que la reflexión sobre sí mismo, le da sentido a la representación por la cual la pertenencia genera el orgullo de compartir una misma raíz, sea histórica, cultural o vital.

Esta secuenciación básica de la identidad del sujeto, da paso a la identificación, en la que continuamente, la comparación de semejanzas y diferencias, ubica, distingue o afianza la identidad. Larraín (2003:35), considera que:

En la construcción de cualquier versión de identidad la comparación con el "otro" y la utilización de mecanismos de diferenciación con el "otro" juegan un papel fundamental: algunos grupos, modos de vida o ideas se presentan como fuera de la comunidad. Así surge la idea del "nosotros" en cuanto distinto a "ellos" o a los "otros". A veces, para definir lo que se considera propio se exageran las diferencias con los que están fuera y en esos casos el proceso de diferenciación se transforma en un proceso de abierta oposición y hostilidad al otro.

Esta diferenciación logra tanto, de manera positiva como negativa, la integración de agrupaciones. Permanentemente, la exploración y obtención de la identidad, se forja tanto de forma individual como colectiva, ya sea por estímulo o por coacción. La herencia genética y social se puede afianzar, redefinir o rehusar siempre partiendo en primera instancia, de una realidad individual, para luego, se dé "(...) una identificación con quienes nos rodean como una diferenciación estricta respecto de ellos y ellas". (Iñiguez, 2001:209)

1.7. Fuentes de la identidad

Las principales fuentes de *identidad* según Huntington (2004:51) son:

- 1) Adscritas como la edad, la ascendencia, el género, el parentesco (los familiares de sangre), la etnia (definida como un parentesco ampliado) y la raza.
- 2) Culturales, como el clan, la tribu, la etnia (definida como un modo de vida), la lengua, la nacionalidad, la religión, la civilización.
- 3) Territoriales, como el barrio, el pueblo, la localidad, la ciudad, la provincia, el Estado, la región, el país, el área geográfica, el continente, el hemisferio
- 4) Políticas, como la facción, la camarilla, el líder, el grupo de interés, el movimiento, la causa, el partido, la ideología, el Estado
- 5) Económicas, como el empleo, la ocupación, la profesión, el grupo de trabajo, la empresa, la industria, el sector económico, el sindicato, la clase.
- 6) Sociales, como los amigos, el club, el equipo, los colegas, el grupo de ocio, el estatus.

Las distintas fuentes de la identidad existen en función de la misma diferencia. Eso supone relaciones e interrelaciones que constantemente se establecen hacia la armonía o hacia la discrepancia, sin que ello invalide una u otra.

El listado de Huntington, resume la necesidad producida por las complejas combinaciones y/o relaciones, de “formar parte de” una etnia, región, movimiento, grupo, comunidad, institución, etc.; las que producen ese “algo propio” que distingue al mismo tiempo que iguala en los diversos grupos sociales. Sin embargo, la polémica que genera el autor en cuanto al punto de vista occidentalista de sus enunciados en los que se puede interpretar la incompatibilidad de civilizaciones y el conflicto en las relaciones con el resto del mundo.

1.8. Dimensiones de la identidad

Al existir diferentes tipos de identidades, Cerruti y González (2008:83-88) manifiestan que: “tanto los individuos como los grupos sociales tienen posibilidades de asumir diferentes identidades (...) Cada individuo o grupo prioriza una determinada dimensión de su identidad en determinados contextos”.

Así los autores hablan de diferentes categorías cambiables para alcanzar esas "identidades":

- Género: Una de las identidades que aparece como primaria en la definición de una persona es la identidad de género; pero aún esta identidad no puede ser aprehendida sin dificultades, ya que el género es una categoría construida socialmente que no puede ser reducida a las diferencias biológicas o anatómicas entre los sexos, y se refiere a una construcción vinculada a las expectativas que una sociedad mantiene sobre los roles que deben ser desempeñados por hombres y mujeres, elaborada sobre la base de la diferencia sexual.
- Etnia: El concepto de etnia tradicionalmente se ha referido al estudio de grupos llamados primitivos, incorporando en sus orígenes la idea de raza, lengua y cultura; este concepto se ha ido modificando en su uso, perdiendo en su recorrido el componente racial, que le daba un carácter peyorativo.
- Clase: La identidad de clase requiere para su análisis del conocimiento de dos elementos teóricos fundamentales: clase social y conciencia de clase (...) La diferenciación habitual entre estos conceptos hace referencia a una definición objetiva de la clase – el lugar que ocupa dentro de la estructura productiva – y a una subjetiva – el grado de conciencia alcanzado por una clase determinada y su organización para llevar adelante sus intereses objetivos frente a otra clase antagónica

Las construcciones sociales, en las que la variedad de las identidades, los roles que desempeñan, la objetividad y subjetividad con que se asume la propia y la de otros, así como su compromiso y negociación permanente dentro de su contexto, determinan las facetas o dimensiones que se asumen, no sólo desde el elemento biológico, sino de la socialización que surge a partir de este.

De igual manera en su contextualización particular, con el respeto e integración de cada una, se alcanza el equilibrio constante de aportes al sujeto individual como al social, generando la identificación respecto a cada una de ellas.

1.9. Identidad e identificación

Si la *identidad* es un proceso de construcción, donde la diferenciación de individuos es producto del aprendizaje y transmisión en la igualdad del grupo, la identificación es la forma como nos definimos dentro del grupo y como nos definen quienes pertenecen a otro grupo. (García, Pulido, y Del Castillo, 1997)

Como explica Correa González, E.:

La identificación es el principio fundamental que hace posible dos hechos fundamentales de la cultura humana: la vida psíquica y el lazo social. No es un principio evolutivo, orgánico, genético ni de una especie como el mimetismo, tampoco del orden de una maduración del sistema nervioso, sino un principio de carácter psíquico, que opera de manera individual pero siempre a partir de otro humano. (2010)

La identificación permite que un sujeto se reconozca en otro, aunque de forma incompleta, debido al gran significado emocional paternal y familiar que ha ido agregando en principio desde la infancia y ampliando en el transcurso de la vida, pero cada vez en menor proporción, ya que los fragmentos que le asemejan a otros, quedan únicamente, como referencia en el desarrollo y formación de la identidad propia.

La identificación es un proceso de relación con el "otro" semejante, siendo este el requisito imperioso para que se dé esta fase. Efecto de la identificación es la percepción de pertenencia y vinculación con personas y cosas, permitiéndole cierta estabilidad y afianzamiento, en virtud de su propia identidad.

1.10. Tipos de identidades

Al ser la *identidad* producto de la evolución humana, es posible la existencia de tipos de identidades, en virtud de la interpretación del mundo y de las interacciones sociales culturales, económicas, políticas, etc., que de ellas nazcan.

En opinión de Guerrero (2002:110), los tipos de identidades son:

Identidades individuales: Hacen referencia a las características propias, individuales y subjetivas que constituyen el "yo soy". Corresponden al ámbito de la mismidad. Por su génesis son también sociales, pues son resultante de la interacción o combinación en un mismo individuo, de múltiples lazos de adscripciones, pertenencias, referencias y lealtades que lo llevan a sentirse "parte de" un colectivo más amplio como la familia, una red de parentesco, una etnia, una pandilla, un partido político, un grupo profesional, etc.

Identidades sociales o colectivas: Entre las identidades sociales se pueden distinguir las Identidades internas, que son asumidas por los propios grupos y permiten decir "nosotros somos". Las identidades externas son las que le imputan al grupo, sea

este de clase, étnica, nacional, profesional, etc. por otros grupos a los que se dicen "ellos son". Vale señalar que los procesos de construcción de identidades tanto externas como internas no se hallan desvinculados.

Estas identidades individuales pero compartidas, resultan en colectivos sociales, en los que, el sentido de pertenencia unifica al grupo generando símbolos y manifestaciones propias. Las identidades sociales se conforman desde las fuerzas internas y externas, cada una sitúa la diversidad, acorde a las pluralidades y la distinción que se pretenda.

Individualidad y colectividad, por igual permiten que la construcción de la identidad, se defina desde la subjetividad hacia la igualdad, que es compartida y a la posición social respectiva.

1.10.1. Identidades sociales étnicas y no étnicas.

1.10.1.1. Identidad social étnica: Etnicidad.

Una identidad social, muy importante y necesaria al tratar el tema de interculturalidad, es la etnicidad; que se refiere a la identificación social que el individuo realiza consigo mismo en primera instancia y posteriormente con los otros y sus identidades.

Al tratar la etnicidad se requiere conocer el término *etnia*, que es uno de los tantos que se usa para designar a un grupo humano, o a un tipo de grupo humano; frecuentemente se lo confunde con raza, creando ambigüedad al momento de aplicar dichos vocablos, por ello es necesario diferenciarlos.

Referirse a *etnia*, es hablar de una población en la que la que sus miembros se identifican entre sí, por su cosmovisión, rasgos comunes, prácticas culturales y comportamientos sociales similares.

La extensión de las etnias varía desde los grupos familiares (grupo reducido), hasta las naciones (grupo aumentado), por esta razón existen Estados nacionales que son multiétnicos.

Al hablar de *raza* que es una palabra de origen árabe, "raza", fue introducida en el siglo XV en Europa, durante la incursión árabe a España, para referirse al color de la piel así como a las características fisiológicas. Posteriormente, este mismo concepto, se usó para ejercer dominación del colonialismo portugués y español, sobre africanos y amerindios.

A decir de Marín González, J. (2003:3):

Las razas no existen, ni biológicamente ni científicamente. Los hombres por su origen común, pertenecen al mismo repertorio genético. Las variaciones que podemos constatar no son el resultado de genes diferentes. Si de 'razas' se tratara, hay una sola 'raza': la humana.

Como también lo indica Boas (1930) la especie humana sólo tiene una raza, esta se clasifica en etnias. Las etnias están constituidas por pueblos diferenciados entre sí culturalmente por religión, costumbres y lengua.

Así pues, "raza y etnia son dos conceptos analíticamente diferentes. La raza se define socialmente sobre la base de características físicas, mientras que la etnia se define socialmente sobre la base de características culturales." Fernández, J. M. en Rodríguez, M. J. (2001:73).

Esta diferencia, aunque sutil, aún genera confusiones y en ocasiones, hasta promueve agresión y violencia, sin tomar en cuenta que ambas sirven para caracterizar una misma sociedad aunque desde posiciones diferentes.

Al asumir entonces que, la raza humana es una sola (*homo sapiens*), sin sub grupos, ya que no respondemos a manipulaciones genéticas, sino más bien a resultados de las múltiples y frecuentes, mezclas genéticas no experimentales de los diferentes grupos humanos (voluntarias mayoritariamente); entonces es adecuado referirnos a etnias (características culturales) y población (características geográficas).

Por ello y como lo manifiesta Campo (2008), es preferible el empleo del término etnia en lugar de raza, por cuanto este último no sólo que se ha visto deslucido y desacreditado al haber sido usado en las teorías racistas y como justificantes de procesos sistemáticos de esclavitud,

desarraigo, conquista, colonización y usurpación en contra de los considerados inferiores, dentro de una categoría tiránica; además de ser propio de las especies animales, no de la humana.

La consideración de muchos investigadores es que debería dejarse en desuso la palabra raza para referirse al ser humano, especialmente en el ámbito educativo ya que, la mala aplicación puede hacer que de forma arbitraria se elijan criterios biológicos (como el color de piel) que hacen aparentemente superiores a otros y, con los cuales se pretenda o se justifiquen acciones de sometimiento, o racismo.

1.10.1.2. Enfoques de la etnicidad.

Siendo la etnicidad la identificación o la pertenencia seleccionada, respecto a un grupo y a la exclusión que se hace por sentido de procedencia; Guerrero (2011:113-114), cita a Malgesini y Gimenez, que analizan a la etnicidad desde tres enfoques:

Para los primordialistas, la identidad étnica está basada en los vínculos profundos y primordiales que un individuo tiene con su cultura. Ven a la etnicidad como un fenómeno primordialmente biológico y que está determinado por factores genéticos y geográficos, lo que la etnicidad es un organismo biosocial, una suerte de selección natural, un impulso primario instintivo que lleva a un individuo a sentirse genéticamente adscrito al grupo social del cual desciende.

El enfoque instrumentalista o circunstancialista sostiene que la identidad étnica es el producto de la utilización estratégica de los bagajes culturales con objetivos de tipo político y económico. La etnogénesis de la etnicidad la busca en las dinámicas de interacción de grupos socioculturalmente diferenciados, prestando atención a los contextos en que se producen las diversas interacciones interétnicas.

El enfoque constructivista, (...) sostiene que la etnicidad se construye en contextos y situaciones históricos sociales concretas. Las adscripciones o pertenencias que la etnicidad construye no se basan únicamente en la posesión de ciertos elementos culturales comunes, sino en la manipulación de identidades y en su carácter situacional.

De estos puntos de vista, cada uno de ellos dirige su atención desde sus propios supuestos con la intención de examinar y atribuir validez al respecto de la situación social que genera la construcción de la etnicidad.

Dentro de esta continua acción bidireccional, se presentan en diferentes grados inclusión y exclusión de acuerdo a las condiciones que rijan el momento.

Toda influencia sobre la acción social. Las situaciones sociales causan indudablemente, interacciones que facilitan o por el contrario inciden en fenómenos que dan origen a la etnicidad, los que se vea mayor o menormente caracterizados por aspectos que determinan las diferencias y cuánto inciden el desarrollo social, sus componentes (cultural, político, económico) y el relativo predominio que cada uno ello tenga por sobre los otros.

1.10.2. Identidades sociales no étnicas.

Existen un sinnúmero de identidades sociales que son múltiples y diferenciadas, entre las que se encuentran:

- Identidades regionales. Construyen su identificación, por su pertenencia y adscripción, a una región determinada; así podemos decir: "somos costeños, serranos, amazónicos o insulares".
- Identidades de género. Se refieren a aquellas que señalan nuestra pertenencia y diferencia en torno a las construcciones socioculturales que se han hecho de lo femenino y lo masculino. Guerrero (2002:115)

Como lo explica Gutiérrez (2006:89) "La identidad es la suma de nuestras pertenencias (...) es necesariamente identidad compuesta, múltiple, compleja, donde cada rasgo, cada atributo, cada pertenencia es una posibilidad de encuentro con los demás, un puente que nos comunica con otras personas."

Por lo que podemos encontrar identidades de clase, identidades laborales, identidades políticas, identidades religiosas, identidades profesionales, identidades lúdicas, etc.

Cada uno de los miembros de un grupo, tendrá más de una identidad para su desempeño social, así mismo su comportamiento, se ajustará de acuerdo al momento en el que se encuentre, apoyada al mismo tiempo en otras que guarden relación directa y coherencia, esto le proporcionará el acople necesario para su normal desenvolvimiento.

1.10.2.1. *Identidad nacional.*

En el contexto global, la identidad nacional genera sentido de pertenencia, la caracterización respectiva, las diferencias entre sí, como también, aporta al reconocimiento de los sujetos como integrantes de una región, comunidad o país, así como de un pasado y orientación en común. Y Barahona (2002:14) opina que: "La identidad nacional de cualquier país se corporiza en una colectividad específica."

La identidad nacional, es a criterio de Guibernau (2009:26) es:

(...) un sentimiento colectivo asentado en la creencia de pertenecer a la misma nación y compartir muchos de los atributos que la hacen distinta de otras naciones. La identidad nacional es un fenómeno moderno de naturaleza fluida y dinámica. Así como la conciencia de formar una nación puede permanecer constante durante largos períodos de tiempo, los elementos sobre lo que ese sentimiento puede variar (...) En la actualidad esta identidad nacional se atribuye generalmente a los ciudadanos de un Estado – nación.

Los elementos, y a la vez manifestaciones de la identidad nacional son la memoria histórica de un pueblo: costumbres, conocimientos, experiencia, tradiciones; heredada, conservada y vigente en las acciones cotidianas de la población, las lenguas e idiomas, las manifestaciones culturales, el territorio y el nexo social, cultural, económico que se lleve a cabo con el entorno político de la nación, ya que habitualmente está asociada a un Estado, el modo de actuar y vivir de esa sociedad y la proyección cualificada de las identidades individuales.

1.10.2.2. *Identidad cultural.*

La identidad cultural expresa cómo son y cómo creen que son los pueblos, se da como discurso racional o como vivencia cotidiana de la síntesis de culturas; la igualdad y unidad sobre la base de la diversidad.

Molano, O. (2008:73), afirma que:

La identidad cultural de un pueblo viene definida históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales, ritos y

ceremonias propias, o los comportamientos colectivos, esto es, los sistemas de valores y creencias. (...) Un rasgo propio de estos elementos de identidad cultural es su carácter inmaterial y anónimo, pues son producto de la colectividad.

Si la identidad se construye en el proceso de socialización, la identidad cultural, se forma en el entramado de relaciones de los sistemas de valores, las tradiciones, creencias de los individuos que la conforman y de las representaciones de ese contexto. Es decir, como lo afirma Hoyos, (2005:187):

La identidad como categoría cultural, hace parte del bagaje bio - psico - social y religioso del hombre, a quien no lo es dado desconocerla, pero sí, plantearse nuevas formas y modos de relación donde tiene cabida la diferencia ontológica.

Es el componente dinámico de procesos históricos y consecuencia de una herencia cultural, construida por sus miembros a través de la comparación con otras personas, otros grupos, otras culturas; lo que permite la capacidad necesaria para, el aprendizaje social, la adaptación y la asimilación, mediante las manifestaciones o expresiones culturales de su ser espiritual y material dentro del grupo.

A criterio de Austin (2012), la identidad cultural latinoamericana posee niveles que son los siguientes:

- La Cultura Familiar. Cada familia expresa en su vivir cotidiano -y transmite a sus hijos en el proceso de socialización- una forma particular de ver el mundo y de actuar en él.
- La Cultura del Barrio o Vecindario. También los barrios o vecindarios tienen cierta identidad propia, dependiendo del grado de relaciones comunes, años de antigüedad del vecindario, etc.
- La Cultura Local. La idea de localidad representa un territorio más amplio que el vecindario inmediato.
- La Cultura Regional. No se refiere a las Regiones administrativas, sino a una porción del territorio nacional más o menos amplia que manifiesta una clara identidad regional, esto es reconocible.
- Las Culturas Nacionales. La cultura nacional se refiere a las experiencias, creencias, patrones aprendidos de comportamientos y valores compartidos por ciudadanos del mismo país.
- Cultura Iberoamericana. (...) sí se comparten algunos elementos culturales a lo largo y lo ancho del territorio del mundo que hemos preferido llamar Iberoamérica: los países americanos de raigambre Ibérica y los pueblos de la Península Ibérica misma.

- Cultura Occidental. Se habla mucho de nuestra cultura "occidental y cristiana", pero hay un gran desconocimiento en torno a lo que significa lo de "Occidental" en cuanto a cultura,
- Cultura Universal. Obviamente el territorio de esta cultura es todo el planeta y está representada fundamentalmente por todos aquellos aspectos significativos que proporcionan sentidos compartidos por todos y para todos los seres humanos del planeta.

Los niveles citados son los más comunes a la mayoría de personas puesto que tienen que ver desde el inicio con el desarrollo biológico humano, con el pasar del tiempo y la relación natural con sus cercanos se van agregando a la vida del individuo otros más.

Cada uno de ellos se encuentra conformado por experiencias y transmisión de saberes así como por integrantes que aportan significativamente a la particularidad que se va conformando en ellos. Desde luego este aprendizaje inicialmente se adquirirá por modelos, posteriormente será de decisión personal, la integración de grupos de acuerdo a las necesidades o gustos de cada individuo, pero siempre sobre una base determinada.

Esto provoca homogeneidad social, donde la identidad cultural se convierte en una fusión y unidad de múltiples identidades, que sin fragmentación - necesariamente -, dan como producto a la notoria distinción entre individuos, familias, barrios, zonas, países, continentes. Ningún individuo puede separar de su ser, la cultura de su identidad o viceversa, ambos se complementan y alimentan en la formación la vida del humano.

Aunque a lo largo del transcurso del tiempo, existiesen afectaciones mortales por el mal entendimiento de identidad cultural, identidad nacional o cualquier otra identidad, todas son parte de una historia social en la que la transformación activa del hombre debe pasar por distintos tipos de interacción sean positivas, negativas o ambas.

Considerar a la identidad como un concepto claro puede ser muy atrevido, no sólo porque su tratamiento se ha dado desde diferentes áreas y pensadores los cuales se han visto constantemente superados por la dinámica social que genera combinaciones y factores que alteran la naturaleza socio/cultural de la humanidad proporcionando matices dignos de estudiar a través de los años.

Sino porque intentar comprender como la identidad e identidades se tejen en presencia de la inevitable transformación y evolución humana y saber quiénes somos es posiblemente el mayor reto de nuestra vida, son pocas las veces que la certeza de ello nos ubica en una realidad y demasiadas las veces que al creer saber ocasionamos segmentaciones y marginaciones por la ausencia del entendimiento de la identidad y de su complejidad.

El concepto de identidad puede aplicarse en forma individual, colectiva, social, cultural, etc., surgiendo términos tales como identidad del yo, identidad cultural, identidad étnica, identidad profesional, etc. Si se enfoca el concepto a un nivel personal, la identidad puede entenderse como el sentido de individualidad, continuidad, invariabilidad, mismidad y originalidad de uno mismo.

Continuamente marcamos brechas en base a lo que aprendemos para construir nuestra identidad, desconociendo así tanto la mismidad como la alteridad, necesarias para explicar a los otros nuestro origen y proyección.

El lugar que ocupamos según nuestra identidad e identificación nos permite el desarrollo de roles que en ocasiones nos impulsan a darle primacía a la identidad individual, la propia como diferenciación de la identidad establecida como la de "otros", aun así, en la necesidad de no estar solo, establecemos y obedecemos a las diferencias de un proceso donde no queremos ser sustituidos

Durante el proceso de individualización aunque parezca contradictorio, se produce la adhesión a construcciones sociales existentes. Todos los actores se comparten en la diversidad, puesto que como construcción individual y colectiva, la identidad no es permanente. La identidad es continua así como variante en el discurrir de la historia de los múltiples contextos y espacios temporales, la idea de idéntico y permanente por tanto es una reflexión que se ve persuadida por la percepción de nuestra realidad.

Surge entonces la noción de unidad como la preservación del ser como "como el otro, mientras sea como uno mismo" al contrario de ser "como uno mismo" sin necesidad de marginar la diferencia y diversidad.

La unidad como producto social se impone en el momento que se desconocen los espacios de pluralidad y la contribución que esta ofrece a la identidad de naciones, estados, sociedades, colectivos y por supuesto al sujeto en sí. Por ello al tratar la identidad, la relación con la cultura se hace innegable y en ocasiones, confusa.

Si la identidad se entiende como el conjunto de valores que permiten reforzar el sentido de pertenencia e individualidad por medio del significado simbólico. La identidad cultural otorga no sólo la identidad sino además, la pertenencia del individuo a un grupo "original" de acuerdo a la manera en que organiza su modo condición y estilo de vida, brindándole conjuntamente la diferenciación de los otros, respecto al "nosotros".

Tratar temas culturales respecto a las identidades colectivas pudiera ocasionar contraposiciones como es el caso de pensadores como Huntington para quien el choque entre Occidente y el Islam es más que inminente a causa de los conflictos civilizatorios, más sin embargo la construcción de sociedades responde a las diversas visiones y etapas de las identidades dentro de conjuntos en los que la igualdad y coincidencia no necesariamente son los mejores aportadores o constructores.

Lo indiscutible es que la identidad necesita de la cultura y a la inversa como módulos que forman, refuerzan, apuntalan y transforman sociedades.



*"Transmitid la cultura a todo el mundo,
sin distinción de razas ni de categorías."*

(Kǒngzǐ o KǒngFūzǐ)

Confucio (551 a. C. - 479 a. C. China)

CAPÍTULO 2

CULTURA

Capítulo 2. Cultura

En el capítulo anterior se realizó un recorrido por lo que es y de lo que se compone la identidad, así también es necesario en el presente capítulo, estudiar la cultura.

Término que desde su origen hacia este tiempo, ha cambiado su naturaleza volviéndose cada vez, no sólo más complejo sino, además polisémico. Abarca diferentes ámbitos y disciplinas científicas; esto hace que surja dificultad al momento de definirla, por ello la necesidad de establecer enunciados que sean coherentes con la investigación planteada y así evitar imprecisiones en el empleo del mismo.

El desarrollo del capítulo permite concretar el punto de partida para analizar el proceso histórico-cultural que dio como resultado la visibilización de la diversidad étnica y cultural de las nacionalidades y pueblos del Ecuador

2.1. Etimología, origen y precedentes de cultura

Etimológicamente, la palabra cultura, procede del vocablo latín *cultura*, esta ha tenido una multiplicidad de significados, tales como habitar, cultivar, proteger, honrar con adoración.

Cultura en el siglo XIII, por sus raíces latinas, tomó el significado principal de "cultivo" ligado a las labores de cultivo o labranza de la tierra. El cultivo del espíritu en el desarrollo humano, en cambio, es el sentido de la cultura desde el siglo XVI; en Francia, en el siglo XVII se impuso el empleo de la palabra, para referirse al cultivo de cualquier facultad intelectual que se posea o desarrolle.

Desde el inicio del siglo de las luces o Iluminismo, siglo XVIII, por cultura se concibe al conjunto de conocimientos y saberes del ser humano, así como la producción y adquisición de estos en el transcurrir histórico de la humanidad.

Es durante esta época, en la que se aplica *cultura* como sinónimo de civilización y, se interpreta como el nivel alcanzado por la persona a través de un proceso educativo, al adquirir conocimientos avanzados, urbanidad y aprecio del arte, lo que hizo de la *cultura* un concepto elitista y etnocentrista.

A principios del siglo XIX, en Alemania florece una concepción distinta de cultura, la misma que incluso polemiza con el iluminismo. El romanticismo reivindica por medio del folklore las manifestaciones culturales del pueblo. A finales de siglo, el término toma la concepción antropológica como referencia, que posee en la actualidad; las ciencias sociales introducen el concepto científico de *cultura* con representantes como Tylor en Inglaterra.

En ciencias sociales a mediados del siglo XIX, los primeros significados de este término y su conceptualización continuaron en desarrollo. El término adquirió fuerza al final del siglo XIX y comienzos del XX desde las diferentes escuelas de pensamiento, especialmente por estudiosos ingleses y franceses de los campos de la filosofía, sociología y antropología.

En Estados Unidos surgen a mediados del siglo XX, investigaciones etnográficas, enmarcadas en el relativismo antropológico, que refuerzan el desarrollo de la *cultura*.

2.2. Cultura y sus significados

No existe, ni ha existido, una única definición de *cultura*, al contrario, la orientación teórica del autor, la época en la que fue enunciada, así como la perspectiva de la ciencia desde donde se la emitió, permiten que subsistan múltiples definiciones, sean estas extensas o limitadas.

De la construcción de estas nociones de cultura, se citan algunas de las más notables e influyentes a través de algunas personalidades esenciales:

De pensamiento evolucionista, la definición de Tylor (1871) explica la cultura como creación humana en base a los saberes reunidos, la conexión de los hechos históricos y su

empleo dentro de las civilizaciones y su legado, esto ha permitido comprender los detalles y manifestaciones culturales pasadas, que de cierta forma están presentes en las actuales. Esta definición favoreció el desarrollo notable de las ciencias de la cultura a través del método que se conoce como comparativo.

La definición de Boas (1930), con enfoque particularista, inductivo y empirista, destaca la correlación entre individuo y grupo, sus reacciones y actividades mentales y físicas; las posibilidades creadoras de productos distintos en un mismo entorno, lo que genera el comportamiento cultural del individuo en correspondencia a la diversidad y sin supremacía sobre otros.

La confrontación de lo orgánico y lo social durante el desarrollo humano así como los cambios conductuales que se dan por el aprendizaje, la evolución del ser humano y sus resultantes, es según Kroeber citado en Kahn (1957:17) es cultura así como todo cuanto la humanidad ha aprendido, acumulado y es capaz de transmitir por medio de recursos propios hacia otros, con el fin de ayudar a la realización personal y colectiva enmarcada en un sistema de valores y creencias. Kroeber y C. Kluckhohn (1952:283).

El antropólogo Malinowski, al referirse a la cultura, destaca la importancia de la función que esta cumple dentro de la sociedad. El acoplamiento social dado a través de ideas, creencias, valores, normas, costumbres y hábitos, la transmisión oral de los mismos que permitan no sólo la unión del colectivo, sino además la manifestación material de ellos.

Las definiciones citadas desde el punto de vista antropológico, enmarcan la cultura en lo social y en las consecuencias históricas del desarrollo humano a causa del aprendizaje y su transmisión. Esto claramente contrario a la naturaleza y su sólo efecto sobre el ser humano.

Se entiende entonces que, la cultura es un proceso y producto a la vez de la capacidad humana integral, no limitada por su parte orgánica sino más bien proyectada hacia el mejoramiento de técnicas, uso de recursos y manifestación constante de la diversidad, al mismo tiempo que es componente del colectivo.

White, en "La ciencia de la cultura" (1982:143) define a la cultura del siguiente modo:

La cultura es una organización de fenómenos – actos (pautas de conducta), objetivos (herramientas; cosas hechas con herramientas), ideas (creencias, conocimientos), y sentimientos (actitudes, 'valores') – que depende del uso de símbolos (...) La cultura es, (...) un proceso simbólico, continuo, acumulativo y progresivo.

Al observar la definición de White, es notable la discusión entre la psicología y la antropología; criticada esta última por el autor que, considera la cultura como una manifestación humana, que es tanto material como simbólica, pero que permite hablar de culturas, en respuesta a los procesos propios de cada colectivo y sus manifestaciones.

Por su parte Goodenough (1957:167), citado por J. S. Kahn, (1975:169), afirma:

La cultura de una sociedad consiste en todo aquello que conoce o cree con el fin de operar de una manera aceptable sobre sus miembros. La cultura no es un fenómeno material: no consiste en cosas, gente, conducta o emociones. Es más bien una organización de todo eso. Es la forma de las cosas que la gente tiene en su mente, sus modelos de percibirlos, de relacionarlos o de interpretarlos.

Para Goodenough, la cultura tiene que ver la percepción de cada individuo con respecto a sí mismo y a los otros, de forma que la relación e interpretación de las impresiones materiales permitan la organización de las sociedades y su operatividad de forma aceptable.

Según Geertz, (2003:81):

La cultura es un patrón de significados transmitido históricamente, incorporado en símbolos; un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actividades en relación con la vida.

Geertz muestra en esta definición que, entre cultura y estructura social, existe un vínculo en el cual el aprendizaje de símbolos, contribuye a que el ser humano delimite su ámbito personal, y la interrelación social como un proceso sistemático de conductas y significados.

Es hasta este punto en que, en la compilación y síntesis de las diversas definiciones de cultura, denotan influencia entre ellas, no sólo porque quienes las emitieron fueron alumnos y maestros, sino porque además existen elementos comunes y contrastantes a la vez.

Toman en cuenta al individuo, la sociedad, la socialización civilización, la producción material de bienes, el simbolismo, el proceso histórico, las actividades, el entorno, la conducta, las formas de comunicación y transmisión, y la enseñanza.

A continuación la definición de Ralph Linton, quien además, enmarca lo material, lo cambiante y psíquico en el proceso de la construcción cultural, que lo hace único por aprendizaje, reaprendizaje y desaprendizaje; y que además es totalmente observable.

Para Linton citado en Ember Carol, y Ember Melvin (1997:20): "Cultura se refiere a la forma de vida de una sociedad, no solamente a aquellos aspectos de la forma de vida que la sociedad considera superior o deseables".

En esta definición, se vincula, (como se mencionó anteriormente), el aprendizaje, la transferencia de éste, la conducta y sus elementos, donde lo material, las actitudes y valores son aspectos observables a través de las manifestaciones de los individuos, las mismas que proporcionan los parámetros ideales de una sociedad, esto a su vez permite distinguir las anomalías o desviaciones culturales en las que se pudiera incurrir individual y/o grupalmente.

Otro autor a citar es Harris, M. (2004:123) quien plantea que "La cultura alude al cuerpo de tradiciones socialmente adquiridas (...) normalmente se refieren al estilo de vida total, socialmente adquirido, de un grupo de personas, que incluye los modos pautados y recurrentes de pensar, sentir y actuar"

De acuerdo a Harris, desde el punto de vista del materialismo cultural, en la definición que antecede, la existencia humana dentro de las condiciones materiales que la rodean, produce similitudes y diferencias en la evolución particular de los individuos y sociedades, sus formas de relación con el medio, con los modos de producción, de reproducción humana y los comportamientos normados para el desarrollo de la vida.

Similar definición la de Giddens, (2000:63):

Cultura se refiere a los valores que comparten los miembros de un grupo dado, a las normas que pactan y a los bienes materiales que producen. Los valores son ideales abstractos, mientras que las normas son principios definidos o reglas que las personas deben cumplir.

A través de las definiciones de los autores, citados en las páginas anteriores, son notables, las consideraciones que cada uno hace respecto de la cultura ya sea por los elementos que inciden en el ser humano, así como las particularidades y proyecciones vistas por cada uno en las sociedades estudiadas. Los patrones y sistemas que se comparten al interior del grupo social, criterio similar al de Camilleri, citado en Besalú, (2002:26):

(...) el conjunto más o menos ligado de significaciones adquiridas, las más persistentes y las más compartidas, que los miembros de un grupo, por su afiliación a este grupo, deben propagar de manera prevalente sobre los estímulos provenientes de su medio ambiente y de ellos mismos, induciendo, con respecto a estos estímulos, actitudes, representaciones y comportamientos comunes valorizados, para poder asegurar su reproducción por medios no genéticos.

Lo que nos permite comprender que “La cultura es la forma de pensar, comprende, evaluar y comunicar más o menos integrada que hace posible un modo de vida compartido”. Calhoun, Light y Keller (2000:92).

La cultura no es un tema exclusivo de las ciencias sociales o del estudio antropológico, es una realidad humana histórica y que ha permitido desde siempre la convivencia de los individuos y de las sociedades, por ello organismos internacionales como la UNESCO, en la Declaración de México (1982), expresó que:

(...) la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden.

Las enunciaciones de norteamericanos y europeos, mencionadas en esta investigación desde luego no son únicas del Ecuador se toman en cuenta los criterios de dos

personalidades calificadas, el ex presidente ecuatoriano Rodrigo Borja, en su libro Sociedad, cultura y derecho (2007:235-236) refiere que:

La cultura es un producto social. Es la suma de valores, creencias, actitudes y modos de comportamiento prevaecientes en una sociedad, en un momento determinado. Ella se forma a lo largo de siglos de convivencia en que se afinan, purifican y uniforman las expresiones éticas y estéticas que embellecen y dan colorido a la lucha del hombre por su subsistencia y otorgan a cada grupo humano su carácter distintivo."(...) en su significación sociológica y antropológica (...) es, en general, todo lo que aprenden las generaciones y los individuos en el curso histórico de su convivencia social. Ella es una forma de vida, una manera de ser, un modo de pensar y de sentir y un peculiar estilo de hacer las cosas cotidianas.

Definición en la que se pueden apreciar criterios que desde hace siglos se han tratado respecto al tema. La cultura es muy amplia y propia de las sociedades de allí que, una definición única no es posible, por ello Guerrero manifiesta que se debe tomar a la cultura como una realización humana socio - histórica en constante convulsión. Es desde este punto de vista, que Guerrero (2002:51), expresa que:

(...) la cultura es una construcción social implica que esta solo puede ser creada con y junto a los "otros" y para los otros, en comunión, en relación dialógica con los "otros" (...) constituye un acto supremo de alteridad, que hace posible el encuentro dialogal de los seres humanos para ir estructurando un sentido colectivo de su ser y estar en el mundo y la vida.

Agrega también que:

(...) la cultura como construcción simbólica de la praxis social, es una realidad objetiva que le ha permitido a un grupo o individuo llegar a ser lo que es, mientras que la identidad es un discurso que nos permite decir "yo soy o nosotros somos esto", pero sólo puede construirse a partir de la cultura. Guerrero (2002:58).

Criterios que muestran claramente el proceso interpretativo de lo que es cultura a través del tiempo, el espacio y devenir histórico humano, proyectado a sus acciones biológicas, psicológicas, sociales, pero sobre todo, en la relación del ser humano con sus pares, encaminados a una relación armoniosa para generar avance global de las sociedades en las que se encuentran incluidos.

Los estudios de la cultura, así como los intentos por definirla de una manera que abarque todos sus aspectos, se pueden observar en esta recopilación a través de científicos y pensadores relevantes, de Europa, América y el Ecuador, pues es una necesidad de todos los seres humanos independientemente de tiempo o ubicación, pero que desde luego se vuelven imprescindibles o no, dependiendo desde el lugar en que se viva a la cultura.

Vistas las diversas definiciones, es lógico pensar que el término ha sido empleado en función del pensamiento y realidad histórica en la evolución de la cultura, así según Lerma (2006:25-26), los sentidos del término son:

- Sentido material: *colere terram* = cultivar la tierra, el primer sentido de cultura.
- Sentido espiritual: *colere deos loci*; *cultus deorum* = venerar (prestar atención) a los dioses protectores del lugar, cuidar a los dioses de la tierra.
- Sentido humanista: la palabra cultura fue usada en el sentido humanístico de "cultura animi", conocimiento y elegancia de la persona culta. En la Edad Media encontramos unidos los dos significados (material y espiritual) en el ideal de los centros de la cultura occidental, es decir, en los monasterios: *ora et labora* = reza y trabaja.
- Sentido social: a partir del siglo XVII, la palabra comenzó a usarse en un sentido colectivo, como algo que tiene que ver no tanto con el individuo, sino con las poblaciones y naciones.
- Sentido étnico: también comenzó el uso particular en el sentido étnico (la cultura de determinada sociedad).
- Sentido universalístico: la cultura es universal pues pertenece a toda la humanidad, en este sentido cultura equivale a civilización

Debido a que, el término *cultura* ha variado a lo largo de los siglos en función de la necesidad de comprenderlo y explicarlo, se ha dado sentido al mismo desde la cotidianidad de las funciones y roles del ser humano hasta los niveles y procesos de desarrollo más elevados.

Las posturas y visiones ideológicas volcadas tanto en la teoría como en la práctica, dan sentido al término en su empleo, los que pueden incluso pueden seguir extendiéndose según la necesidad y época, los listados por Lerma abarcan de forma general la mayoría de usos y aplicaciones dados al término.

2.3. Elementos de la cultura

Lo que entendemos por cultura varía dependiendo del lugar y la particularidad cultural a la que se pertenece, pero a pesar de estas diferencias todas las culturas humanas poseen los mismos elementos comunes básicos. De esta forma, Calhoun et al. (2000:93-99), exponen los siguientes:

- **Valores:** son criterios profundamente asumidos para juzgar lo que esté bien y lo que esté mal, lo que es deseable o indeseable, lo que es hermoso o feo. Son los estándares subyacentes, generales, (...). La gente los utiliza para valorar a otras personas y a sí mismos.
- **Normas:** son reglas o directivas específicas sobre cómo comportarse en situaciones particulares. Las normas hacen operativos los valores y nos ayudan a elegir entre valores en conflicto, nos ayudan a determinar que valores están por encima de otros en ciertas ocasiones.
- **Símbolos:** (...) la cultura nos proporciona nociones sobre lo que significan las cosas de nuestro mundo; son objetos, gestos, sonidos o imágenes que representan algo distinto de lo que son en sí mismos: el significado que se les otorga suele ser arbitrario, una cuestión de tradición y consenso; produce el entendimiento compartido que es la base fundamental de la cultura.
- **Lenguaje:** es un sistema de símbolos verbales y, en muchos casos, escritos con reglas acerca de cómo pueden combinarse tales símbolos para expresar significados más complejos. (...) el lenguaje contribuye a unir a la gente; también es una fuente de poder social, no sólo una gente, sino que la diferencia.
- **Conocimiento:** es nuestro cuerpo de hechos, creencias y habilidades prácticas que las personas acumulan con el tiempo. (...) El control sobre el conocimiento es una fuente crucial de poder social en una moderna "sociedad de la información". (...) No todo el conocimiento toma la forma de información que pueda explicarse en palabras o fórmulas.

Como ya se mencionó, estos son elementos comunes y básicos presentes en la *cultura*, en ellos se incluyen otros como: los materiales e inmateriales, los subjetivos o los de relación u organización y, los tecnológicos.

2.4. Ámbitos de la cultura

Estos elementos necesitan de ámbitos que, de acuerdo a Siliceo, Casares y González (199:43-44), son de mucha significación:

La cosmovisión⁶: es la comprensión e interpretación del mundo, de la vida y de las cosas externas al hombre que cada cultura entrega a sus miembros. La cosmovisión viene a ser la parte más teórica de la cultura, su peculiar teoría sobre lo que es el mundo, el hombre y los dioses. Toda cultura tiene una cosmovisión.

El ethos⁷: es el tono vital, el estilo y el talante de la vida de un pueblo. No es la ética, pero ésta es parte del ethos. Éste incluye las actitudes, motivaciones, convicciones y los valores. Si la cosmovisión refleja cómo piensa un pueblo, el ethos expresa el modo como vive y los principios que rigen las relaciones entre grupos y personas.

La forma en la que individuos y grupos sociales conciben, caracterizan y explican su realidad, desde sus percepciones e ideales, construye los paradigmas en los que se basa su desarrollo vital. En el caso de culturas andinas, la cosmovisión o filosofía indígena, es la raíz madre donde las relaciones: naturaleza – hombre – universo, son recíprocas y armónicas a partir de las cuales se generan códigos de vida y conducta, además de ser los cimientos de la familia, sociedad y organización.

Estas relaciones del ser humano basadas en su realidad, determinan las maneras de ser y actuar de los sujetos del grupo, desde y hacia el mismo. Las reglamentaciones generadas por la cosmovisión se ven ejecutadas en el ethos, como una respuesta a la necesidad humana de socializar, de estructurar comportamientos para un vivir adecuado en asociación.

6 Cosmovisión, adaptación del alemán Weltanschauung (Welt, "mundo", y anschauen, "observar"), neologismo acuñado por el germano Wilhelm Dilthey (1833 – 1911). Es una palabra compuesta por del término cosmos del griego "κόσμος" y, visión del latín visio, -ōnis.

7 Ethos, del griego êthos, significaba, primitivamente, estancia, lugar donde se habita. Posteriormente, Aristóteles afinó este sentido y, a partir de él, significó manera de ser, carácter.

2.5. Contexto cultural

Elementos tanto como ámbitos necesitan de ambientes, es el criterio de Vázquez, Gómez y Lugo (2005:11), que manifiestan que: "La formación y desarrollo de la cultura se inserta en un medio ambiente o entorno en que viven y nos desenvolvemos los seres humanos, denominado contexto cultural.

Este contexto está conformado por tres elementos fundamentales que se muestran en la Figura 2.

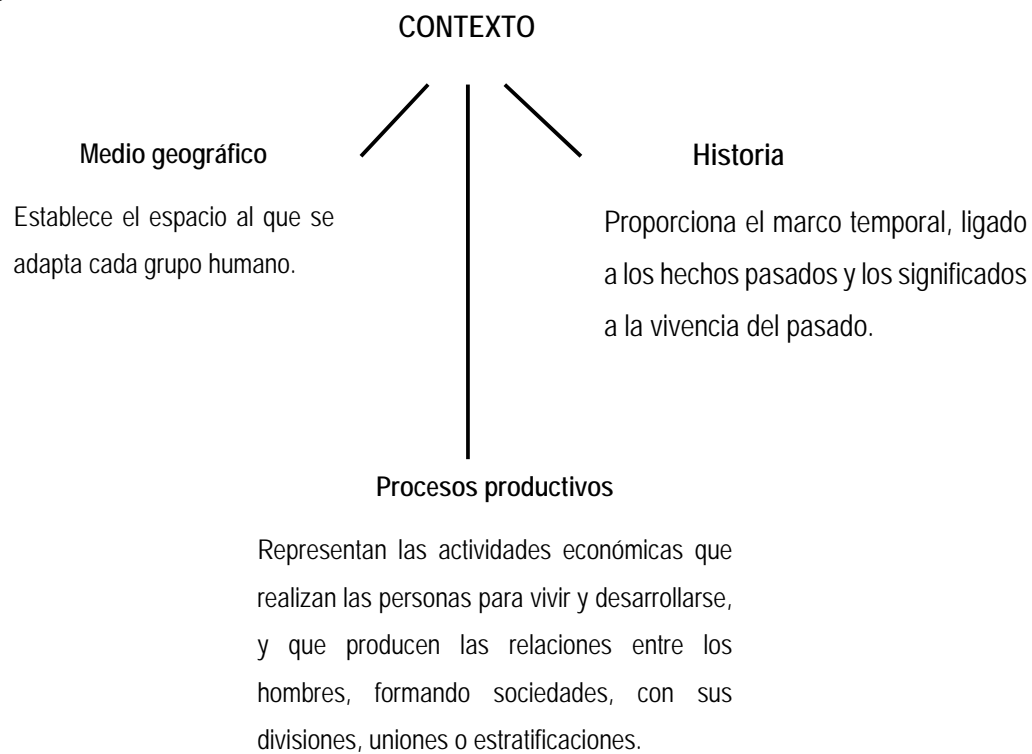


Figura 2. **Elementos del contexto cultural**
Fuente: Vázquez, Gómez y Lugo (2005:11)

Y continúan manifestando que "ligada al contexto está la identidad cultural de cada pueblo o grupo, circunscrita a un territorio común, una lengua, un conjunto de tradiciones o costumbres, y un sistema de valores y normas comunes." (2005:12)

Espacio, tiempo y actividades económicas interrelacionadas, aportan para que la cultura de un grupo social se desarrolle de acuerdo a sus necesidades y capacidades, en base

a momentos históricos dinámicos y entornos susceptibles de transformación por acción natural y/o humana.

2.6. Características que definen la cultura

El desarrollo de la cultura, posee características propias, que le permiten que compartan similitudes, así como identificación y diferenciación. De acuerdo a Ember y Ember (1997:21-24), estas son:

La cultura es compartida

Si solamente es una persona la que hace o piensa una cosa, este pensamiento o acción constituyen un hábito personal y no un rasgo cultural. Para que un pensamiento o una acción puedan ser consideradas como rasgos culturales, deberán ser comunes a un grupo de personas o a una población. (...) pero (...) incluso cuando se considere algo como cultural, siempre existe la variación individual, lo cual significa que no todos los miembros de una sociedad comparten un rasgo cultural concreto (...) no todos los individuos actúan y piensan de la misma forma (...) la variación individual es el origen de culturas nuevas.

La cultura se aprende

No todas las cosas que comparte una sociedad son culturales. (...) Para que algo pueda ser considerado cultural no sólo tiene que ser común a la mayoría de la población, sino que tiene que ser algo que se haya aprendido (...) gran parte del comportamiento humano parece estar definido culturalmente.

Lenguaje

Todos los pueblos que los antropólogos conocen, independientemente del tipo de sociedad, (...) cuentan (...) con un complejo sistema de comunicación hablada, simbólica, que denominamos lenguaje. (...) Hay muchas naciones, habitadas por diferentes pueblos que hablan lenguas que los pueblos vecinos no entienden, (...) estas naciones están compuestas de diferentes sociedades y culturas (...) también podrá darse el caso de una misma sociedad que incluye más de una nación.

Ya que la cultura es una herencia no natural, ni genética, es necesario comprender que en la construcción de ella, existen rasgos importantes que distinguen a cada sociedad.

Familiares y amigos son, las primeras personas con los que coincidimos - la mayor parte del tiempo – en opiniones, creencias, gustos y disgustos, e inclusive en prejuicios. Las

raíces y variaciones que compartimos, permiten que pensemos y actuemos tanto de forma similar como diferente según sea el contexto o las relaciones que establezcamos con otros.

Al no ser la cultura algo innato sino aprendido, es posible observar particularidades que modifican acciones comunes de los seres humanos, este es el caso de la comida, todo ser humano come por supervivencia, pero no todos comen lo mismo, por ejemplo el comer insectos es una práctica cultural en muchos pueblos, pero que en otros se considera un acto imposible de imaginar, que inclusive atenta contra sus costumbres. Otro ejemplo es el cuy, que es un alimento propio de las culturas indígenas de países de la región andina de América del sur, mientras que en países de Europa o América del norte, es una mascota, por lo que su consumo se considera bárbaro.

Otro aprendizaje cultural que modifica la herencia biológica es la que tiene que ver con el color del cabello. En culturas como la Masai en África o la Tsa'chila en Ecuador, los hombres tiñen su cabello de color rojo con materiales del medio que proporcionan el color, esta actividad se lleva a cabo como medio de protección espiritual, del ambiente pero básicamente como signo de fortaleza y jerarquía.

Lo que define a una cultura es por tanto, lo que se es, se comparte, se aprende, se comunica en el espacio y tiempo en el que nos hallamos inmersos; ambientes donde la individualidad solo aporta en cuanto se junta con otras para ser comunidad, estableciendo maneras de mantener, expresar y transmitir el pensar y sentir general.

2.7. Variaciones de la cultura

La cultura no es un producto social sin modificación, más bien al responder a un proceso temporal, en el que las relaciones espaciales, económicas, políticas, simbólicas y por sobre todas propias del ser humano, está expuesta a modificaciones, fluctuaciones y hasta oposición, similitudes esenciales así como diferencias, existen sean estas, superficiales o profundas.

2.7.1. Cultura, contracultura y subcultura.

Citando nuevamente a Borja (2007:237) tenemos las siguientes variantes:

Dentro de la cultura global en la que están inmersas, con frecuencia surgen subculturas, o sea variaciones de rasgos, ideas, actitudes, estilos y conductas de grupos en la sociedad, que marcan diferencias dentro de las igualdades; y contraculturas, que son culturas de signo negativo o agresiones a los valores de la cultura dominante.

La subcultura es un sistema de ideas, valores, costumbres, creencias y comportamientos discrepantes de la cultura oficial sostenido por un grupo dentro de la sociedad y la contracultura es una cultura de signo negativo o la agresión a los valores de la cultura dominante

Las subculturas acentúan ciertos rasgos, elementos y características, como la forma de lenguaje o de la indumentaria, para mantener las diferencias con la cultura oficial. Estas diferencias son, al mismo tiempo, una reafirmación de orgullo individual y de pertenencia a un grupo, ya que los lazos entre los integrantes de una subcultura generalmente se ven reforzados por el hecho de hallarse enfrentados a los valores y comportamientos de la sociedad dominante.

Sustentada por las minorías étnicas y culturales, por grupos religiosos y por comunidades culturalmente diferentes de la sociedad en que están insertos, la *subcultura* presupone la existencia de una cultura dominante. Esos grupos y minorías tienen creencias, actitudes, costumbres u otras formas de comportamiento diferentes de las que predominan en la sociedad, aunque participen de ella. La subcultura no es cualitativamente mejor ni peor que la cultura oficial sino simplemente distinta.

La relación de las sociedades respecto de la cultura dominante o principal, permite mixtura, ya que no todos los individuos conformantes, comparten las mismas formas de vida.

Esto permite a la vez, la identificación de los grupos sociales, en proporción a sus modos de pensar, sentir y comportarse, pudiendo formar lazos muy fuertes, en ocasiones disímiles, pero que responden a escenarios propios del proceso cultural.

Toda sociedad tiene subculturas, puesto que continuamente se dan relaciones entre la cultura dominante, las variaciones culturales y la identificación cultural, todo esto como resultante

del proceso de identificación individual y colectiva así como de las transformaciones temporo-espaciales de los conglomerados.

Calhoun et al. (2000:104-108), a propósito, señala:

Las subculturas son grupos relativamente estables dentro de campos culturales más amplios. Una subcultura se centra en un conjunto de normas, valores, conocimiento, lenguaje y símbolos distintivos que los miembros de una minoría cultural comparten entre sí y utilizan para diferenciarse de la cultura.

Los grupos de inmigrantes son el modelo de subculturas (...) pero no todos los grupos étnicos se convierten en subculturas. El grado en que los miembros de un grupo étnico se ven a sí mismos y son vistos por otros como culturalmente distintos depende, primero, de cuán diferente es su cultura de la cultura dominante. (...) En segundo lugar, el desarrollo de una subcultura étnica depende del grado en que los miembros del grupo están estructuralmente separados de los miembros y las influencias de la cultura dominante.

Las subculturas también constituyen grupos ocupacionales, socioeconómicos, de edad, etc. (...) los adolescentes son creadores activos de subcultura a partir de la música, las citas con el otro sexo, y la experiencia compartida de no ser del todo adultos ni tampoco ya niños. Las subculturas suelen emerger cuando gente que se encuentra en las mismas circunstancias se encuentran aislados de la corriente principal del mundo. Pueden estar aislados físicamente (como los presos en una prisión, los soldados en una base militar, los pobres en el gueto) o aislados por lo que hacen y piensan, es decir, por sus mundos de significados compartidos.

La pertenencia a estos grupos se caracteriza, no sólo por la identificación que hacen los integrantes con los mismos, sino que además de da la reacción de no identificación con lo que consideran la sociedad dominante, la interacción que se da entre éstos entonces, puede tornarse enfrentada de forma franca o reservada, situación que puede generar en ocasiones situaciones de enfrentamiento.

En la existencia de culturas y contraculturas, se defienden los derechos, la condición en la que se establece el grupo e incluso los beneficios a obtener. Dentro de esta consideración, tanto de forma individual como colectiva se pretende el reconocimiento de los grupos con su respectivo conjunto de opciones y perspectivas.

La aparición de subculturas y contraculturas, es un hecho lógico debido a la dinámica del aprendizaje, la adaptación social pero por sobre todo por la vitalidad propia del ser humano, que continuamente busca su supervivencia como individuo y como grupo.

En la relación de supremacía de una cultura sobre otra, ya sea por cuestiones políticas, económicas o simplemente de poder, las identificaciones de los grupos sociales ya sea por edad, género, etnia, ideales, necesidades e intereses, se hacen indispensables en la continuidad que proporciona un mundo cada vez más entretejido e influenciado por intercambios de personas, tecnologías, información y velocidad.

Las subculturas están – generalmente – asociadas a la adolescencia, al ocio, al simbolismo, lenguaje, medios sociales y de comunicación. Pero no son la única causa, ni los únicos grupos generadores de subculturas, la migración y autoidentificación étnica – cultural, son, en la actualidad formas de subculturas, que en mayor o en menor grado se alejan o acercan a la cultura dominante; si en esta diferenciación existe un marcado y sistemático conflicto, puede convertirse entonces en contracultura.

En las contraculturas aunque sus miembros pudieran compartir normas y valores comunes, si ésta, no posee estructuras bien definidas, ni goza de líderes, pueden ser momentáneas e incluso desaparecer. Así mismo puede ser controversial el aporte de estos grupos y hasta su reconocimiento. En determinados casos, la negatividad, el desarrollo clandestino y el desapego total de la cultura dominante provocan el rechazo hacia ellas, ya sea de forma justificada o no.

Muchas contraculturas están estrechamente estructuradas, manteniendo lazos fuertes entre sus miembros y los de la cultura dominante, aun cuando vivan apartados y con disciplinas estrictas propias de su grupo; esto hace que existan interrogantes respecto a cuáles son los grupos que deben ser reconocidos en identidad y contribuciones culturales, puesto que además según la óptica en que se miren, las contribuciones pueden ser positivas o negativas.

2.8. Integración y diversidad en la cultura

2.8.1. Integración cultural.

Al referirse a la cultura, existen dos aspectos fundamentales en su construcción y evolución, la integración que significa constituir una unidad a partir de fracciones, las que aunque se consideren o se encuentren separadas se pertenecen, el proceso de integración cultural, parte del contacto entre diversas culturas, lo que genera continua y repetida unificación o disgregación, según las fuerzas culturales de cada una y las relaciones que se establezcan.

Citando nuevamente a Calhoun et al. (2000:100), al respecto, indican:

La integración cultural significa el grado en que una cultura es un sistema funcionalmente integrado, de modo que todas las partes encajan bien entre sí. A otro nivel, los elementos de la cultura están funcionalmente integrados con otras facetas de la sociedad, como la estructura social y las relaciones de poder. Cuando la gente tiene una cultura altamente integrada, se dan pocas contradicciones en las formas de pensar y actuar. Su vida religiosa, económica y familiar constituye una sola pieza. Basta con que sigan las tradiciones establecidas para llevar los negocios de la vida con un mínimo conflicto interior.

Hablar de integración en una cultura, tiene que ver con la dependencia que pueda existir entre costumbres, valores y tecnologías; los cambios que se den en alguno de ellos, ejercerán cambios en los demás.

De allí que pensar en una cultura que cuente con una integración total no es posible, porque el encaje podría constantemente verse alterada, lo que no es del todo un problema, más bien si se considera que la búsqueda del equilibrio estructural y funcional de las sociedades, a su vez, brinda la oportunidad de que el sistema se vea beneficiado por la diversidad y las acciones de ella.

Pero para que exista esta integración, obviamente deben concurrir las diversidades, en relación a ello, Calhoun et al (2000:100) manifiestan que:

La diversidad cultural hace referencia a la presencia de muchos modos diferentes de entendimiento, diferentes sistemas de valores y gustos, diferentes tipos

de conocimiento dentro del mundo como un todo y dentro de las sociedades industriales. Mientras que la inmigración, los contactos con otras culturas y la importación de productos culturales son fuentes importantes de diversidad cultural, tal diversidad no procede necesariamente del exterior. La formación de nuevos grupos con identidades nuevas dentro de una cultura es un fenómeno igualmente importante (...) La diversidad cultural no es simplemente cuestión de preservar "viejas" identidades étnicas, sino también de la creación de nuevas" que no tienen carácter étnico.

Esta generalidad humana está presente en casi toda la población, se puede agregar entonces que la acción humana no solo origina la cultura, sino que de acuerdo a los niveles de intensidad en que se genere puede variar correspondiendo además a un sentido creativo propio del ser humano". Graeme Chalmers (2003:25)

Así, Calhoun et al. (2000:107), agregan además que:

La diversidad cultural es un hecho de la vida contemporánea (...) para algunos se trata de un problema a superar mediante una mejor comunicación y mayor firmeza para hacer cumplir un núcleo básico de valores culturales. Otros, incluidos miembros de grupos minoritarios (...) ponen en duda la idea de que ellos tuvieran que adaptarse a ese núcleo de valores de la cultura (...) "correcta" (...) dominada por los grupos dominantes.

Desde luego que siempre han existido y existirán puntos de vista contrarios, en la época actual en la que se habla sobre globalización, y quizá se trate más como una forma de considerar la diversidad cultural, antes que de una única cultura como forma de integración, puesto que en esta última prevalecerían juicios parcializados, sean o no acertados.

Erróneamente, en muchas ocasiones se ha intentado integrar a la sociedad dentro de un modelo de unidad total, sin tomar en cuenta la diversidad presente, la misma que al expresarse ha sido considerada en muchas ocasiones negativa y hasta problemática, tal situación se presenta ante la consideración de muchos estados, de que se pudiera dar una posible desmembración, lo que conllevaría a complicaciones políticas, económicas, autonómicas y sociales.

El cambio cultural, la diversidad y la movilidad, tanto alientan como afectan a las sociedades. En Calhoun et al. (2000:108) por ejemplo se mencionan a la norteamericana y española, produciendo según Orlando Patterson (1994), tres culturas en la actualidad:

- La tradicional, el país es de sus propios pobladores, esto ocasiona una sociedad racista y xenófoba de forma abierta o tapada, lo que da como resultante el separatismo, con el fin de alcanzar cierto nivel de paz.
- La segunda multicultural, ciertas ciudades o sectores dejan de ser ciudades tradicionales y se han vuelto ciudades transnacionales; con habitantes inmigrantes de Latinoamérica, Asia, África y el Caribe, los cuales en busca de mejores y mayores oportunidades económicas se apartan de sus países de origen aunque “mantienen lazos sociales, culturales y económicos con sus lugares de origen.” Son grupos que (...) se sienten igualmente en casa en ambos lugares”; culturas “reunidas por necesidad, estas comunidades coexisten pero no se mezclan.”
- La tercera es ecuménica, una cultura universal que emergió y continúa desarrollándose en las grandes ciudades y en las ciudades universitarias del país (...) Ni tan aislada como la tradicional, ni tan libre como la multicultural, (...) selecciona e integra valores, creencias, símbolos, y normas que no se limitan a una nacionalidad, lugar o modo de vida. Esto no quiere decir que la cultura ecuménica selecciona sólo lo mejor.

Las ciudades citadas son unas de las más representativas de América y de Europa, pero no por ello quiere decir que es un fenómeno particular de estas, pero sí donde en las últimas décadas es notorio este hecho especialmente debido a la migración.

Otros países también se ven involucrados en esta realidad posiblemente en escalas menores, pero todos los países presentan grados de diversidad cultural, sea por origen, por migración, por efectos de intercambio comercial u otros.

En el mundo existen, casi en su totalidad, sociedades multiculturales la historia y evolución humana han sido la causa de su formación puesto que, la diversidad cultural ha permitido que en la época actual se mantengan vivos valiosos legados que perdurando en el tiempo ayudan a construir sociedades enriquecidas y que son la base de nuevas sociedades donde los lazos son más fuertes y amplios.

2.8.2. Diversidad cultural.

La Declaración Universal de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre la Diversidad Cultural⁸ (2 de noviembre de 2001), en su Artículo 1 declara que:

La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

Esta declaración enmarca el sentido comprometido de las naciones frente a la caracterización de las mismas, respecto a sus modos de vida, creencias, tradiciones propias, las cuales han surgido como una forma humana de adaptación y desarrollo, y están presentes en toda sociedad en diferentes grados.

No obstante, existen casos donde se ha mantenido la lejanía de las influencias externas con el fin de conservar intacta - o lo más apegada al origen-, su ideología cultural única, esta forma de desarrollo, no es una cuestión cultural nada más, tanto tiene que ver con poder político, como histórico o económico.

La obtención de poder social genera una cultura dominante que busca, imponer a los demás la cultura que se considere adecuada, lo que puede ser usado como una forma de mantener prerrogativas, lo que a su vez margina a minorías y empuja a miembros de otros grupos a asimilarse.

Las minorías no siempre se asimilarán a una dominante, depende de la valoración que las primeras hagan de sus distintas creencias, sus costumbres e identidad cultural, esto no quiere decir que no se establezcan lazos entre unos y otros, más cuando la aportación no propugna la

⁸ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [Accesado el: 13 de agosto de 2012]

igualdad social, política, económica, etc., surgirán discrepancias, en muchas ocasiones al punto de la búsqueda de la independencia o separación.

Entendida la diversidad cultural como un elemento de integración en base a la oportunidad para el desarrollo de cada grupo dentro de sus propias manifestaciones, las sociedades difieren tanto en el grado como en los aspectos que poseen y las hacen únicas, dominante o integradas.

Esta diversidad cultural se la puede apreciar en diferentes peculiaridades como son: la lengua, vestimenta, modos de producción, organización social – política, creencias, valores, cosmovisión, etc., de los individuos y las sociedades a las que pertenecen.

2.9. Diversidad cultural en América

2.9.1. Indios y América, errores del descubrimiento.

2.9.1.1. El “descubrimiento” del Abya – Yala.

Cuando Cristóbal Colón llegó al continente que conocemos actualmente con el nombre América, en realidad pensó que arribaba a las Indias. A Colón le interesó encontrar una ruta hacia la tierra de las especias, yendo de occidente a oriente, ya que la conocida ruta de la seda se hallaba dominada por los turcos otomanos, y un atajo para las Indias abarataría el precio de las especias y sedas.

Al momento de su llegada, el continente contaba ya con 40.000 o muchos más años de historia propia, culturas diversas y antiguas sabidurías compartidas. Cultura y población que ante los extranjeros lucía primitiva y huérfana de nombre, por lo que fue bautizada como el “nuevo mundo” y más adelante con el nombre de América en honor a Américo Vesputio; aparte está el hecho de si el navegante poseía méritos o no para tal honor.

En todo caso antes de ser bautizada con el nombre de América, el continente ya tenía un nombre: ABYA - YALA.

En idioma kuna «Yala» significa tierra, territorio. «Abya» significa «agujero de la sangre», «madre madura», «virgen madura», «tierra en plena madurez».

La cultura kuna, originaria de la serranía del Darien, al norte de Colombia, se les conoce como Kuna - Tule (al presente habitan en la región sur de Panamá y norte de Colombia), sostiene que existieron cuatro etapas históricas en la tierra, y a cada etapa corresponde un nombre distinto de la tierra:

- Kualagum Yala,
- Tagargun Yala,
- Tinya Yala,
- Abya - Yala.

El último nombre significa: territorio salvado, preferido, querido por Paba y Nana⁹, y en sentido extenso también puede significar tierra madura, tierra de sangre. Lo que entonces se traduce como: "Tierra en plena madurez", "Tierra de sangre vital".

El Consejo Mundial de Pueblos Indígenas, que se reúne cada 4 años, desde 1977 en adelante, admitió como nombre del continente Abya - Yala., por ello diferentes organizaciones, comunidades e instituciones indígenas, han adoptado su uso para referirse al territorio continental, como símbolo de identidad y de respeto por la tierra que habitan.

La discusión por la nominación del continente, está presente, especialmente en las esferas donde se maneja el tema de la descolonización, pero de forma generalizada el nombre con el que se conoce al continente es América.

⁹ Nombres de las deidades de la cultura Kuna, significan: Paba = Padre; Nana = Madre. Recuperado de: <http://circuitosolar.wordpress.com> [Accesado el: 10 de octubre de 2013]

2.9.1.2. Indio – indígena, discusión desde el origen.

Cristóbal Colón cometió el gran error de llamar “indios” a los pobladores originarios de América, desconociendo desde entonces, los nombres oriundos, su criterio se basó en un error de navegación. Como lo manifiesta Almeida (2008:26):

Históricamente nunca hubo indios, es cierto, sino cheyenes, zapotecas, mayas, chibchas, taínos, quichuas, aymaras, shuaras, caras, puruháes, yanomamis, mapuches, etc., etc. Pero el genérico indio, al fin y al cabo, ha permitido englobar a toda la población nativa del continente. Con la categoría “indio” se significa el reconocimiento de especificidades étnicas, culturales e históricas

Esto coincide con lo que Barié C. señala en su libro: *Pueblos indígenas y derechos constitucionales en América Latina: un panorama*, a tratar: “El término” indígena”, no tiene relación etimológica ni con “indio” ni con “indigente”. De procedencia latina (indígena) es sinónimo de paisano, nativo y autóctono (2005:51).

Actualmente este término, es el más aceptado entre muchas organizaciones indígenas del mundo, como una forma de reclamar el derecho de auto identificación, la revitalización de su pasado precolombino y devolver en algo el valor perdido, por el maltrato y marginación de siglos.

2.10. América y la presencia de culturas precolombinas

América albergó en períodos y territorios diferentes, culturas que por siglos vivieron y se desarrollaron antes de la llegada de los españoles. Para los conquistadores, éstas culturas eran primitivas, pobres, a pesar de que en algunos casos fueron (y siguen siendo) culturas adelantadas, pero con una visión de vida y del mundo propia. Obviamente se diferenciaban por sus formas de relacionarse con la naturaleza, su organización social y política, sus creencias, sus lenguas, totalmente diferente a la europea.

Las culturas precolombinas habitaron el continente entero, lograron distintos grados de evolución y organización social, económica y cultural, lo que les permitió abarcar extensas áreas

territoriales desde Alaska en el norte, hasta Argentina al sur, así como el mar, incluyendo posiblemente, la Polinesia.

Algunas culturas permanecieron aisladas, además de ser nómadas, fueron cazadores, recolectores, pescadores y agricultores simples como es el caso de América del Norte, donde la población era escasa y dispersa en grandes espacios, a pesar de su diversidad lograron cierta unidad cultural.

2.10.1. Huellas precolombinas de América del Norte.

Aproximadamente hace 10.000 u 11.000 años después de un largo viaje que siguió a la última glaciación, los primeros ocupantes humanos se establecieron, en la actual Quebec. Estos nómadas, habrían cruzado el estrecho de Bering desde Asia hace 20.000 años, según una hipótesis; luego de cruzar América del Norte, se habrían establecido en diferentes regiones del continente americano.

En América del Norte, ocuparon territorios delimitados mayoritariamente por elementos geográficos, razón por la que cada tribu se vio en la necesidad de adaptarse a su hábitat, esto a su vez influyó en su en su vida, su historia, en sus costumbres.

Algunos grupos humanos fueron nómadas principalmente por esta razón y no llegaron a tener la complejidad social, económica y cultural de las civilizaciones de Mesoamérica o de los Andes, pero se les adjudica una conexión fuerte con la naturaleza, un profundo respeto y cuidado hacia ella. Este asentamiento progresivo, produjo que distintos grupos surgieran:

- En la zona del Ártico se hallaban los Inuits
- En Canadá :los Atapascos
- En la costa atlántica: los Algonquinos e Iroqueses
- En las praderas, los Sioux, y al noroeste, los Californianos.

Las culturas nativas de América del norte, debido a la inexistencia de escritura constituida que registrara su existencia y de que no integraban un frente consistente, fueron de fácil dominación y progresiva extinción, tanto por su propia naturaleza nómada así como por inanición,

enfermedades traídas a sus territorios, masacres como la de WOUNDED KNEE el 28 de diciembre de 1890, el mestizaje y finalmente, el desarraigo y aislamiento de las pocas tribus que quedaron, en reservas que les estableció el gobierno de Estados Unidos de Norte América.

Por ello el registro e incidencia de estas culturas, es mínima frente a la representatividad que tienen culturas del resto del continente.

2.10.2. Culturas precolombinas desarrolladas de América Central y América del Sur.

A diferencia de lo que sucedió con los amerindios, en el Norte, existían formas de vida propias del paleolítico, mientras que en América Central y del Sur se habían desarrollado las civilizaciones más importantes, especialmente en las regiones de:

- Mesoamérica
- Caribe
- Intermedia
- Amazonas
- Andes centrales
- Andes del sur

De acuerdo al Museo de Culturas precolombinas de Chile, las culturas precolombinas en América se situaron en las áreas de: Mesoamérica, el Caribe, América Intermedia, Amazonas, Andes Centrales y Andes del Sur en las regiones norte, centro y sur del continente americano.

Desde luego estas culturas poseían diferentes niveles de desarrollo, presentándose en América central el nivel político y social más avanzado de las culturas: Olmecas, Toltecas, Aztecas y Mayas.

En tanto que en la cordillera de los Andes, la cultura de los Incas fue el más próspero y evolucionado; esto por citar los referentes, respecto a la incidencia y relación de las culturas de América del Sur y desde luego del Ecuador respectivamente.

2.11. Diversidad lingüística en el mundo

La presencia de las distintas lenguas en el mundo, es lo que se conoce como diversidad lingüística. Como manifiesta Martí, F. et al. (2006:38):

La diversidad de formas de habla humana no es un proceso natural de formación de especies, son (...) el resultado de un gran número de procesos históricos que actúan sobre la aún poco definida capacidad lingüística humana, no disminuye la importancia de la diversidad, sino que la incrementa.

Estos actos humanos hacen y rehacen la lengua, de forma constante, a la vez que es la lengua la que hace y rehace al humano; vive en cada uno de sus actos, instalándose en los grupos humanos que ejercen el lenguaje.

Chapela y Ahuja (2006:31-32) consideran que:

Uno de los elementos fundamentales de las culturas es la lengua: una de las más grandes creaciones humanas. La lengua es parte de la cultura porque expresa entre otras cosas, los significados que los hablantes, a lo largo de innumerables generaciones, han dado a las cosas del mundo. Cada cultura distinta da significados distintos a las mismas cosas del mundo (...) expresa significados. También (...) sirve para transmitir conocimientos, consejos, cánticos, técnicas, recetas o poemas desarrollados a través del tiempo por muchas generaciones.

Sirve tanto, para la adecuación al entorno, la relación con los otros, así como un medio para la comunicación, instrumental y simbólica, de la forma de ver el mundo.

2.11.1. Tipos de diversidad lingüística.

En Martí F. et al. (2006:88), se citan tres tipos de diversidad lingüística: individual, genética y tipológica:

La diversidad individual hace referencia al número de lenguas que se hablan en el mundo; se determina, por tanto, contando el número de idiomas hablados en cada una de las regiones del globo.

La diversidad genética está determinada por el número de familias lingüísticas existentes en el mundo actual. Se detalla el número de agrupaciones de lenguas relacionadas genéticamente, denominadas familias, que hay en el mundo.

La diversidad estructural hace referencia a los niveles de variabilidad en la estructura gramatical de las lenguas del mundo.

En el mundo se hablan miles de lenguas diferentes, algunas son dominantes como el inglés, español, portugués, francés, mandarín o árabe, porque un número creciente de personas alrededor del mundo, ya sea por herencia, necesidad, deseo de superación, migración, viajes, movilidad o por las telecomunicaciones, las aprenden y usan.

En cambio otras se van extinguiendo ya que son habladas por pequeñas poblaciones que carecen generalmente de autonomía política o por un sistemático proceso histórico de marginación socio – cultural y político; de allí que, la frase “lengua materna”, dejar ver la vinculación que mucha gente siente o cree tener hacia cierta lengua.

Para The Ethnologue: Languages of the World¹⁰, en una población de aproximadamente 6,716,664,407¹¹ habitantes existen 7,105 lenguas vivas según; lo que se puede observar en la Tabla 1, y la distribución de las lenguas en el mundo por área de origen en el anexo A.

| Area | Lenguas vivas | | Número de hablantes | | | |
|----------------|---------------|--------------|----------------------|--------------|----------------|--------------|
| | Conteo | Porcentaje | Total | Porcentaje | Promedio | Media |
| Africa | 2,146 | 30.2 | 789,138,977 | 12.7 | 367,726 | 27,000 |
| América | 1,060 | 14.9 | 51,109,910 | 0.8 | 48,217 | 1,170 |
| Asia | 2,304 | 32.4 | 3,742,996,641 | 60.0 | 1,624,565 | 12,000 |
| Europa | 284 | 4.0 | 1,646,624,761 | 26.4 | 5,797,975 | 63,100 |
| Pacífico | 1,311 | 18.5 | 6,551,278 | 0.1 | 4,997 | 950 |
| Totales | 7,105 | 100.0 | 6,236,421,567 | 100.0 | 877,751 | 7,000 |

Tabla 1. Distribución de las lenguas del mundo en la zona de origen

Fuente: <http://www.ethnologue.com/statistics>

10 The Ethnologue: Languages of the World. 2005 ('El etnólogo: lenguas del mundo') publicación virtual de SIL International (SummerInstitute of Linguistics o Instituto Lingüístico de Verano) Recuperado de: <http://www.ethnologue.com> [Accesado el 26 de noviembre de 2013]

11 Dato al 26 de septiembre de 2013 según The Ethnologue <http://www.ethnologue.com>

2.11.2. Procesos de vitalidad y extinción de las lenguas en el mundo

Las lenguas no sólo forman parte de la herencia cultural, de las relaciones que se establecen con los demás, del medio y la cosmovisión de los pueblos, sino que dan sustento a la identidad como a la diversidad cultural.

Los factores propios del desgaste drástico o gradual, amenazan la diversidad lingüística, particularmente de los pueblos indígenas; lo que implica que, en todo el mundo existen lenguas en estado de vigor, en riesgo de desaparecer y ya extintas.

De acuerdo a la UNESCO (2003), “con la desaparición de las lenguas no escritas y no documentadas, la humanidad no sólo perdería una gran riqueza cultural, sino también conocimientos ancestrales contenidos, en particular, en las lenguas indígenas”.

Lewis, M. et al. (2013), en el Ethnologue realizan la categorización del peligro de las lenguas por dos dimensiones: el número de usuarios que se identifican con un lenguaje particular, y el número y la naturaleza de las funciones para la que la lengua es utilizada; además, en relación a los numerosos factores económicos, políticos y sociales que afectan a la percepción y motivación propia de la comunidad, los indicadores de estas dimensiones son:

- La población hablante
- El número de aquellos que se conectan a su identidad étnica con el idioma (hablen o no el idioma)
- La estabilidad y la evolución del tamaño de la población
- Patrones de residencia y la migración de los hablantes
- Información sobre el uso de segundas lenguas
- Actitudes lingüísticas de la comunidad
- El rango de edad de los hablantes
- Los dominios del uso de la lengua
- El reconocimiento oficial de las lenguas dentro de la nación o región
- Los medios de transmisión (si los niños están aprendiendo el idioma en el hogar o si se enseña la lengua en las escuelas)
- Los factores no lingüísticos, como las oportunidades económicas o la falta de ella

Dimensiones y factores que han permitido elaborar la escala multidimensional que se centra en diferentes aspectos de la vitalidad en los diferentes niveles: Expanded Graded Intergenerational Disruption Scale (EGIDS):

| | | | |
|----------|-----------------------|----------|--------------|
| EGIDS 0 | International | EGIDS 6b | Amenazado |
| EGIDS 1 | Nacional | EGIDS 7 | Desplazado |
| EGIDS 2 | Provincial | EGIDS 8a | Moribundo |
| EGIDS 3 | Comunicación ampliada | EGIDS 8b | Casi extinto |
| EGIDS 4 | Educación | EGIDS 9 | Latente |
| EGIDS 5 | Desarrollo | EGIDS 10 | Extinto |
| EGIDS 6a | Vigoroso | | |

Desde EGIDS 0 a EGIDS 4, se agrupan con el nombre de Institucionales. Niveles que se representan con barras de color y lo podemos observar en la Figura 3:

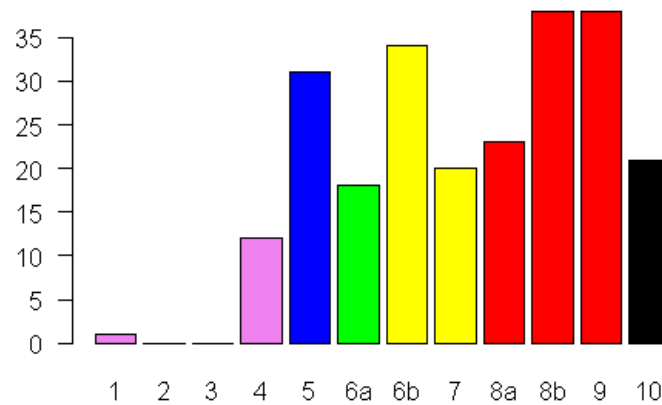


Figura 3. Expanded Graded Intergenerational Disruption Scale

Fuente: <http://www.ethnologue.com/angered-languages>¹²

Y que se lee de la siguiente manera:

¹² Expanded Graded Intergenerational Disruption Scale. Recuperado de: <http://www.ethnologue.com/angered-languages> [Accesado el 28 de noviembre de 2013]

- Púrpura: Institucional (EGIDS 0-4). El lenguaje se ha desarrollado hasta el punto de que se utiliza y sostenida por instituciones fuera del hogar y la comunidad.
- Azul: En Desarrollo (EGIDS 5). El lenguaje está en uso vigoroso, con la literatura de una forma estandarizada siendo utilizado por algunos, aunque esto aún no es generalizado o sostenible.
- Verde: Vigoroso (EGIDS 6a). El lenguaje no está estandarizado y en uso vigoroso entre todas las generaciones.
- Amarillas: En problemas (EGIDS 6b-7). La transmisión intergeneracional está en proceso de ser roto, pero la generación en edad reproductiva puede seguir utilizando el lenguaje, por lo que es posible que los esfuerzos de revitalización pudieran restaurar la transmisión de la lengua en el hogar.
- Rojo: Moribundo (EGIDS 8a-9). Los únicos usuarios con fluidez (si los hay) son mayores de edad fértil, por lo que es demasiado tarde para restaurar la transmisión intergeneracional natural a través del hogar, sería necesario desarrollar un mecanismo fuera de la casa.
- Negro: Extinto (EGIDS 10). El lenguaje ha caído en completo desuso y no se conserva un sentido de identidad étnica asociada con el idioma.

Al observar esta escala se puede estar de acuerdo que todas las lenguas del mundo corren peligro respecto a su vitalidad ya que son diversos los factores que afectan su transmisión, aprendizaje y sobre todo valoración como señal clara de identificación étnica ancestral o no.

Sean internas o externas las razones por las que las lenguas se han ido transformando, fusionando, desgastando o muriendo; son las de origen patrimonial las más afectadas.

Todos los países del mundo tienen cierta afectación en sus lenguas originarias, no necesariamente todas esas afectaciones han sido negativas, pero si es real el hecho de que la extinción de algunas, son el reflejo de la pérdida de identidades y culturas de pueblos que durante quizá cientos de años se vieron desfavorecidas y obligadas a dejar de lado su lengua y adoptar otra u otras como mecanismo de supervivencia frente a la discriminación, asegurándose de alguna manera una situación de mejora.

Los estudios acerca de las lenguas en el mundo, principalmente han sido realizados por grupos no de científicos, sino, de misioneros que deseando multiplicar particularmente, la religión

católica, han aprendido e introducido lenguas lejanas a su lengua primera. Labor que aunque destacable, en ciertas épocas y espacios históricos han despojado de elementos propios de las culturas a innumerables pueblos, especialmente a los menos organizados o a los pequeños y vulnerables de conquistas y dominación.

En la época actual, los procesos de colonialismo han sido desplazados (por decirlo de alguna manera) por necesidades globales de mercado, competitividad, movilidad, migración y adelantos tecnológicos, los mismos que han llevado a que, aun cuando existan lenguas con millones de hablantes, estos se dejen de enseñar y transmitir a las nuevas generaciones, ello ocasiona que se pierdan.

La UNESCO (2003) considera y sugiere reforzar la vitalidad de las lenguas, pues las que más peligran son posiblemente, aquellas que no poseen documentación y la tradición oral se limita a los hablantes adultos mayores. Generar materiales de aprendizaje de las lenguas y principalmente integrarlas a los sistemas educativos tempranos, sería una alternativa válida, donde el marco socio – cultural se vería reforzado, así como las identidades, las culturas y sus manifestaciones.

Más adelante, se analizará detenidamente la diversidad lingüística del Ecuador, dentro del contexto de la diversidad cultural del país y para puntualizar aspectos relevantes de las lenguas ancestrales.

2.12. Diversidad cultural del Ecuador

Como lo manifiesta Bottasso (2007:33), en “América Latina se fracciona el imperio ibérico, dando lugar a decenas de países, cada uno de los cuales subraya su diversidad cultural e histórica frente a los otros, redescubriendo un pasado a veces mitificado”, esta fragmentación sin lugar a dudas es el precedente de lo que en el presente son los diferentes Países, Estados, Estados-nación y Estados Nacionales.

Este proceso para la conformación del Estado-Nación, en América del Sur, se ha dado como resultado, tanto de prolongación del Estado monárquico absolutista de la estructura colonial Ibérica heredada, así como también de las guerras de Independencia, lo que en el tiempo moderno, se refleja cómo se expresa en el boletín del Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI)¹³, en la "articulación de las nuevas relaciones de poder sobre instituciones económicas, sociales y políticas ya existentes."

El Estado ecuatoriano de 1830 (en lo que antes se denominaba la "Real Audiencia de Quito"), respondió a intereses de la clase que se imponía a través de sus modos de supremacía y poder que venían desde la colonia. De esta manera la pretensión de un Estado mono nacional, mantuvo la exclusión de un gran número de pobladores oriundos y expatriados; descartando y negando la posibilidad de acceder a servicios, recursos y desarrollo; la asimetría en el poder, ciertas clases surgidas en la época de la colonia, "trataron de forjar una identidad nacional mestiza excluyendo la etnicidad del indio, del negro y del otro. La ideología del mestizaje niega la existencia y la posibilidad de incorporarlos (...) con su identidad propia a la sociedad nacional. De la Torre (1996:75)

Por este motivo, el transcurso del Ecuador en su conformación como Estado nacional, suscitó la protección de sus límites geográficos, la unificación económica, el acuerdo político así como la unidad identitaria, en la llamada cultura nacional, la que contemplaba: una cultura, una religión, una lengua, es decir, la homogeneidad que desconocía la realidad diversa del país, tanto indígena como negra.

A criterio de sectores indígenas como el Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (CODENPE) (2011: 18,19) significa que "las políticas estatales han estado encaminadas siempre a buscar un Estado culturalmente homogéneo" (...) "en torno al modelo cultural mestizo, castellano hablante, lo cual ha dominado económica, política, social, culturalmente", dando paso al racismo casi como política de estado, sin el entendimiento de la riqueza de la diversidad por sí misma, para la construcción de una sociedad pluralista y tolerante.

13 Editorial del Boletín ICCI "RIMAI". Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas. Año 2, No. 10, enero de 2000.

2.12.1. Nación, Estado y Nacionalidad.

Rodrigo Borja en una entrevista publicada en el diario El Comercio el 05/06/2011; se refiere a estos términos:

Nación es un concepto eminentemente étnico y antropológico, referido a un grupo humano unido por vínculos naturales, que pierde sus orígenes en remotos tiempos. La nación existió mucho antes que el Estado.

Estado, en cambio, es un concepto jurídico y político: designa a la nación jurídica y políticamente organizada sobre un territorio."(...) "el Estado es la vestidura orgánica y política de la nación. El Estado es una armazón colocada sobre la nación preexistente como unidad antropológica y social. La nación es, por tanto, la base humana e histórica (...) sobre la que el Estado se levanta. La mayoría de los Estados se ha organizado sobre más de una nación, de modo que regimentan a diversos grupos étnicos, culturales y religiosos y los reducen a una sola unidad política bajo su orden jurídico unitario. (...) La mayoría de los Estados tiene carácter plurinacional.

El pensamiento de Borja, sumado al de Benítez y Garcés (1993:156-157) manifiesta:

El concepto de nacionalidad no es un sinónimo de nación ni se contrapone a ella. La nación es el concepto sociológico correspondiente a Estado. La nacionalidad alude a la unidad de historia, de lengua y de cultura de un grupo social.

Por lo tanto, al interior de una nación pueden coexistir varias nacionalidades sin afectar su esencia; perfectamente describen la realidad del Ecuador, donde en la actualidad se trabaja en el reconocimiento de las nacionalidades y pueblos indígenas, respecto a la prevalencia histórica del pueblo mestizo "blanqueado".

2.12.2. Nacionalidades y pueblos indígenas.

Al hablar de nacionalidades y pueblos es necesario aclarar los términos, no sólo por la ambigüedad que puede darse en su uso sino, porque los conceptos han ido asumiendo históricamente significados diferentes además, según la visión del o de los sectores que desean alcanzar reivindicación a través de esta autodeterminación, pues aunque "desde la colonia, a las "etnias autóctonas no evangelizadas", se las denominaban naciones" Bottaso (2007:31), es hasta

recientes décadas en las que ha llegado social y políticamente el reconocimiento a su existencia milenaria.

Asimismo al ser reconocidas estas demandas no se trata únicamente de su denominación, sino también al derecho por ejemplo sobre el territorio como fundamento concreto de una nación, por ende de sus recursos y manejos económicos de los mismos. Esto en un principio ha generado posiciones antagónicas en la consideración de la fragmentación de la unidad nacional.

Como se ha mencionado anteriormente en una nacionalidad pueden existir subgrupos que comparten características generales de la nacionalidad, pero que se concentran en torno a la consanguinidad y tienen algunos elementos culturales diferentes.

En el Ecuador, uno de estos subgrupos y el más representativo tanto por número como por la lucha social y política es el que corresponde a la población indígena. Por esta razón en el país se habla de nacionalidades y pueblos indígenas, aunque además de ellos existen pueblos afroecuatorianos y montubios.

En el módulo de Interculturalidad del CODENPE (2011:54), se define estos términos de la siguiente manera:

La nacionalidad es un grupo de personas, cuya existencia como grupo es anterior a la constitución del Estado Ecuatoriano; los miembros de este grupo comparten un conjunto de características culturales propias y particulares, que les diferencia del resto de la sociedad. De estas características, la más importante en la definición de un grupo étnico como nacionalidad, es el tener una lengua propia.

Entendemos por Pueblos Indígenas a un conglomerado humano con un mismo origen, una historia común, idiomas propios; regidos por sus propias leyes, costumbres y creencias y formas de organización social, económica y política en nuestros territorios. Luchan políticamente por la reivindicación de sus derechos individuales y colectivos.

Desde la posición de los pueblos indígenas, se entiende a la nacionalidad así como a los pueblos indígenas, al conglomerado humano con un mismo origen, historia común, lengua, costumbres, creencias, organización social, económica y política propia, todo sobre la base física del territorio que les ha pertenecido como sucesión de sus ancestros, pobladores originarios del país, y que los diferencia de otros.

El Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), en su página oficial¹⁴, lo explica con una ligera diferencia en cuanto a referirse a *pueblos* y no a *pueblos indígenas*:

Nacionalidad, es un conjunto de pueblos milenarios anteriores y constitutivos del Estado ecuatoriano, que se autodefinen como tales, que tienen una identidad histórica, idioma, y cultura comunes, que viven en un territorio determinado mediante sus instituciones y formas tradicionales de organización social económica, jurídica, política y ejercicio de autoridad.

Pueblos, se definen como las colectividades originarias, conformadas por comunidades o centros con identidades culturales que les distinguen de otros sectores de la sociedad ecuatoriana, regidos por sistemas propios de organización social, económica, política y legal.

En el caso de la definición del INEC que es una institución gubernamental, respalda sus definiciones en la Constitución de la República del Ecuador del año 2008, en la misma que se reconoce a los pueblos y nacionalidades y al estado ecuatoriano como intercultural y plurinacional.

Un aval internacional importante para estas definiciones, es el Convenio 169 de la OIT y la Declaración de los Derechos Colectivos de las Naciones Unidas, que afianza la existencia legal de los pueblos y correspondientemente el ejercicio de sus derechos.

Aunque como lo señala Ayala, E. (2011:50), los dos documentos “los definen así, como “pueblos”, ninguno de los dos se refiere a “nacionalidades indígenas” o a “estados plurinacionales”; de allí que puedan continuar discusiones respecto a la conformación - y acción efectiva - de un estado plurinacional.

Esta convivencia de Nacionalidades y Pueblos así como su ubicación dentro de una sociedad se puede observar en la Figura 4, la misma que visibiliza la existencia de múltiples conjuntos de colectividades que se han mantenido desde la ancestralidad o desde la realidad socio-cultural de las sociedades actuales. El Ecuador desde luego posee una estructuración étnica donde confluyen múltiples Nacionalidades y Pueblos ancestrales, además de los de formación reciente a partir de la fusión y mezcla de la incursión de pueblos desde el sur de América y la Península Ibérica.

14 Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) Recuperado de: <http://www.inec.gob.ec> [Accesado el 7 de noviembre de 2013]

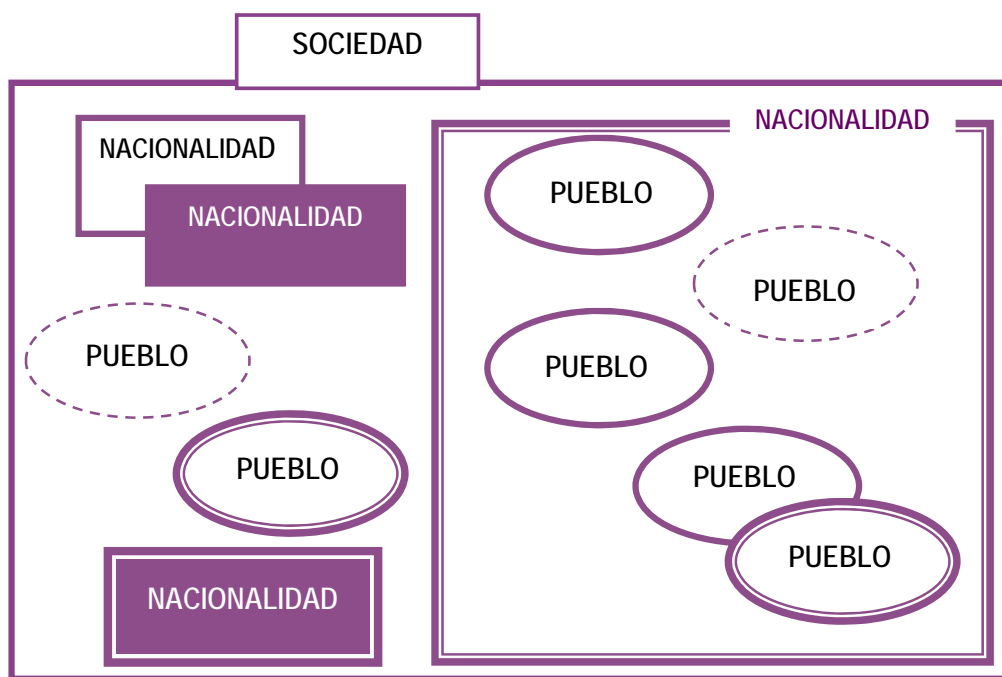


Figura 4. Nacionalidades y Pueblos
Fuente: Elaboración propia

2.13. El Ecuador, país diverso y de contrastes

Con relación a otros países de América del Sur, el Ecuador es un país pequeño, con 256.370 km² de superficie terrestre, de los cuales 248.360 km² corresponden al área continental y 8010 km² al área insular, de acuerdo a los datos geográficos oficiales del Instituto Geográfico del Ecuador (IGM), territorio dividido en 4 regiones geográficas: insular, litoral, interandina y amazónica. Enclaustrado en la mitad del mundo, franqueado por la Cordillera de los Andes, se puede viajar desde sus vastas playas, elevadas montañas y volcanes activos, hasta su selva e islas magníficas, en pocas horas.

Poseedor de una amplia gama de ecosistemas que producen riqueza en recursos naturales y abundancia en flora y fauna, se complementa como un verdadero mosaico cultural - histórico donde confluyen aportes ancestrales, europeos, africanos, fusiones; que enriquecen aún más este enclave. Se encuentra ubicada al noroccidente de América del Sur, limitada al norte por la República de Colombia, al sur y este por la República del Perú y, al oeste por el Océano Pacífico.

El sistema político del país es el democrático y, desde la constitución del año 2008 rigen 5 poderes: Legislativo, ejecutivo, judicial, electoral, de transparencia, y control social y, según la división político-administrativa tiene 24 provincias que son:

| REGIÓN: | PROVINCIAS: | CAPITAL PROVINCIAL: |
|--------------------|--------------------------------|------------------------------|
| INSULAR | Galápagos | Puerto Baquerizo Moreno |
| | LITORAL | Esmeraldas |
| | Manabí | Portoviejo |
| | Santo Domingo de los Tsáchilas | Santo Domingo |
| | Los Ríos | Babahoyo |
| | Guayas | Guayaquil |
| | Santa Elena | Santa Elena |
| | El Oro | Machala |
| INTERANDINA | Carchi | Tulcán |
| | Imbabura | Ibarra |
| | Pichincha | Quito |
| | Cotopaxi | Latacunga |
| | Tungurahua | Ambato |
| | Chimborazo | Riobamba |
| | Bolívar | Guaranda |
| | Cañar | Azogues |
| | Azuay | Cuenca |
| | Loja | Loja |
| AMAZONÍA | Sucumbíos | Nueva Loja |
| | Napo | Tena |
| | Orellana | Puerto Francisco de Orellana |
| | Pastaza | Puyo |
| | Morona Santiago | Macas |
| | Zamora Chinchipe | Zamora |

En las 24 provincias del país, la población en el año 2015 asciende a 16.260.949¹⁵ de habitantes, dato que consta y se actualiza constantemente en el contador de la página web del INEC, lo que demuestra que a pesar de la extensión territorial - relativamente pequeña -, existe un crecimiento constante demográficamente hablando.

2.14. Autodefinición de la población ecuatoriana

En el año 2010, el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos INEC, llevó a cabo el VII Censo de Población y VI de Vivienda, de ellos se desprenden datos muy importantes como el de población, educación, tecnologías, vivienda, equidad entre otras.

Para el año 2010, en el Ecuador la población ecuatoriana ascendía a 14.483.499 de habitantes de ellos 7.305.816, es decir el 50.44% correspondiente a la población femenina y el 49.56%, o sea 7.177.683 a la población masculina.

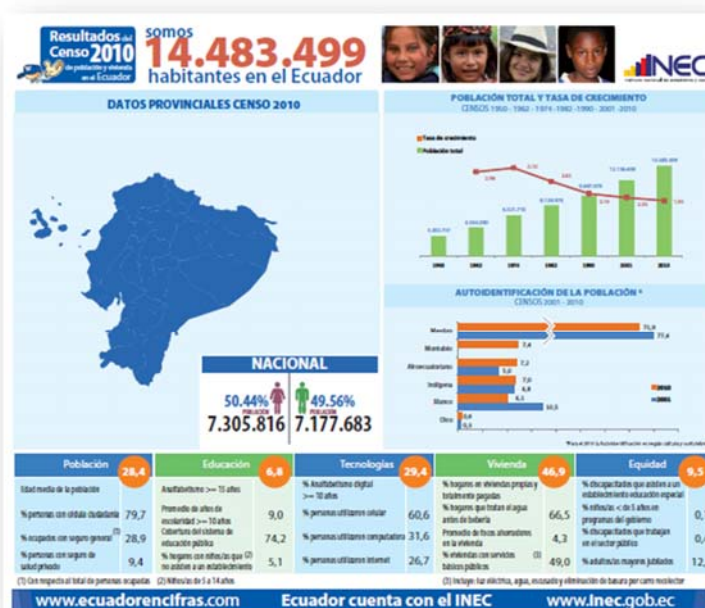


Figura 5. Resultados del Censo 2010¹⁶
Fuente: Censo de Población y vivienda 2010

15 Dato a la fecha: 04/06/2015. Recuperado de <http://www.inec.gob.ec>

16 Fuente de imagen: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Censo 2010. Recuperado de: <http://www.inec.gob.ec> [Accesado el: 17 de junio de 2013]

Pero a diferencia de censos anteriores para recabar información y datos, en este censo en particular, se agregaron preguntas sobre auto identificación (según cultura y costumbres), idioma o lengua hablada y, nacionalidad y/o pueblo indígena de la que forma parte o pertenece la persona censada.

En la Sección 4 del formulario del censo 2010 que consta en el anexo B las preguntas que referían a estos temas, fueron las preguntas 14, 15, 16 y 17, las que tuvieron como temática el abordar la o las lenguas habladas por padres e hijos en el seno familiar.

Respecto al idioma o lengua hablada se solicitó a la persona censada escoja una de las opciones desplegadas. En el caso de la pregunta 14 en relación a la lengua materna se enumeran como idioma o lengua el "indígena" sin ninguna descripción, además se plantea el "castellano/español" a pesar de que desde el año 2008 en la Constitución de la República se establece el castellano como idioma oficial.

Otra opción es el "extranjero", denominándose así al inglés, francés u otro idioma y/o lengua que no pertenezca al territorio nacional, finalmente se plantea la opción "no habla" para las personas que poseen discapacidad.

En la pregunta 15 en cambio, se indaga sobre el idioma o lengua de la persona y en esta lista de opciones la respuesta 1 se subdivide para quienes la eligieron, en esta subdivisión hacen detalle de 13 lenguas, y se mantienen las demás opciones de la pregunta anterior.

La diferencia entre las preguntas 14 y 15 tiene que ver con la familiarización de la persona censada con los idiomas y/o lenguas tanto desde el núcleo familiar y antecesores como de la persona hablante en el momento preciso del registro

Mientras que las preguntas 16 y 17, se referían a la auto identificación y pertenencia a una nacionalidad y/o pueblo indígena según la cultura y costumbres de la persona encuestada, dentro de las opciones en la pregunta 16, se agregó la identificación "montubio", la cual no existió en el censo anterior del año 2001.

La autoidentificación en cuanto a las opciones “afroecuatoriano/a”, “afrodescendiente” y “negro/a”, dejaron un margen demasiado amplio que causó confusión y una tabulación en la que corría el riesgo de no ser una fiel representación del sentir de los encuestados.

Y en la pregunta 17 se enlistaron 14 nacionalidades: Achuar, Awa, Cofán, Chachi, Epera, Waorani, Kichwa, Secoya, Shuar, Siona, Tsachila, Shiwiar, Zápara, Andoa, y 18 pueblos indígenas: Pastos, Natabuela, Otavalo, Karanki, Kayambi, Kitukara, Panzaleo, Chibuleo, Salasaka, Kisapincha, Tomabela, Waranka, Puruhá, Kañari, Saraguro, Paltas, Manta, Huancavilca;

Las respuestas en el caso de esta pregunta se vieron en muchos casos, direccionadas ante la creencia de que el escoger determinada respuesta (aunque no fuera real) podía generar beneficios para los grupos enlistados, lo que no reflejó la realidad socio-cultural del país más aún cuando la sensación de respetar la autodeterminación personal no era discutible o rebatible.

El Censo del año 2010 se efectuó y posteriormente se obtuvieron los siguientes resultados que en la Figura 6, gráficamente se pueden visualizar

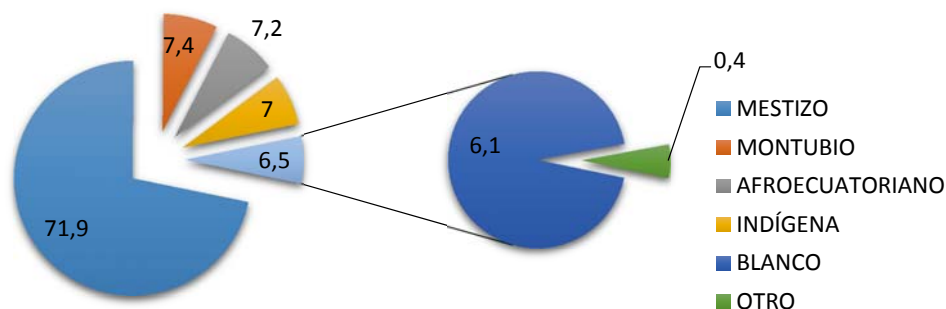


Figura 6. Autoidentificación en el Ecuador
Elaboración propia. Fuente: Datos Censo 2010

En la Figura 6., así como en las tablas a continuación realizadas por la Dirección de Estudio Analíticos Estadísticos (DESAE)¹⁷, del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos INEC, se reflejan los datos de la siguiente manera en lo que concierne a la autoidentificación:

¹⁷ Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Censo 2010. Dirección de Estudio Analíticos Estadísticos (DESAE) Recuperado de: <http://www.ecuadorencifras.com/cifras-inec/html#> [Accesado el: 17 de junio de 2013]

| Código | Nombre de provincia | Total personas autoidentificadas como indígena | Total de personas | Porcentaje de personas autoidentificadas como indígena |
|--------|----------------------|--|-------------------|--|
| 01 | AZUAY | 17.638 | 712.127 | 2,48% |
| 02 | BOLIVAR | 46.719 | 183.641 | 25,44% |
| 03 | CANAR | 34.213 | 225.184 | 15,19% |
| 04 | CARCHI | 5.649 | 164.524 | 3,43% |
| 05 | COTOPAXI | 90.437 | 409.205 | 22,10% |
| 06 | CHIMBORAZO | 174.211 | 458.581 | 37,99% |
| 07 | EL ORO | 4.060 | 600.659 | 0,68% |
| 08 | ESMERALDAS | 15.022 | 534.092 | 2,81% |
| 09 | GUAYAS | 46.241 | 3.645.483 | 1,27% |
| 10 | IMBABURA | 102.640 | 398.244 | 25,77% |
| 11 | LOJA | 16.479 | 448.966 | 3,67% |
| 12 | LOS RIOS | 4.965 | 778.115 | 0,64% |
| 13 | MANABI | 2.456 | 1.369.780 | 0,18% |
| 14 | MORONA SANTIAGO | 71.538 | 147.940 | 48,36% |
| 15 | NAPO | 58.845 | 103.697 | 56,75% |
| 16 | PASTAZA | 33.399 | 83.933 | 39,79% |
| 17 | PICHINCHA | 137.554 | 2.576.287 | 5,34% |
| 18 | TUNGURAHUA | 62.584 | 504.583 | 12,40% |
| 19 | ZAMORA CHINCHIPE | 14.219 | 91.376 | 15,56% |
| 20 | GALAPAGOS | 1.754 | 25.124 | 6,98% |
| 21 | SUCUMBIOS | 23.684 | 176.472 | 13,42% |
| 22 | ORELLANA | 43.329 | 136.396 | 31,77% |
| 23 | SANTO DOMINGO | 6.318 | 368.013 | 1,72% |
| 24 | SANTA ELENA | 4.164 | 308.693 | 1,35% |
| 90 | ZONAS NO DELIMITADAS | 58 | 32.384 | 0,18% |
| | NACIONAL | 1.018.176 | 14.483.499 | 7,03% |

Tabla 2. Personas autoidentificadas como indígena a nivel provincial

Fuente: Censo de Población y Vivienda (CPV - 2010); Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC); (DESAE) - Alejandro Benalcázar;
 Elaborado: Dirección de Estudios Analíticos Estadísticos



| Código | Nombre de provincia | Total personas autoidentificadas como afroecuatoriano-afrodescendiente | Total de personas | Porcentaje de personas autoidentificadas como afroecuatoriana-afrodescendiente |
|--------|----------------------|--|-------------------|--|
| 01 | AZUAY | 15.652 | 712.127 | 2,20% |
| 02 | BOLIVAR | 1.947 | 183.641 | 1,06% |
| 03 | CANAR | 5.952 | 225.184 | 2,64% |
| 04 | CARCHI | 10.562 | 164.524 | 6,42% |
| 05 | COTOPAXI | 6.813 | 409.205 | 1,66% |
| 06 | CHIMBORAZO | 4.960 | 458.581 | 1,08% |
| 07 | EL ORO | 41.441 | 600.659 | 6,90% |
| 08 | ESMERALDAS | 234.511 | 534.092 | 43,91% |
| 09 | GUAYAS | 352.077 | 3.645.483 | 9,66% |
| 10 | IMBABURA | 21.426 | 398.244 | 5,38% |
| 11 | LOJA | 10.665 | 448.966 | 2,38% |
| 12 | LOS RIOS | 48.096 | 778.115 | 6,18% |
| 13 | MANABI | 82.260 | 1.369.780 | 6,01% |
| 14 | MORONA SANTIAGO | 1.845 | 147.940 | 1,25% |
| 15 | NAPO | 1.684 | 103.697 | 1,62% |
| 16 | PASTAZA | 1.231 | 83.933 | 1,47% |
| 17 | PICHINCHA | 116.567 | 2.576.287 | 4,52% |
| 18 | TUNGURAHUA | 7.172 | 504.583 | 1,42% |
| 19 | ZAMORA CHINCHIPE | 1.321 | 91.376 | 1,45% |
| 20 | GALAPAGOS | 1.306 | 25.124 | 5,20% |
| 21 | SUCUMBIOS | 10.351 | 176.472 | 5,87% |
| 22 | ORELLANA | 6.712 | 136.396 | 4,92% |
| 23 | SANTO DOMINGO | 28.313 | 368.013 | 7,69% |
| 24 | SANTA ELENA | 26.271 | 308.693 | 8,51% |
| 90 | ZONAS NO DELIMITADAS | 2.424 | 32.384 | 7,49% |
| | NACIONAL | 1.041.559 | 14.483.499 | 7,19% |

Tabla 3. Personas autoidentificadas como afroecuatoriano/a-afrodescendiente a nivel provincial

Fuente: Censo de Población y Vivienda (CPV - 2010); Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC); (DESAE) - Alejandro Benalcázar.

Elaborado: Dirección de Estudios Analíticos Estadísticos

| Código | Nombre de provincia | Total personas autoidentificadas como montubio | Total de personas | Porcentaje de personas autoidentificadas como montubia |
|--------|----------------------|--|-------------------|--|
| 01 | AZUAY | 2.941 | 712.127 | 0,41% |
| 02 | BOLIVAR | 2.067 | 183.641 | 1,13% |
| 03 | CANAR | 2.399 | 225.184 | 1,07% |
| 04 | CARCHI | 445 | 164.524 | 0,27% |
| 05 | COTOPAXI | 7.266 | 409.205 | 1,78% |
| 06 | CHIMBORAZO | 1.182 | 458.581 | 0,26% |
| 07 | EL ORO | 16.858 | 600.659 | 2,81% |
| 08 | ESMERALDAS | 13.017 | 534.092 | 2,44% |
| 09 | GUAYAS | 410.991 | 3.645.483 | 11,27% |
| 10 | IMBABURA | 1.196 | 398.244 | 0,30% |
| 11 | LOJA | 3.195 | 448.966 | 0,71% |
| 12 | LOS RIOS | 272.701 | 778.115 | 35,05% |
| 13 | MANABI | 262.738 | 1.369.780 | 19,18% |
| 14 | MORONA SANTIAGO | 329 | 147.940 | 0,22% |
| 15 | NAPO | 606 | 103.697 | 0,58% |
| 16 | PASTAZA | 346 | 83.933 | 0,41% |
| 17 | PICHINCHA | 34.585 | 2.576.287 | 1,34% |
| 18 | TUNGURAHUA | 2.269 | 504.583 | 0,45% |
| 19 | ZAMORA CHINCHIPE | 210 | 91.376 | 0,23% |
| 20 | GALAPAGOS | 476 | 25.124 | 1,89% |
| 21 | SUCUMBIOS | 1.682 | 176.472 | 0,95% |
| 22 | ORELLANA | 1.647 | 136.396 | 1,21% |
| 23 | SANTO DOMINGO | 9.048 | 368.013 | 2,46% |
| 24 | SANTA ELENA | 15.157 | 308.693 | 4,91% |
| 90 | ZONAS NO DELIMITADAS | 7.377 | 32.384 | 22,78% |
| | NACIONAL | 1.070.728 | 14.483.499 | 7,39% |

Tabla 4. Personas autoidentificadas como montubio/a nivel provincial

Fuente: Censo de Población y Vivienda (CPV - 2010); Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC); (DESAE) - Alejandro Benalcázar.

Elaborado: Dirección de Estudios Analíticos Estadísticos



| Código | Nombre de provincia | Total personas autoidentificadas como mestizo | Total de personas | Porcentaje de personas autoidentificadas como mestizo |
|--------|----------------------|---|-------------------|---|
| 01 | AZUAY | 637.912 | 712.127 | 89,58% |
| 02 | BOLIVAR | 127.795 | 183.641 | 69,59% |
| 03 | CAÑAR | 172.616 | 225.184 | 76,66% |
| 04 | CARCHI | 142.933 | 164.524 | 86,88% |
| 05 | COTOPAXI | 294.840 | 409.205 | 72,05% |
| 06 | CHIMBORAZO | 267.880 | 458.581 | 58,41% |
| 07 | EL ORO | 489.843 | 600.659 | 81,55% |
| 08 | ESMERALDAS | 238.619 | 534.092 | 44,68% |
| 09 | GUAYAS | 2.461.749 | 3.645.483 | 67,53% |
| 10 | IMBABURA | 261.684 | 398.244 | 65,71% |
| 11 | LOJA | 404.941 | 448.966 | 90,19% |
| 12 | LOS RIOS | 411.858 | 778.115 | 52,93% |
| 13 | MANABI | 954.191 | 1.369.780 | 69,66% |
| 14 | MORONA SANTIAGO | 68.905 | 147.940 | 46,58% |
| 15 | NAPO | 39.515 | 103.697 | 38,11% |
| 16 | PASTAZA | 46.383 | 83.933 | 55,26% |
| 17 | PICHINCHA | 2.114.955 | 2.576.287 | 82,09% |
| 18 | TUNGURAHUA | 414.479 | 504.583 | 82,14% |
| 19 | ZAMORA CHINCHIPE | 73.397 | 91.376 | 80,32% |
| 20 | GALAPAGOS | 18.717 | 25.124 | 74,50% |
| 21 | SUCUMBIOS | 132.354 | 176.472 | 75,00% |
| 22 | ORELLANA | 78.390 | 136.396 | 57,47% |
| 23 | SANTO DOMINGO | 298.235 | 368.013 | 81,04% |
| 24 | SANTA ELENA | 244.269 | 308.693 | 79,13% |
| 90 | ZONAS NO DELIMITADAS | 20.839 | 32.384 | 64,35% |
| | NACIONAL | 10.417.299 | 14.483.499 | 71,93% |

Tabla 5. Personas autoidentificadas como mestizo/a nivel provincial

Fuente: Censo de Población y Vivienda (CPV - 2010); Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC); (DESAE) - Alejandro Benalcázar.

Elaborado: Dirección de Estudios Analíticos Estadísticos

| Código | Nombre de provincia | Total personas autoidentificadas como blanco | Total de personas | Porcentaje de personas autoidentificadas como blanco |
|--------|----------------------|--|-------------------|--|
| 01 | AZUAY | 36.672 | 712.127 | 5,15% |
| 02 | BOLIVAR | 4.921 | 183.641 | 2,68% |
| 03 | CANAR | 9.602 | 225.184 | 4,26% |
| 04 | CARCHI | 4.711 | 164.524 | 2,86% |
| 05 | COTOPAXI | 9.349 | 409.205 | 2,28% |
| 06 | CHIMBORAZO | 9.975 | 458.581 | 2,18% |
| 07 | EL ORO | 46.801 | 600.659 | 7,79% |
| 08 | ESMERALDAS | 31.333 | 534.092 | 5,87% |
| 09 | GUAYAS | 355.284 | 3.645.483 | 9,75% |
| 10 | IMBABURA | 10.776 | 398.244 | 2,71% |
| 11 | LOJA | 13.236 | 448.966 | 2,95% |
| 12 | LOS RIOS | 38.511 | 778.115 | 4,95% |
| 13 | MANABI | 64.262 | 1.369.780 | 4,69% |
| 14 | MORONA SANTIAGO | 4.566 | 147.940 | 3,09% |
| 15 | NAPO | 2.824 | 103.697 | 2,72% |
| 16 | PASTAZA | 2.448 | 83.933 | 2,92% |
| 17 | PICHINCHA | 163.230 | 2.576.287 | 6,34% |
| 18 | TUNGURAHUA | 17.375 | 504.583 | 3,44% |
| 19 | ZAMORA CHINCHIPE | 1.909 | 91.376 | 2,09% |
| 20 | GALAPAGOS | 2.445 | 25.124 | 9,73% |
| 21 | SUCUMBIOS | 8.015 | 176.472 | 4,54% |
| 22 | ORELLANA | 5.998 | 136.396 | 4,40% |
| 23 | SANTO DOMINGO | 25.108 | 368.013 | 6,82% |
| 24 | SANTA ELENA | 11.403 | 308.693 | 3,69% |
| 90 | ZONAS NO DELIMITADAS | 1.629 | 32.384 | 5,03% |
| | NACIONAL | 882.383 | 14.483.499 | 6,09% |

Tabla 6. Personas autoidentificadas como blanco/a nivel provincial

Fuente: Censo de Población y Vivienda (CPV - 2010); Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC); (DESAE) - Alejandro Benalcázar.
 Elaborado: Dirección de Estudios Analíticos Estadísticos



| Código | Nombre de provincia | Total personas autoidentificadas como otra | Total de personas | Porcentaje de personas autoidentificadas como otro |
|--------|----------------------|--|-------------------|--|
| 01 | AZUAY | 1.312 | 712.127 | 0,18% |
| 02 | BOLIVAR | 192 | 183.641 | 0,10% |
| 03 | CANAR | 402 | 225.184 | 0,18% |
| 04 | CARCHI | 224 | 164.524 | 0,14% |
| 05 | COTOPAXI | 500 | 409.205 | 0,12% |
| 06 | CHIMBORAZO | 373 | 458.581 | 0,08% |
| 07 | EL ORO | 1.656 | 600.659 | 0,28% |
| 08 | ESMERALDAS | 1.590 | 534.092 | 0,30% |
| 09 | GUAYAS | 19.141 | 3.645.483 | 0,53% |
| 10 | IMBABURA | 522 | 398.244 | 0,13% |
| 11 | LOJA | 450 | 448.966 | 0,10% |
| 12 | LOS RIOS | 1.984 | 778.115 | 0,25% |
| 13 | MANABI | 3.873 | 1.369.780 | 0,28% |
| 14 | MORONA SANTIAGO | 757 | 147.940 | 0,51% |
| 15 | NAPO | 223 | 103.697 | 0,22% |
| 16 | PASTAZA | 126 | 83.933 | 0,15% |
| 17 | PICHINCHA | 9.396 | 2.576.287 | 0,36% |
| 18 | TUNGURAHUA | 704 | 504.583 | 0,14% |
| 19 | ZAMORA CHINCHIPE | 320 | 91.376 | 0,35% |
| 20 | GALAPAGOS | 426 | 25.124 | 1,70% |
| 21 | SUCUMBIOS | 386 | 176.472 | 0,22% |
| 22 | ORELLANA | 320 | 136.396 | 0,23% |
| 23 | SANTO DOMINGO | 991 | 368.013 | 0,27% |
| 24 | SANTA ELENA | 7.429 | 308.693 | 2,41% |
| 90 | ZONAS NO DELIMITADAS | 57 | 32.384 | 0,18% |
| | NACIONAL | 53.354 | 14.483.499 | 0,37% |

Tabla 7. Personas autoidentificadas como otro/a nivel provincial

Fuente: Censo de Población y Vivienda (CPV - 2010); Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC); (DESAE) - Alejandro Benalcázar.

Elaborado: Dirección de Estudios Analíticos Estadísticos

Las estadísticas del INEC del año 2010, probablemente no representen la realidad ecuatoriana, ya que cada ciudadano tuvo la posibilidad de autodefinirse, y no siempre las personas encuestadas gozaban del conocimiento necesario para realizar tal o cual selección.

Ser mestizo, indígena, montubio o afroecuatoriano, siempre había sido una forma de vivir, que en muchas ocasiones se debía encubrir para poder ser sujeto de derechos o simplemente, evitar ser segregado.

El Ecuador es un país que siempre se ha catalogado de mayoría mestiza, sin embargo, el sector que se define como tal, generalmente lo hace por motivos de prestigio social, más que culturales, étnicos o biológicos y hasta se diría que por ignorancia y prejuicio.

Desde la época colonial los mestizos siempre arrastraron la idea de ser producto único de la unión de blanco (español) e indígena originario, y que se era más blanco que indígena, idea que dejó por fuera a otros como los mulatos (unión de blanco (español) y negro), zambos (unión de indígena con negro).

Dentro de los mismos mestizos el lucir con mayor o menor componente indígena, hacía que existiese una jerarquización tácita, de la cual muchos, sacaron provecho. En ciertos casos el tener una tez de piel más clara, hacía que automáticamente se despojara la parte indígena y sólo quedara la blanca, aunque hace generaciones atrás hubiese quizá desaparecido el factor europeo.

Por esto es pertinente agregar, como lo expresa Carlos Montemayor, en su libro "Las lenguas de América", citado en publicación "La Población Indígena del Ecuador", análisis de los resultados del VI Censo de Población y V de Vivienda, desarrollado por el INEC en noviembre del 2001: "En América nunca ha habido indios ni indígenas sino, pueblos con sus propios nombres". De allí que se haya consensuado el hecho de usar indígena, para referirse a los pobladores originarios antes de la conquista española y que reemplaza a la denominación indio producto del error de Colón, al creerse en las Indias.

En el censo del 2010, aparece la opción "montubio", que aunque es un mestizo de la zona montañosa del litoral, se autodefine con este nombre, como consta en la página web del Consejo

de Desarrollo del Pueblo Montubio de la Costa ecuatoriana y zonas subtropicales de la región litoral (CODEPMOC), "por las características propias de la región litoral y zonas subtropicales (...), resultado de un complejo proceso histórico de adaptación y transformación étnica (...), donde se fusionaron indios, blancos y negros" <http://www.codepmoc.gob.ec/> (03/07/2013)

En cuanto a la población afroecuatoriana, también pudo haber alguna confusión en su autodefinición, pues las denominaciones de negro o moreno, se utilizaron durante mucho tiempo con el desconocimiento de saber si al referirse de esa manera se estaba reconociendo o por el contrario insultando a la gente.

Los términos afro-descendiente y afroecuatoriano, hasta ese entonces empleados con poca frecuencia, posiblemente causó que algunas personas se sintieron confundidas ante estas denominaciones y su consecuente elección.

Consta en la página web de la Corporación de Desarrollo Afroecuatoriano (CODAE) que:

Los ancestros africanos llegaron a Ecuador desde el siglo XVI con el comercio de esclavizados. Ellos tenían en África sus propias civilizaciones, imperios y reinos. Muchos de los afroecuatorianos provienen de culturas africanas como las Yorubas, Congos, Mandingas, Akan, Ewe Font, entre otras tantas"; así también que, " Estos pueblos estaba asentados territorios africanos que hoy corresponden a países como Nigeria, República Democrática del Congo, Camerún, Angola, Kenia, Ghana, Benín y Guinea, entre otros, y que muchos de los afroecuatorianos aún mantienen apellidos que provienen desde África y que resistieron a la esclavización y a la colonización: Anangonó, Chalá, Congo, Viáfara, Ayoví, Lucumí y muchos más. <http://www.codae.gob.ec/> (07/07/2013)

Los pueblos afro-descendientes en el Ecuador, han trabajado en sus propios itinerarios de valoración interna, para alejarse de estereotipos negativos, del prejuicio tan marcado y del único reconocimiento del que eran sujetos en cuanto a su accionar futbolístico, que aunque aparentemente pudiese ser positivo, sólo fortalecía la imagen precaria ya poseída por siglos.

Las costumbres, ascendencia e influencia del contexto, sin duda ejercen influencia en cuanto a la autoidentificación. Los resultados producen un cuestionamiento respecto a la incidencia de todos estos factores a la hora de expresar la pertenencia de la persona y de la realidad de los porcentajes reflejados en el censo nacional.

En el año 2010, según los resultados del censo en un Ecuador de 14.483.499 de ecuatorianos, la autoidentificación étnica respecto a la pertenencia a una nacionalidad y/o pueblo indígena según la cultura y costumbres de la persona tradujo en los siguientes resultados: 71,9% mestizos, 7,4% montubios, 7,2 afroecuatorianos, 7% indígenas.

El porcentaje del 7% a nivel nacional que corresponden a la población autoidentificada como indígena es un resultado muy bajo considerando que en el discurso político, social, cultural, se contempla la fuerte presencia indígena y además como componente mayoritario y predominante del mestizaje. En comparación al censo del 2001, la población aumentó apenas en un 0,2%, del 6,8% al 7%.

Las personas autoidentificadas como población afroecuatoriana, aunque desde el Censo de 2001 del 4,9% aumentó al 7,2% no es necesariamente el reflejo del número real de pobladores de ascendencia negra, esto debido a que muchas personas consideraban ser producto del mestizaje y la pertenencia a grupos tales como mestizo, o montubio.

El color de piel es en el Ecuador aún un tema sensible tanto por su complejo significado y representación a nivel social como cultural, como por la forma en que ha sido utilizada para otorgar o denegar derechos y obligaciones a los habitantes del país.

Según los datos estadísticos por lo tanto se mostraría que la población afroecuatoriana es mayor que la población indígena, no obstante lo significativo de la comparación respecto al año 2001, no precisamente es real respecto a ser una población mayor a la indígena ya que esta última esperaba mostrarse en un porcentaje cercano o mayor al 30%.

Si bien estos porcentajes son una muestra de la realidad de la población ecuatoriana que aunque conoce y reconoce la diversidad, al momento de asumirla todavía tiene muchos reparos sociales, culturales, políticos y hasta económicos en la elección de pertenencia a determinado grupo.

Dejar de lado complejos y enorgullecerse de los orígenes propios no ha sido una tarea fácil en una sociedad donde ha prevalecido en todos sus ámbitos la marginación a causa de la

condición étnica cultural. Esto se podría interpretar como una repercusión de años y hasta siglos del pensamiento colonizador y la intención de blanqueamiento para obtener un mejor trato y consideración.

El blanqueamiento ha sido desde la época colonial un proceso donde paulatinamente la aculturación, migración y la valoración de elementos culturales opuestos a los naturales ha reforzado la intención de una identidad nacional única lo más cercana a lo considerado deseable, sin haber tomado en cuenta que la pérdida de los escenarios para el desarrollo y manifestación del mestizaje como característica de la riqueza y gran diversidad de la población, son las contribuciones primordiales para la construcción de la interculturalidad y de la misma identidad nacional pero en la diversidad.

El patrimonio de las culturas originarias del Ecuador y las que son producto del mestizaje así como sus expresiones, permiten el aprendizaje cotidiano de la tolerancia, respeto y comunicación, por ello es importante comprender que la variedad enriquece, construye y fortalece a partir del conocimiento y valoración.

Nacionalidades y pueblos en el país no sólo tienen la tarea de concientizar a sus integrantes la importancia de su participación desde las características propias de su grupo, sino además, de que de esa manera se ampliarían las oportunidades de integración para con otros grupos y eliminar las brechas generadas por legados culturales y argumentos totalmente incoherentes y reñidos con la convivencia armónica y con la cimentación de una sociedad ecuatoriana igualitaria.

2.15. Las actuales nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador

Citando nuevamente a Bottasso (2007:31), "ya en tiempos coloniales se llamaban naciones, las etnias autóctonas no evangelizadas", lo que nos demuestra que las nacionalidades indígenas preexistieron antes de las conquistas Inca e Ibérica y que aunque son la raíz de las actuales nacionalidades, han sufrido variaciones:

A lo largo del proceso histórico vivido en la Colonia y luego en la República en donde, para enfrentar las diferentes situaciones en un contexto de subordinación, han

ido creando estrategias de supervivencia que les ha permitido mantener su identidad como indígenas. Benítez y Garcés (1993:156,157)

Los pobladores originarios, los extraídos de sus territorios en tiempos de esclavitud, los productos del mestizaje y los extranjeros migrantes, hacen del Ecuador, al presente, un país de matices. Desde luego que esto no es una característica exclusiva del país, no existe, posiblemente, ninguna patria en el mundo entero, que no sea resultado de múltiples fusiones, ya sean estas a causa de guerras, conquistas, intercambios o la globalización.

En este discurrir, en el Ecuador, permanecen diferentes grupos que se vinculan a organizaciones político – sociales como, la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), Consejo de Pueblos y Organizaciones Evangélicas del Ecuador (FEINE); Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras (FENOCIN), Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE), entre las más distintivas.

Pero a pesar de las diversas organizaciones, y de las correspondientes instituciones gubernamentales encargadas del tema, es complicado llegar a establecer el número exacto de nacionalidades y pueblos.

En ciertos casos no existen datos o información certeros, en otras ocasiones la ausencia de registros históricos, lingüísticos, son una amenaza de extinción, así como también una carente recuperación y hasta fantásica reivindicación, hacen que aún entre organizaciones propias, se maneje información muy distinta respecto a esta realidad.

Por los elementos que conforman una nacionalidad, como es la lengua, en el Ecuador existen las siguientes nacionalidades y pueblos, distribuidas en las cuatro regiones:

- Región Insular
- Región Litoral
- Región Interandina
- Región Amazónica

2.15.1. En la región Insular.

Archipiélago de Colón o Islas Galápagos, comúnmente llamada Galápagos, está conformada por las siguientes Islas: San Cristóbal, Santa Fe, Genovesa, Rábida, Floreana, Plaza Sur, Baltra, Santa Cruz, El Edén, Seymour Norte, Marchena, Pinzón, Bartolomé, Santiago, Pinta, Isabela, Fernandina, Darwin; Wolf. De ellas únicamente 5 están pobladas por seres humanos.

En el archipiélago no se presentan pueblos originarios, aunque en 1963 Thor Heyerdahl reportó el hallazgo de restos arqueológicos posiblemente de épocas pre-incas e incas, se presume que los primeros visitantes llegaron en balsas desde la costa ecuatoriana de forma intencional aunque, no establecieron asentamientos debido a los rigores ambientales.

Por ello la población desde un comienzo fue de colonos mestizos, y extranjeros, en la actualidad se puede observar la presencia de pobladores de diversas nacionalidades y pueblos del Ecuador así como, de extranjeros y descendientes de alemanes principalmente.

Esta es una característica particular de la región, ya que como se notará, en las regiones siguientes, los pobladores provienen de grupos ancestrales así como de las fusiones posteriores.

2.15.2. En la región Litoral.

Comúnmente llamada *Costa*, está conformada por las provincias de: Esmeraldas, Santo Domingo de los Tsáchilas, Manabí, Los Ríos, Guayas, Santa Elena y El Oro.

| <i>NACIONALIDAD</i> | <i>SIGNIFICADO</i> | <i>PUEBLOS</i> | <i>UBICACIÓN</i> |
|---------------------|---|-----------------------------|---|
| AWA | "Hombre, persona o humano" | | Provincias: Carchi, Esmeraldas e Imbabura |
| CHACHI | "Gente verdadera" | | Prov. Esmeraldas |
| EPERA | "Persona" | | Prov. Esmeraldas |
| TSA´CHILA | "Tsa: verdadera; chila: gente Gente verdadera" | | Prov. Santo Domingo de los Tsáchilas |
| | | MANTA WANCAVILCA | Provincias: Manabí, Guayas y Santa Elena |

Cuadro 1. Nacionalidades y pueblos del litoral
Elaboración propia a partir de: <http://netcode.ec/ni/index.php/quienes-somos>

En la región Litoral además se hallan los pueblos:

- Afroecuatoriano.- descendientes de los esclavos africanos traídos en el tiempo de la Colonia, que se arraigaron principalmente en la provincia de Esmeraldas, lo que no quiere decir que no se encuentren habitando el resto del litoral;
- Montubio.- de raíces indígenas de la costa, mestizas y del pueblo Manta-Wauncavilca que se refugiaron en las montañas del litoral en la época de la Colonia, pueblan las provincias de Manabí, Guayas, Los Ríos y El Oro;
- Mestizo.- pobladores que residen en las siete provincias del litoral.

Además de estos pueblos, en el litoral viven pobladores de la nacionalidad Kichwa de la sierra que han tomado características de la costa y han modificado su vestimenta, vestuario y costumbres de origen por lo que se les considera en ocasiones el pueblo kichwa de la costa.

2.15.3. En la región Interandina.

Comúnmente llamada *Sierra*, está conformada por las provincias de: Carchi, Imbabura, Pichincha, Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo, Bolívar, Cañar, Azuay y Loja.

| <i>NACIONALIDAD</i> | <i>PUEBLOS</i> | <i>UBICACIÓN</i> |
|---------------------|------------------------|--|
| <i>KICHWA</i> | PASTO | Prov. Carchi |
| | KARANKI | Prov. Imbabura |
| | NATABUELA (IMBAYA) | Prov. Imbabura |
| | OTAVALO | Prov. Imbabura |
| | KAYAMBI | Provincias: Pichincha, Imbabura, Napo |
| | KITU - KARA | Prov. Pichincha |
| | PANSALEO (PANZALEO) | Provincias: Pichincha, Cotopaxi, Tungurahua |
| | KISAPINCHA | Prov. Tungurahua |
| | TOMABELA | Provincias: Tungurahua, Bolívar |
| | CHIBULEO | Prov. Tungurahua |
| | SALASAKA | Prov. Tungurahua |
| | WARANKA | Prov. Bolívar |
| | PURUHÁ (PURUWA) | Prov. Chimborazo |
| | KAÑARI | Provincias: Azuay, Cañar |
| | SARAGURO | Provincias: Loja, Zamora Chinchipe |
| PALTA | Prov. Loja | |

Cuadro 2. Nacionalidad y pueblos de la Serranía
Elaboración propia a partir de: <http://netcode.ec/ni/index.php/quienes-somos>

En la región Interandina además se hallan los pueblos:

- Afroecuatoriano.- descendientes de los esclavos africanos traídos en el tiempo de la Colonia, que se arraigaron principalmente en el valle del Chota, provincia de Imbabura.
- Mestizo.-pobladores que residen en las diez provincias de la sierra.

2.15.4. En la región Amazónica.

Comúnmente llamada *Oriente*, está conformada por las provincias de: Sucumbíos, Napo, Orellana, Pastaza, Morona Santiago y Zamora Chinchipe.

| <i>NACIONALIDAD</i> | <i>SIGNIFICADO</i> | <i>UBICACIÓN</i> |
|---------------------|--|--|
| <i>A'I (COFAN)</i> | | Prov. Sucumbíos |
| <i>SIONA</i> | "Hacia la huerta", o "Hacia la vida abundante y saludable" | Prov. Sucumbíos |
| <i>SECOYA</i> | SieKóyapai: "gente del río de rayas" | Prov. Sucumbíos |
| <i>WAORANI</i> | Wao: persona; Waorani: personas | Provincias: Orellana, Napo, Pastaza |
| <i>SHUAR</i> | "Hombre o persona que habita la selva" | Provincias: Morona Santiago, Zamora Chinchipe, Pastaza, Sucumbios, Orellana |
| <i>ACHUAR</i> | "Gente de la palmera de agujaje" | Provincias: Pastaza, Morona Santiago |
| <i>SÁPARA</i> | "Cujjaikicha Saparana nukacurapaka Sápára"; "Somos dueños de la tierra de nuestros abuelos Sápáras" | Prov. Pastaza |
| <i>SHIWIAR</i> | Li Shiwiar: "Nuestra familia"; Eakmint Shiwiar: "cazador, conocedor de la selva, persona capaz o el que puede valerse en la vida" | Prov. Pastaza |
| <i>ANDOA</i> | | Prov. Pastaza |
| <i>KICHWA</i> | | Provincias: Orellana, Sucumbíos, Napo, Pastaza, Zamora Chinchipe |

Cuadro 3. Nacionalidades y pueblos de la Amazonía

Elaboración propia a partir de: <http://netcode.ec/ni/index.php/quienes-somos>

También, el 06 de febrero de 2013, en la Asamblea en Pleno del Consejo de Naciones, Nacionalidades y Pueblos indígenas del Ecuador (CONAPIE) se reconoció a la nacionalidad Quijos, que se asientan en las provincias de Napo y Orellana, nombrados de forma exógena como Napos o Alamas, su nombre original es el de Yumbos, poseían lengua propia, el inga de la familia etnolingüística shillipanu, aunque fue reemplazado por el kwichua desde el siglo XVIII a causa de la aculturación provocada por misioneros, colonizadores y caucheros que introdujeron el kichwa.

Además de los mencionados, en las seis provincias amazónicas residen colonos, mestizos y afroecuatorianos, así como un número de refugiados colombianos y extranjeros que son trabajadores o funcionarios petroleros.

Es necesario, referirse de forma especial a los pueblos no contactados o en aislamiento voluntario, definidos así ya que se internaron en los bosques selváticos para evitar la relación con el hombre civilizado, estos pueblos son: Tagaeri y Taromenane, que por su característica nómada, se desplazan entre las provincias de Pastaza y Orellana, entre el río Napo y el río Curaray, territorio que se encuentra ubicado dentro del Parque Nacional Yasuní.

Los Waorani, hasta la década de los años 50, fueron también un pueblo no contactado, al efectuarse el acercamiento con misioneros norteamericanos, Tagae jefe guerrero de un clan, decidió ocultarse en la selva y mantener su forma de vida ancestral dentro del bosque y alejado de la "civilización" que se les ofrecía, de allí que se les conoce con el nombre de Tagaeri que significa: "los de Tagae" o "gente de Tagae".

Otro pueblo en aislamiento que se conoce es el Taromenane en lengua wao "otra pero igual", de este se tiene menos información todavía. Se presume que hace más de un siglo se separaron de los waorani y que de alguna manera establecieron relaciones filiales esporádicamente, especialmente para evitar la endogamia, otros creen que, es un pueblo totalmente diferente; posiblemente originarios de Brasil, ya que sus características físicas son muy diferentes a los de los waorani: altos, piel blanca y ojos claros (verdes o azules), mujeres de cabellera abundante y muy larga (hasta la cintura), caderas y senos grandes.

Los taromenanes, gente agresiva y que dominaron a los tagaeris fusionándose con ellos. Su lengua es inentendible. Estas evidencias y testimonio se lo tiene gracias a Omatuki, una joven mujer tagaeri, de aproximadamente 20 años de edad, quien fue secuestrada en el año de 1993 por parte de Babe Ima, líder Waorani de los Babeiri (gente de Babe) en la comunidad Tigüino, durante una incursión en su clan.

Babe mantuvo a Omatuki cautiva, viviendo como su mujer, por un lapso de 24 días, pero ante el peligro de una venganza, el temor de la familia del dirigente y los pedidos de los misioneros capuchinos, aceptó devolverla a su familia.

Con un grupo pequeño de sus hombres, la dejaron cerca de su bohío, pero un kilómetro más adelante fueron emboscados y lanceados¹⁸ (típico ataque de los waorani, tagaeri y taromenane con lanzas Imagen 9.), por las graves heridas recibidas en este ataque, Carlos Ima, el hijo de Babe murió.

Durante la retención de Omatuki se pudo conocer algunos aspectos de los tagaeris y taromenanes, del temor que les generan los helicópteros y avionetas, la muerte de Taga, así como de la de monseñor Alejandro Labaka y la religiosa Ines Arango, el 21 de julio de 1987.

La muerte del hijo de Babe, generó diez años después, un ataque para cobrar venganza, el 26 de mayo de 2003 fueron muertos una treintena de taromenanes, de los cuales la mayoría eran mujeres y niños, e incluso lucieron la cabeza de un joven guerrero como trofeo de guerra, esta matanza a su vez generó un nuevo hecho de sangre.

El día 05 de marzo de 2013, Ompore Omeway¹⁹ y su esposa Buganei Cayga fueron lanceados por taromenanes y; en una sucesión de agresiones, recientemente, el 29 de marzo de 2013, los waoranis, llevaron a cabo un nuevo ataque, dando muerte a por lo menos 18 taromenanes y raptando a dos pequeñas niñas de entre 3 y 6 o 7 años de edad.

En la actualidad, 48 comunidades waorani de Orellana, Napo y Pastaza se declararon en alerta ante una posible revancha Taromenane.

18 En los ataques se usan lanzas de hasta 3 metros de longitud, dependiendo del tallado y decoración, se puede saber a qué clan pertenecen, decenas de lanzas han sido recuperadas de un mismo cuerpo.

19 Ompore Omeway, guerrero wao, jefe de Yarentaro, vivió alejado de su clan, pues creció en situación de aislamiento voluntario hasta el año 1976, cuando monseñor Labaka hizo contacto con sus padres, por ello, era el nexa con los no contactados. Murió junto a Buganei, una de sus dos esposas.

Como lo manifiesta el Padre Miguel Ángel Cabodevilla²⁰(2013), en entrevista con el diario el Comercio:

Son dos grupos diferentes. Los tagaeri son una escisión de grupos huaorani bien conocidos. Mientras que los taromenane son grupos de un mismo tronco etnográfico, pero separados al menos desde hace más de un siglo de los huaorani. Desde fines del siglo XIX, huaorani y taromenane no han tenido una relación amistosa. Lo que pasa es que taromenane y tagaeri quedaron excluidos del contacto y de alguna forma eso les unificó a los ojos de los menos conocedores.

Lastimosamente la larga historia de ataques violentos cometidos en su contra por parte de los mismos Waorani, así como de los trabajadores petroleros y madereros ilegales, ha provocado que se vaya mermando esta población y se desconozcan sus formas de vida y comportamiento, la escasa información que se tiene en todo caso, se debe a que en esporádicas ocasiones, mujeres, adolescentes o niñas taromenane (cómo es el más reciente caso, 29 de marzo 2013), fueron secuestradas después de una matanza e incorporadas a la vida wao, lo que implica aculturación, desmembración y progresivamente genocidio.

Por ello y citando una vez más a Cabodevilla:

Lo primero es organizar el conocimiento sobre ellos. No hay conocimiento organizado (...) Otros tienen concepciones idílicas que deben terminar, los taromenane viven en condiciones durísimas (...) Contactaríamos con ellos si lográramos cortar las violencias de una forma pacífica. El contacto con ellos es muy peligroso, especialmente desde el punto de vista sanitario y también es peligroso desde el punto de vista cultural, pero es una alternativa. El contacto o la muerte. (23/042013)

Claro está que de existir este conocimiento y la predisposición de los pueblos ocultos por un acercamiento, se facilitaría cualquier paso para la recuperación y valoración histórica de estos seres humanos que hasta la actualidad se ven constantemente en el borde de la extinción – y de una forma por demás despiadada – al contrario de muchas nacionalidades y pueblos.

20 Miguel Ángel Cabodevilla, (Artaiz, Navarra 1949 - España), fraile capuchino, investigador y autor de varios libros, entre ellos "Los huaorani en la historia de los pueblos de Oriente", "El bebedor de Yagè", "En la región del olvido", "La selva de los fantasmas errantes", "Zona intangible, peligro de muerte" o "La nación waorani: noticias históricas y territorio", entre otros. De 1988 a 1999, dirigió el Centro de Investigaciones Culturales de la Amazonía Ecuatoriana (CICAME). Miembro del equipo de la Fundación Alejandro Labaka. Fue sacerdote del Vicariato de Aguarico, cuenta con experiencia de 13 años de convivencia con indígenas en la selva de Sucumbios y Orellana, de 29 años dedicados a la protección de los pueblos vulnerables dentro y fuera del Yasuní. http://www.elcomercio.com/politica/entrevista-Miguel_Angel_Cabodevilla-huaorani-taromenane_0_901109951.html Diario El Comercio, edición digital; Quito, 14 de abril de 2013. Recuperado el 23/04/2013.

De todas las nacionalidades y pueblos de la amazonía, éste caso es el que más atención merece, no sólo para establecer el número de grupos aislados presentes, sino porque aunque se hable de la necesidad de preservar la vida humana de estos grupos altamente sensibles y únicos, por su condición de aislamiento, no se pueden aplicar leyes, o reconocimientos oficiales a más de las medidas cautelares dispuestas.

En enero de 2007 el actual gobierno emitió un decreto para delimitar la zona intangible dentro del parque Yasuní, pero la movilidad de tagaeris y taromenanes, hace que se susciten enfrentamientos constantes dentro y fuera de dicho territorio, a causa de actividad petrolera, tala y extracción maderera ilegal, multiplicación de cowodis²¹ y kompaneapatá²²; y por la misma herencia cultural guerrera de la nacionalidad waorani y sus clanes.

Los esfuerzos de preservación del medio ambiente para la correspondiente protección de la vida de los pueblos no contactados, y desde luego de los ya insertos en la vida social del país son una muestra más del reconocimiento de la existencia de pueblos ancestrales y de la intención de que se logre una dinámica no conflictiva en el marco de interculturalidad del Ecuador. Todo esto apoyado en el marco legal constitucional.

En el proyecto orgánico de Ley de Culturas²³, respecto a la autodefinición étnica y cultural, en el segundo y tercer párrafo del Artículo 18, enuncia:

Actualmente, en el Ecuador se autodefinen como indígenas la siguiente diversidad de pueblos y nacionalidades: Costa.- Awá, Chachi, Épera, Tsa'chila y Manta Huancavilca. Sierra.-. Pasto, Karanki, Natabuela, Otavalo, Imantag, Kayambi, Angochawa, Cotacachi, Cochashki, Kitukara, Panzaleo, Chibuleo, Salasaka, Tisaleo, Kisapincha, Pilawin, Tomabela, Waranka, Cacha, Chambu, Lictu, Capli, Colta, Sicalpa, Columbe, Galti, Tíkisambi, Achupalla, Kañari, y Saraguru. Amazonía.- Cofán, Secoya, Siona, Waorani, Shiwiar, Zápara, Achuar, Shuar y Kichwa de la Amazonía. Sin perjuicio de que en el futuro otros pueblos indígenas se redefinieran como tales.

Los pueblos afroecuatoriano y montubio son portadores de los mismos derechos culturales de los pueblos y nacionalidades indígenas, en el marco del Estado intercultural y plurinacional, de acuerdo con la ley.

21 Cowodis: colonos invasores.

22 Kompaneapatá: plataformas petroleras.

23 Proyecto Orgánico de Ley de Culturas, se encuentra en espera de segundo debate en la Asamblea Nacional.

Cabe anotar entonces, que entre las principales organizaciones e instituciones gubernamentales y no gubernamentales, existen diferencias respecto al número y denominación de cada uno de los grupos actuales, esto, no ha permitido establecer el número exacto de nacionalidades y pueblos indígenas en el país, ni de los no indígenas.

Además del hecho de la carencia de un banco de registros culturales, patrimoniales, y/o histórico, y la existencia de pueblos no contactados en la Amazonía ecuatoriana, hace que sean los pueblos indígenas de la sierra, quienes más aportes han realizado en esta una conformación plurinacional y pluriétnica de la cultura ecuatoriana, provocando que la reinterpretación cultural se encuentre en una fase de discurso no acabado y un tanto alejado de la realidad vivencial.

En este punto conviene hacer el siguiente análisis, en un proceso tanto de visibilización como de reivindicación de las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador, después de siglos de marginación, ¿dónde quedan los pobladores mestizos?, ¿acaso no son una nacionalidad propia del país con un alto componente indígena?, ¿es justo que los discursos sean únicamente indigenistas?, que, en este caso se refiere de forma casi exclusiva a los indígenas de la serranía.

En el Ecuador a más de las nacionalidades y pueblos indígenas, cohabitan pueblos no originarios que al paso de siglos, no sólo son parte del país, sino además el resultado de la diversidad de raíz, e inclusive, reconocidos legalmente. (Ver anexo C)

Se desmerece a los mestizos casi como retaliación y como si fuesen herederos primarios aún de españoles, cuando hace generaciones se ha perdido esa representación y la realidad actual, es la de un mestizaje con una altísima carga indígena; posiblemente, las características físicas de algunos pobladores sea un poca más “clara” que la de otros, pero “quien no la tiene de inga, la tiene de mandinga”²⁴, como reza el dicho popular.

Ecuador es un país mega diverso - como otros tantos en el resto del mundo – pero, el manejo de proclamas basadas en visiones fantasiosas, idealizadas y demagógicas, pueden ser una verdadera amenaza para la real recuperación de las culturas e identidades dentro de la unidad.

24 Dicho popular: Inga = indígena, Mandinga = negro, es decir: “Quien no tiene de indígena, lo tiene de negro”.

Esto no sólo en el plano social, político o económico sino en el educativo. No es de considerarse el hecho de que en virtud de que han existido siglos de daño hacia una gran parte de la población, ahora, se devuelva el favor, pues todos son habitantes de este territorio.

La enseñanza y formación de niñas y niños; de los jóvenes y por qué no, de los adultos debe llevarlos a conocer, reconocer, valorar y actuar en base al desarrollo en las primeras etapas de la vida, a alcanzar el objetivo fundamental del bienestar general, armónico e integrador de todos los actores en virtud de los aportes particulares y/o grupales que se puedan y deban dar.

Si bien es cierto, la educación juega un papel primordial, en la consecución de tales objetivos, no es menos cierto que el interés personal es el generador básico para que, los cambios se plasmen.

El gobierno presente, indudablemente, ofrece las vías e instrumentos para conseguir la concreción de una aspiración de quizá 500 años y más, pero si no hay una formalización y manejo adecuado de información, datos y recuperación ancestral de conocimientos, difícilmente podrán difundirse y añadirse a planes, programas, textos, y currículos educativos que se requieren para consolidar el autoestima, la integración, vinculación e interrelación entre ecuatorianos.

En esta realidad diversa, desde luego que la multiplicidad de lenguas se ve marcada entre la revitalización de las lenguas maternas, la fusión con el castellano y la extinción de algunas debido a la escasa población materno hablante o a la escasa recopilación y resguardo de material escrito o radiofónico que preserve las lenguas vernáculas.

2.16. Riqueza y diversidad lingüística del Ecuador

La lengua y el idioma en una cultura, son de los elementos más perceptibles porque permiten expresar saberes, experiencias, creencias ancestrales, y la cosmovisión propia que se ha venido construyendo en el transcurso de cientos o miles de años.

Al existir variedad de nacionalidades y pueblos indígenas y no indígenas en el Ecuador, es obvio que existan múltiples idiomas y lenguas, y que hayan sufrido transformaciones importantes durante el devenir histórico.

Cabe hacer una aclaración al comienzo de este apartado en cuanto a la no unificación de la palabra kichwa ya que, durante el desarrollo de este tema se utilizará en ocasiones la palabra escrita como *quichua* puesto que, es de esa manera como se escribió el nombre de la lengua en adaptación al abecedario español, y en ciertas citas se presenta escrito tal cual, sin embargo se notará que también se usará la palabra escrita como *kichwa* que es la forma como se ha determinado corresponde la escritura correcta desde el consenso de los pueblos y organizaciones indígenas del Ecuador.

2.16.1. Lenguas prehispánicas en el Ecuador.

Indudablemente, en el Ecuador existieron múltiples culturas antes de la llegada de los españoles al territorio, cada una poseía características propias una de ellas, la lengua. Benítez y Garcés (1993:127) indican que:

(...) según Roswith Hartman (1980) las fuentes escritas permiten establecer que, al momento de la llegada de los españoles, el territorio de la actual República del Ecuador estaba poblado de varios grupos étnicos que representaban un verdadero mosaico lingüístico.”; los mismos que se encontraban en las diferentes regiones.

Aunque en el territorio del Ecuador antes de las invasiones incaica y particularmente española, existieron un sin número de lenguas y dialectos en cada una de las tres regiones del territorio (costa, sierra, amazonía), muchas ellas nativas y otras de fusión o introducción incásica fueron mermando hasta la extinción, sea por mengua poblacional o por la marginación producto del uso en una sociedad dominante donde la lengua oficial era el español.

El “quichua” entonces, se generalizó como lengua del imperio inca, posteriormente, durante la época colonial, con el fin de evangelizar a los pobladores originarios, se la usó en todo el territorio accesible, en las zonas que presentaban algún tipo de aislamiento por las condiciones geográficas, se preservaron ciertas lenguas.

2.16.2. Lenguas actuales en el Ecuador.

En el discurrir del tiempo la existencia de las lenguas madres de los diversos grupos étnicos, se ha mantenido arraigada en lo profundo de las comunidades indígenas pero, aisladas y restringidas; situación que indudablemente puso en riesgo la transmisión de ellas, pero que a la vez conservó, casi en un estado inmutable una herencia propia del origen ancestral de los pobladores.

El uso de estas lenguas, fue en muchos casos castigada y tomada como una muestra de inferioridad, la superioridad del castellano alejó a los hablantes oriundos, de un elemento propio de su origen y a los mestizos de la oportunidad de compartir una rica herramienta de comunicación e interrelación.

Por siglos esta fue la condición social, cultural y legal del país, más en la actualidad, las circunstancias han cambiado notablemente, lo que es una oportunidad clara de revitalización idiomática, como se puede observar en la Constitución de la República del Ecuador 2008. En el Artículo 1 del Capítulo primero de los Principios fundamentales, respecto al idioma oficial, el segundo párrafo hace constar que:

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

Esta oportunidad de revitalizar las lenguas ancestrales en el Ecuador es un patrocinio que permite sean posibles las acciones adecuadas para evitar que las lenguas originarias que quedan desaparezcan pues, algunas de ellas están en peligro innegable de extinguirse.

Por ello la importancia de cultivar el valor de las lenguas familiares para el desarrollo de la identidad, abarcando lo cognitivo, afectivo y social puesto que, "La lengua familiar es parte sustancial de la identidad y del bagaje cognitivo del alumnado, lo cual viene siendo ignorado, incluso rechazado y eliminado sistemáticamente por la escuela como algo sin valor." (García Fernández (2014).

2.16.3. Vitalidad de las lenguas actuales en el Ecuador.

Al existir en el Ecuador, nacionalidades y pueblos indígenas además de mestizos y extranjeros en las cuatro regiones del territorio continental e insular; es obvia la presencia de múltiples lenguas.

2.16.3.1. Desde los estudios de organismos internacionales.

A continuación de acuerdo a organizaciones e institucionales internacionales como: The Ethnologue, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); y nacionales tales como: Consejo de Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador (CODENPE), Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), los estudios que presentan las lenguas del Ecuador.

En la página web de The Ethnologue²⁵, Lewis, M. et al. (2013), presentan en forma gráfica (Figura 7.), los datos respecto a la vitalidad de las lenguas del Ecuador pudiéndose observar que en el país existen 24 lenguas de las cuales 23 están vivas y 1 se ha extinguido, clasificándose de la siguiente manera:

| | |
|-----------------|---|
| • Institucional | 1 |
| • En desarrollo | 9 |
| • Vigorosas | 3 |
| • En problemas | 7 |
| • Muriendo | 3 |

²⁵ The Ethnologue: Languages of the World, online version. Recuperado de: <http://www.ethnologue.com>, (Accesado el: 29 de junio de 2013)

ECUADOR



Población: 14,484,000 Lenguas vivas: 23

Figura 7. Vitalidad de las lenguas del Ecuador
 Fuente: <http://www.ethnologue.com/country/EC>

En la Figura 8., se muestra el perfil de las lenguas en Ecuador con respecto a su estado de desarrollo de la lengua contra las lenguas en peligro:

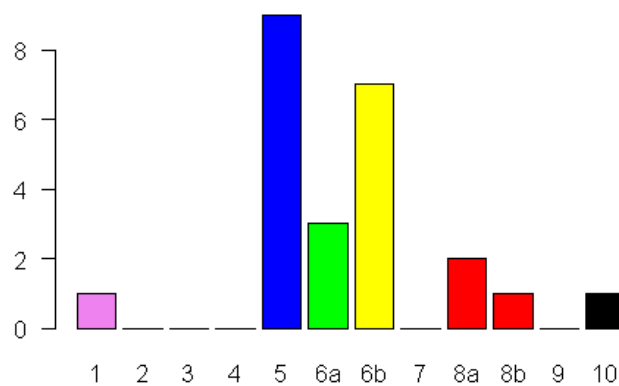


Figura 8. Vitalidad de las lenguas del Ecuador
 Fuente: <http://www.ethnologue.com/region/SAM>

El eje horizontal representa el nivel estimado de desarrollo o puesta en peligro tal como se mide en la escala EGIDS, los niveles de vitalidad se agrupan de la siguiente manera:

- Púrpura: Institucional (EGIDS 0-4). El lenguaje se ha desarrollado hasta el punto de que se utiliza y sostenida por instituciones fuera del hogar y la comunidad.
- Azul: En Desarrollo (EGIDS 5). El lenguaje está en uso vigoroso, con la literatura de una forma estandarizada siendo utilizado por algunos, aunque esto aún no es generalizado o sostenible
- Verde: Vigoroso (EGIDS 6a). El lenguaje no está estandarizado y en uso vigoroso entre todas las generaciones
- Amarillas: En problemas (EGIDS 6b-7). La transmisión intergeneracional está en proceso de ser roto, pero la generación en edad reproductiva puede seguir utilizando el lenguaje, por lo que es posible que los esfuerzos de revitalización pudieran restaurar la transmisión de la lengua en el hogar.
- Rojo: Moribundo (EGIDS 8a-9). Los únicos usuarios con fluidez (si los hay) son mayores de edad fértil, por lo que es demasiado tarde para restaurar la transmisión intergeneracional natural a través del hogar, sería necesario desarrollar un mecanismo fuera de la casa.
- Negro: Extinto (EGIDS 10). El lenguaje ha caído en completo desuso y no se conserva un sentido de identidad étnica asociada con el idioma.

Esta información también se puede observar, en el mapa de ubicación de las lenguas y familias lingüísticas²⁶ del año 2012 del Summer Institute of Linguistics, (SIL International) o en español el Instituto Lingüístico de Verano (ILV Internacional), y que se resume a continuación, en relación al estado de las mismas:

1 Nacional

- Español / Castellano

5 En Desarrollo

- Achuar-Shiwiar
- Cofán
- Ecuador Lengua de Signos
- Epena
- Quichua, Chimborazo Highland

²⁶ El organismo escribe quichua, por lo que se toma la información sin cambio en el nombre de la lengua.

- Quichua, Imbabura Highland
- Quichua, Napo Tierras Bajas
- Secoya
- Shuar

6a Vigoroso

- Medios Lengua
- Quichua, Salasaca Highland
- Quichua, Tena Tierras Bajas

6b Amenazado

- Awa-Cuaiquer
- Chachi
- Colorado
- Quichua, Calderón
- Quichua, Cañar
- Quichua, del norte de Pastaza
- Waorani

8a Moribundo

- Quichua, Loja
- Siona

8b Casi extinto

- Záparo

10 Extinto

- Tetete

Este listado demuestra la riqueza lingüística del país, la cercanía a la extinción de algunas de ellas, al mismo tiempo se puede observar el pleno vigor de otras y, la necesidad de evitar el riesgo de pérdida de las lenguas que con el resguardo oportuno, se mantendrán vigentes.

Otra organización que posee datos sobre las lenguas en el mundo, y del cual se obtienen la que respecta a Ecuador es UNESCO que ha encontrado 14 lenguas en el Ecuador, las cuales figuran en el Atlas UNESCO de las lenguas del mundo en peligro 2010.






La información sobre las lenguas, se basa en el Marco de vitalidad y peligro de desaparición de lenguas, que establece seis niveles de vitalidad/peligro de desaparición, en función de nueve factores.

En los años 2002 y 2003, un grupo especial de expertos en lenguas en peligro de desaparición de la UNESCO, elaboró un documento conceptual titulado "Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas", en el que se fijaban los siguientes nueve criterios:

- La transmisión del idioma de una generación a otra.
- El número absoluto de sus hablantes.
- La proporción de sus hablantes con respecto a la población total.
- Los cambios en los ámbitos de utilización del idioma.
- La capacidad de reacción ante los nuevos ámbitos de actividad y los media.
- La disponibilidad de material destinado a la alfabetización en el idioma y la enseñanza de éste.
- La actitud ante el idioma y la política lingüística de las autoridades gubernamentales y las instituciones, comprendida la cuestión de su reconocimiento y uso oficiales.
- La actitud de los miembros de la comunidad de hablantes hacia su propio idioma.
- La cantidad y calidad de documentos en el idioma.

De igual manera en el Atlas interactivo UNESCO de las lenguas del mundo en peligro, se establecen seis niveles de vitalidad/peligro de desaparición, en función de los nueve factores mostrados anteriormente.

Se destaca en particular el factor de la transmisión de la lengua de una generación a otra, como se puede observar en el Cuadro 4.

| Nivel de vitalidad | Transmisión intergeneracional de la lengua | |
|---|--|---|
| | <i>a salvo</i> | Todas las generaciones hablan la lengua y su transmisión de una generación a otra es continua (>>no incluido en el Atlas 2010) ²⁷ |
|  | <i>vulnerable</i> | La mayoría de los niños hablan la lengua, pero su uso puede estar restringido a determinados ámbitos (el hogar familiar, por ejemplo) |
|  | <i>en peligro</i> | Los niños ya no la aprenden en sus familias como lengua materna |
|  | <i>seriamente en peligro</i> | Sólo los abuelos y las personas de las viejas generaciones hablan la lengua. Los miembros de la generación parental, si bien pueden comprenderla, no la hablan entre sí, ni tampoco con sus hijos |
|  | <i>en situación crítica</i> | Los únicos hablantes son los abuelos y las personas de las viejas generaciones, pero sólo usan la lengua parcialmente y con escasa frecuencia |
|  | <i>extinta</i> | No quedan hablantes >>>el Atlas contiene las referencias de las lenguas extintas desde los años 1950 |

Cuadro 4. Nivel de vitalidad de las lenguas

Fuente: UNESCO (2009-2014) <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/endangered-languages/language-vitality/>

En el mismo Atlas, Moseley, Ch. (ed.) (2010) especifican los datos e información acerca de las lenguas del Ecuador con respecto a su vitalidad y número de hablantes, lo que se ha tomado para presentar el siguiente resumen:

ACHUAR CHICHAM

Vitalidad

Seriamente en peligro

Número de hablantes

2500 - Ecuador: CODENPE, 2008 - Perú: Censo desarrollado en 2007 por las comunidades Achuar

A'INGAE/COFÁN

Vitalidad

Definitivamente en peligro de extinción// *en peligro*

Número de hablantes

700Según el censo de 2002 elaborado por la Federación Cofán
CODENPE/SIDENPE 2004

27 Desde diciembre de 2010, el Atlas interactivo de las lenguas del mundo en peligro incluye 2.473 lenguas cuya vitalidad va de "vulnerable" a "extinta". Moseley, Ch. (ed.) (2010). Recuperado de : <http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/index.php?hl=es&page=atlasmap> (Accesado el: 02 agosto de 2013)

ANDOA 📍

| | |
|----------------------------|--|
| Vitalidad | Extinta |
| Número de hablantes | En 2009 (no quedan hablantes en Ecuador) |

AWAP'IT 📍

| | |
|----------------------------|---|
| Vitalidad | <i>Seramente en peligro</i> |
| Número de hablantes | 900 - 2007, 2008 Dirección de Educación Bilingüe de la Nacionalidad Awa del Ecuador (DEIBNAE) |

CHA'PALAA 📍

| | |
|----------------------------|--|
| Vitalidad | Definitivamente en peligro de extinción// <i>en peligro</i> |
| Número de hablantes | 4000 Entre el 60% y el 80% de la población chachi es bilingüe Cha'Palaa - español con diferentes niveles de fluidez en la segunda lengua. Según la Federación Chachi, hay 8.000 personas Chachi. |

HUAO TERERO 📍

| | |
|----------------------------|--------------------------|
| Vitalidad | Vulnerable |
| Número de hablantes | 2000 en 2001, 2007, 2008 |

SHIWIAR CHICHAM 📍

| | |
|----------------------------|---|
| Vitalidad | Definitivamente en peligro de extinción// <i>en peligro</i> |
| Número de hablantes | 100 - 2002 SIISE - SIDENPE (Cifra estimada) |

SHUAR CHICHAM 📍

| | |
|----------------------------|--|
| Vitalidad | <i>Seramente en peligro</i> |
| Número de hablantes | 35000 Los datos relativos a los hablantes de Shuar Chicham son estimados. Hablantes mayores de 40 años tienden a ser bilingües Shuar - Español con diferentes grados de fluidez. Debido a las relaciones interétnicas, muchos conocen algo de Quichua. |

SIA PEDEE

| | |
|---------------------|---|
| Vitalidad | <i>En situación crítica</i> |
| Número de hablantes | 30 - Gómez, J. (2005) www.codenpe.gov.ec/swf/Nacionalidades%20y%20pueblos.swf |

SIONA / SECOYA

| | |
|---------------------|--|
| Vitalidad | Definitivamente en peligro de extinción// <i>en peligro</i> |
| Número de hablantes | 600 (200, 400 Sionas Secoyas) Se necesitan estudios Actualizado |

TETETE

| | |
|---------------------|---------|
| Vitalidad | Extinta |
| Número de hablantes | 0 |

TSAFIKI

| | |
|---------------------|---|
| Vitalidad | <i>Seramente en peligro</i> |
| Número de hablantes | Según la organización nacional de la Tsa'chila existen entre 2000 - 2200 hablantes en ocho comunidades diferentes. CODENPE (2005) considera que hay al menos 2.500 hablantes. |

ZÁPARO

| | |
|---------------------|--|
| Vitalidad | <i>En situación crítica</i> |
| Número de hablantes | En Ecuador hay 9 hablantes (2009 Casey High y Ann Gael) y sólo 6 pueden expresarse en Záparo (Ann Gael, 2009). El resto del pueblo zápara, son quichua hablantes nativos. Sin embargo, reconocen a sí mismos como Zapara y están tratando de enseñar su lengua. Se calcula que hay cerca de 600 en Ecuador y Perú. |

Hasta aquí se han presentado en orden alfabético 13 de las 14 lenguas, ya que, en lo que respecta al quichua²⁸, la UNESCO hace la siguiente división:

QUICHUA (IMBABURA)

| | |
|----------------------------|-------------------------------------|
| Vitalidad | <i>seriamente en peligro</i> |
| Número de hablantes | 50000 SIDENPE 2000 (cifra estimada) |

QUICHUA (CAÑAR)

| | |
|----------------------------|--|
| Vitalidad | <i>Seriamente en peligro</i> |
| Número de hablantes | 90000 CODENPE - SIDENPE 2004 (cifra estimada de hablantes) |

QUICHUA (SIERRA CENTRAL)

| | |
|----------------------------|---|
| Vitalidad | <i>Seriamente en peligro</i> |
| Número de hablantes | 300000 CODENPE / SIDENPE 2004 (cifra estimada de hablantes) |

QUICHUA (SALASACA)

| | |
|----------------------------|------------------------------|
| Vitalidad | <i>Seriamente en peligro</i> |
| Número de hablantes | 8000 CODENPE 2002 |

QUICHUA(LOJA)

| | |
|----------------------------|---|
| Vitalidad | Definitivamente en peligro de extinción// <i>en peligro</i> |
| Número de hablantes | 45000 CODENPE / SIDENPE 2004 (cifra estimada de hablantes) |

QUICHUA (NAPO)

| | |
|----------------------------|--|
| Vitalidad | <i>Seriamente en peligro</i> |
| Número de hablantes | 40000 CODENPE/SIDENPE 2004 También se habla en Perú y Colombia |

²⁸ El organismo escribe quichua, por lo que se respeta y transcribe la escritura.

QUICHUA

Vitalidad *Seramente en peligro*

Número de hablantes 30000

Al comparar la información y datos de la UNESCO y de The Ethnologue, se puede observar, que hay similitudes, puesto que existe correlación y además bases comunes de datos, entre ambas organizaciones.

En la Enciclopedia de las plantas útiles del Ecuador en su capítulo de Diversidad cultural del Ecuador, De la Torre, L. y Balslev, H. (2008:39-40), se indica que:

Las lenguas habladas por esta diversidad de culturas son 14 y con excepción del castellano, que proviene de la familia lingüística indoeuropea y del waotededo y el a'ingae, que son lenguas aisladas, el resto se encuentran agrupadas en seis familias lingüísticas amerindias.

Familias lingüísticas que engloban varias lenguas ancestrales. La información presentada por De la Torre y Balslev (2008), se resume y puntualiza en el Cuadro 5:

| Región | Etnia | Lengua | Familia lingüística |
|----------------|---------------------|-----------------|---------------------|
| Costa | Awa | Awapit | Barbacoa |
| | Chachi | Chafi'ki | Barbacoa |
| | Tsa'chi | Tsafi'ki | Barbacoa |
| | Epera | Eperapedede | Chocó |
| Costa y Sierra | Afroecuatoriana | Castellano | Indoeuropea |
| Sierra | Kichwa de la Sierra | Kichwa | Kichwa/Quechua |
| Amazonía | Cofán | A'ingae | Desconocida |
| | Secoya | Pai coca | Tucano occidental |
| | Siona | Pai coca | Tucano occidental |
| | Kichwa del Oriente | Kichwa | Kichwa/Quechua |
| | Wao | Waotededo | Desconocida |
| | Zápara (Sápara) | Zápara (kayap+) | Zápara |
| | Kandwash (Andoa) | Simigae | Zápara |
| | Shuar | Shuarchicham | Aents |
| | Achuar | Achuarchicham | Aents |
| | Shiwiar | Shiwiarchicham | Aents |
| Todas | Mestiza | Castellano | Indoeuropea |

Cuadro 5. Lenguas y familias lingüísticas de las nacionalidades o etnias del Ecuador

Fuente: De la Torre, L y Balslev, H. (2008:40)

Notable es la información de De la Torre y Balslev (2008) que se encuentra vigente, en esta se puede apreciar la diversidad lingüística, correspondencia familiar, pertenencia étnica, así como su ubicación regional de las lenguas y familias lingüísticas.

De la misma manera incluye al castellano como parte de la realidad lingüística del país aun cuando no es una lengua ancestral de origen americano, pero que no se debe dejar de lado pues, es la que la población mestiza usa como lengua materna y en muchos casos de forma única.

2.16.3.2. Desde los estudios de organismos nacionales.

Hasta aquí los estudios hechos desde fuera, pero que no son los únicos que se han llevado a cabo. En el Ecuador aun cuando hacen falta más estudios e investigaciones, no quiere decir que no se hayan realizado, a continuación algunos de los más importantes, tanto por sus resultados por quienes los han generado.

La organización indígena CODENPE, hace una recopilación sobre las nacionalidades y pueblos indígenas, sus lenguas y caracterización, en su módulo de Interculturalidad (2011:53-79), del cual se obtiene la información que sigue:

| LENGUA | SIGNIFICADO | NOMBRE PROPIO | NOMBRE EXÓGENO |
|-------------------------------------|--|-------------------|----------------|
| 1. A'ingae: | A'i: persona ingae: idioma | A'i | Cofán |
| 2. Achuarchicham | Achuar: persona | Achuar | Jíbaro, jívaro |
| 3. Awapit | Awa : persona | Awa | Coaiquer |
| 4. Baikoka | Bai: persona koka: idioma | Bai | Siona |
| 5. Cha'fiki Cha'palaa | chachi:persona fiki: idioma. chachi:persona palaa. | Chachi | Cha'fiki |
| 6. Kandwash | | Kandwash | Andoa |
| 7. Kayapi | | Sápara | Zápara |
| 8. Kichwa (Quichua) Runashimi | Runa: hombre, persona, gente Shimi: lengua, idioma Lengua de la gente. | Kichwa Quichua | Runashimi |

| | | | |
|--------------------------|--|----------------------|----------------|
| 9. Paikoka | Pai: persona koka: idioma | Pai | Secoya |
| 10. Shiwiarchicham | | Shiwiar | Jíbaro, jívaro |
| 11. Shuarchicham | Shuar: persona, gente Épera: persona | Shuar Épera | Jíbaro, jívaro |
| 12. Siapedee: | Pedee/pedede: idioma. Eperapedee: idioma de la persona. | Eperara Siapidara | Cholo |
| 13. Tsafiki | | Tsa'chi | Colorado |
| 14. Waotededo Waotiro | | Wao (mayoritario) | Auca, Aushiri |

Aquí se han listado 14 lenguas, aunque de ellas 13 están en estado vital, pertenecientes a las nacionalidades y pueblos indígenas. Algo que se debe notar es el hecho de que, la lengua runashimi la denominan también kichwa y quichua.

Si bien es cierto que a diferencia de otros registros, en esta información no se encuentra presente la ubicación regional o la correspondencia lingüística; se pueden notar otros datos que igualmente son relevantes, en este caso, el significado, nombre propio y nombre exógeno se pueden conocer puesto que desde la colonia, muchas lenguas fueron nombradas por los colonizadores, según criterios arbitrarios.

En la actualidad se ha recuperado el nombre de las lenguas, desde su significado propio y hablantes maternos; algo que, tienen como denominador común en el significado, es el hecho de que casi todas las denominaciones significan "lengua de la gente".

Así también manifiestan Álvarez y Montaluisa (2007:16) "Un dato común de los nombres de los idiomas indígenas ecuatorianos es que unen la noción de gente con lengua. Traducidos al español, los nombres de las lenguas indígenas, todas significan lengua del hombre (persona), esto se puede apreciar en el Cuadro 6 a continuación:

| NACIONALIDAD | NOMBRE DE LA LENGUA | COMPONENTES | SIGNIFICADO CASTELLANO |
|--|---------------------|--|------------------------|
| COSTA | | | |
| Awa | Awapit | pit (idioma) awa (persona) | lengua humana |
| Epera | Èperapedede | pedede (idioma) èpera (persona) | lengua humana |
| Chachi | Chafiki | fiki (idioma, boca) chachi (persona) | lengua humana |
| Tsachi | Tsafiki | fiki (idioma, boca) tsa'chi (persona) | lengua humana |
| SIERRA, AMAZONÍA, COSTA Y GALÁPAGOS | | | |
| Runa (kichwa) | Runashimi | shimi (idioma, boca) runa (persona) | lengua humana |
| Aents: achuar, shuar, shiwiar | Aentschicham | chicham (palabra) aents (persona) | lengua humana |
| Wao, tagaeri, taromenani | Waotededo | tededo (idioma) wao (persona) | lengua humana |
| A'i | A'ingae | ingae (idioma) a'i (persona) | lengua humana |
| Pai, bai | Paikoka | koka (palabra) pai (persona) | lengua humana |
| Sapara/kaya | Kayapi | pi (idioma) kaya (persona) | lengua humana |
| Andoa | Andoa | por investigarse | por investigarse |

Cuadro 6. Significado de las lenguas Indígenas
Fuente: Álvarez y Montaluisa (2007:16-17)

Los cuadros no son únicamente una muestra de la pluralidad lingüística existente en el Ecuador más allá el número de hablantes, sus territorios o la cuantificación de su existencia sino también, de la correspondencia entre lengua y su significación dentro del grupo hablante, de allí que los esfuerzos por mantener las lenguas ancestrales no solo como patrimonio étnico sino además como un aporte fundamental a la interculturalidad en el país basado en el diálogo de los diferentes grupos sociales - culturales.

Otra referencia investigativa, es la de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), que desarrolló el "Proyecto Oralidad Modernidad, hacia el reencuentro de las lenguas indígenas del Ecuador". En este, se realiza un estudio de la vitalidad de las lenguas vernáculas del país, así como de la ubicación geográfica de las mismas, además de la creación de documentación impresa y digital a través, de la recopilación de información de los pobladores originarios mayores, la que a su vez se han transformado en cuentos infantiles, que en ciertos casos a más de estar en la lengua originaria se traduce al español, inglés, alemán.

Al referirse a la vitalidad de las lenguas, Hazboud, M. (dir.). Proyecto Oralidad Modernidad, hacia el reencuentro de las lenguas indígenas del Ecuador. En su página web (2013), manifiesta que las lenguas, han sido históricamente afectadas de varias formas:

- a) Múltiples procesos colonizadores por parte de misioneros, empresas transnacionales y nacionales
- b) Transformación constante del ecosistema con el consecuente impacto en la sustentabilidad de sus habitantes quienes enfrentan condiciones de pobreza y marginalidad.
- c) Conflictos internacionales, sobre todo en los pueblos fronterizos.

La riqueza de las lenguas y su vitalidad, en el mismo proyecto se refleja gráficamente en mapas en la página web del proyecto, así se puede ubicarlos geográficamente en el territorio y por regiones. A continuación en resumen los datos en el Cuadro 7., en este se puede observar las familias lingüísticas de la región litoral:

| <i>FAMILIA LINGÜÍSTICA</i> | <i>LENGUAS</i> | <i>ESTADO</i> |
|----------------------------|----------------|---------------|
| <i>BARBACOA</i> | Tsa'fiki | Vital |
| | Cha'palaa | Vital |
| | Awapit | Vital |
| <i>CHOCOANA</i> | Sia Pedee | En riesgo |

Cuadro 7. Familias lingüísticas de la región Litoral

Elaboración propia a partir de: <http://www.puce.edu.ec/oralidadmodernidad/lenguas.php>

Como es posible notar en esta región existen dos familias lingüísticas las que contienen a cuatro lenguas y de ellas, una está en riesgo debido a los procesos y formas anteriormente señaladas.

En la región Interandina, es clara la predominancia del Kichwa como lengua aunque no se haga constar familia lingüística de pertenencia, lo que es visible en el Cuadro 8:

| <i>FAMILIA LINGÜÍSTICA</i> | <i>LENGUAS</i> | <i>ESTADO</i> |
|----------------------------|-----------------------|---------------|
| | Kichwa (Quechua IIB), | Vital |

Cuadro 8. Familia lingüística de la región Interandina

Elaboración propia a partir de: <http://www.puce.edu.ec/oralidadmodernidad/lenguas.php>

En la región amazónica, coexisten la mayor cantidad de nacionalidades indígenas del Ecuador, además de los dos pueblos en aislamiento, más, es lamentable la extinción y riesgo que corren algunas culturas y desde luego sus lenguas originarias:

| <i>FAMILIA LINGÜÍSTICA</i> | <i>LENGUAS</i> | <i>ESTADO</i> |
|---|-----------------|--------------------------|
| <i>JÍVARO (JIVAROANA)</i> | Shuarchicham | Vital, pero en peligro |
| | Achuarchicham | Vital, pero en peligro |
| | ShiwarChicham | Disminución de hablantes |
| <i>TUCANO OCCIDENTAL</i> | Paikoka | Vital |
| | Baikoka | Vital |
| <i>ZÁPARA (ZAPAROANA)</i> | Zápara | Vital |
| | Andoa | Extinta |
| <i>No tienen filiación lingüística reconocida</i> | A'ingae (Cofán) | Vital |
| | Waotededo | Vital |

Cuadro 9. Familias lingüísticas de la región Amazonía

Elaboración propia a partir de: <http://www.puce.edu.ec/oralidadmodernidad/lenguas.php>

Como se había mencionado en párrafos anteriores, la lengua kichwa impera en el Ecuador. Es notable en la región central andina además de la región amazónica aunque allí la lengua posee características particulares que la hacen diferente al kichwa central andino, es necesario también realizar, más adelante una explicación sobre el cambio de denominación de quichua a kichwa.

Todos estos datos, se respaldan en el trabajo de campo de los investigadores, así como en resultados de la UNESCO y del SIL. Cabe señalar que la aplicación de esta investigación en materiales educativos, es una acción positiva y coadyuvante en el proceso intercultural.

El objetivo final de estos organismos, aunque dista entre ellos, es un aporte valioso nacional e internacional para conocer la realidad lingüística del Ecuador, de manera que sirva de base tanto para posteriores – y muy necesarios – estudios de lenguas ancestrales, así como para el diseño de estrategias y la toma de decisiones particularmente desde el estado y las organizaciones pertinentes.

Se concuerda con que las lenguas, se encuentran en diferentes niveles de desarrollo, situación que puede entenderse como una forma de resistencia humana-cultural, así también

como una muestra de continuas injusticias sobre los grupos étnicos culturales y la predominancia del grupo mestizo y la lengua castellana, en desmedro de las otras existentes en el mismo territorio.

Sin embargo el kichwa, es la lengua que le sigue al castellano, y que también fue razón de menoscabo de otras ancestrales, dada la importancia y extensión del kichwa en el Ecuador, es importante darle un espacio para esclarecer, aspectos relevantes como el origen, variaciones, unificación, entre otros, pues indudablemente es la lengua con más hablantes en el país, a continuación, el desarrollo de este tema.

2.17. Kichwa, lengua ancestral del Ecuador.

En concordancia con lo que expresa Montaluisa (2011:48)

El elemento más visible de una cultura es la lengua. En ella están expresados los conocimientos, creencias, actitudes, ciencia, tecnología y cosmovisión del pueblo que la ha forjado a lo largo de centurias o milenios. Se puede decir que cuando una lengua muere, su cultura también comienza a desvanecerse.

Muchas de las culturas originarias han perdido su lengua materna, y sea por conquista, exterminio, aculturación, presión social o simplemente por las circunstancias propias de la globalización.

Por otro lado el hecho de mantener una lengua, quiere decir que siguen presentes los elementos de una cultura. En Ecuador, como en muchos otros países del mundo, la resistencia cultural y la adaptación de sus pobladores, ha logrado preservar durante siglos, la herencia comunicativa de sus antepasados.

Como se pudo observar a través de las diferentes investigaciones sobre las lenguas y su vitalidad/riesgo en el Ecuador, existe una predominancia geográfica, territorial y numérica de una lengua ancestral, el kichwa.

Durante mucho tiempo ha existido en el país, la discusión respecto a la denominación de la lengua. Se ha defendido (y enseñado por años) que en el Ecuador se habla Quichua y no

Quechua, justificando la diferencia en el uso de las vocales a, i, u en el primero, mientras para el segundo el uso de la e, u y a. Por esta razón siempre se ha dicho que nuestra lengua indígena se oye dulce, comparada con la de países vecinos.

Pero, es necesario tener una idea más clara y menos romántica de esta diferencia y especialmente, la clarificación del por qué desde hace unos años atrás, ya no se escribe quichua sino kichwa.

Es necesario entonces, que antes de puntualizar acerca del Kichwa, se haga un pequeño recorrido por el quechua que es el origen de esta lengua y así conocer de forma justificada los cambios realizados.

2.17.1. Quechua familia lingüística y origen del kichwa.

Según el Dr. Ricardo Floyd²⁹, en su conferencia realizada el 02 de junio del 2006, durante el Seminario Lingüístico CSLA 2006 en la Universidad Ricardo Palma de Perú; el Quechua es una familia lingüística, que cuenta no sólo con una población de hablantes de 14 millones aproximadamente, desde Colombia hasta el norte de Argentina; sino que además posee de 25 a 30 variantes lingüísticas.

Se lo emplea específicamente en Ecuador, Perú y Bolivia, debido a la alta población indígena existente en ellos. A pesar de que varios son los países que comparten la misma lengua, no se la habla igual en todos los lugares; entre países e inclusive dentro de las regiones de un mismo país, existen diferencias, al punto de ser ininteligible.

La lengua quechua (como otras tantas) tiene un origen bastante complejo, del que se desconocen muchos aspectos por la no existencia de material escrito que permita conocer hechos de hace miles de años; algo que si se conoce, es que el quechua tuvo dos etapas: Paleo - quechua, y Proto – quechua.

29 Ricardo Floyd.- Miembro de SIL International y trabajo durante muchos años en el campo de la investigación lingüística y la traducción en la región central de los andes peruanos.

Antecedentes sugieren la división del proto - quechua en dos grupos grandes: El Quechua I en la zona central del Perú y El Quechua II: Norteño (Perú), Ecuatoriano y Sureño.

Esta división se da, no sólo, por la ubicación geográfica, sino además por las variantes lingüísticas y disimilitudes tanto en el campo fonológico como gramatical. La conquista inca, abarcó grandes extensiones territoriales, en el sur del continente americano, esta propagación llegó desde luego a territorio ecuatoriano.

2.17.2. Transición del quechua al quichua en Ecuador.

El quechua como lengua, se propagó a través del continente mucho antes del imperio Inca (dos mil años aproximadamente) y estaba más ligada – posiblemente – a la cultura Chavín que propiamente a la de los Incas.

Situación que se dio en principio, gracias a las movilizaciones, expansión, migraciones y a las relaciones comerciales de la región, que en el caso del territorio ecuatoriano fue muy activo, por ello, la necesidad de las personas dedicadas a esta actividad de desenvolverse en dos o más lenguas; en esta interrelación, desde luego las diferencias regionales eran notorias.

No existen datos respecto a la época exacta en el quechua se situó en el Ecuador, pero como ya se había mencionado, es posible, que la lengua hubiese estado presente siglos antes, conjuntamente con las propias del territorio, pero es la llegada de los Incas, indudablemente, que el uso de esta lengua se vigoriza, y es en forma general, que facilita la comunicación y el comercio con las múltiples sociedades existentes, ya que estas poseían sus lenguas propias.

La diferencia de la lengua hablada en el Ecuador, se debió, a entornos propios de la influencia y enriquecimiento, de las lenguas nativas originarias tanto en la zona de los andes como de la cuenca amazónica ecuatoriana; y a todo el proceso histórico de asimilación y adecuación de la lengua a nivel fonológico y léxico.

La pronunciación de los fonemas vocálicos (/a/, /i/ y /u/) en el Ecuador, difiere notablemente de la pronunciación [ɑ], [e, ε] y [o, ɔ] del resto de quechua hablantes de la zona central y sureña, además de la diferencia vocálica, está en la uvular oclusiva /q/ con la velar /k/, debido a que se produce alofonías (variantes en la pronunciación de un mismo fonema) especialmente cuando hay una vocal que sigue a la "q"; de allí que la lengua quechua originaria, se convierte en quichua en el Ecuador.

2.17.3. Kichwa y nueva escritura de la lengua.

La realidad del kichwa en el Ecuador, históricamente ha sorteado etapas de desarrollo, así como de menosprecio y marginación.

Durante los siglos XVI y XVII, debido a la misión católica de evangelización, la lengua fue utilizada como una herramienta para que "(...) los sacerdotes que catequizaban a los indígenas lo hacían en kichwa (...) a fin de que se evangelizara a los indígenas en su propia lengua. Esto ayudó a fijar la lengua indígena" Ministerio de Educación del Ecuador (2007:08).

El uso de la lengua escrita, se restringió al uso casi exclusivo de los religiosos hispánicos, razón por la cual fue españolizada; trataron de encontrar letras del alfabeto para la representación fonética, por ello, la condición oral de la lengua sumada a que se escribió como se escuchaba, hizo que la lengua se hispanizara, sin contar por muchísimo tiempo con un alfabeto propio.

Condición que sumada a la imposición de la lengua castellana, particularmente durante la época de la Colonia, hizo que muchas lenguas y dialectos propios, fuesen debilitándose al punto de la extinción. Sin embargo el kichwa ha sobrevivido debido al número de población indígena.

Además el pensamiento colonial de la sociedad ecuatoriana, en la cual seguía vigente la marginación y menosprecio hacia la lengua, en creencia de que al mostrarse originario significaba alejarse de la imagen de superioridad, logró durante siglos que no exista el interés por recuperar la lengua y darle un carácter normativo.

La condición verbal de la lengua y la ausencia de su lexicografía, hizo que se realicen esfuerzos para que se concreten, y así, se divulgue y propague, a través de la Educación Bilingüe de forma que existan normas para el aprendizaje – enseñanza, oral y escrito.

Los intentos de preservar la lengua kichwa, han mantenido un proceso quizá lento y desde una perspectiva externa, pero ha servido constantemente de base sobre la que se ha continuado cimentando desde el conocimiento ancestral – oral, la vitalidad, el interés de los involucrados ha sido un aporte decisivo que ha permitido, la formación de conciencia respecto a la identidad cultural, sus manifestaciones y enseñanza – aprendizaje.

En este caso, es el kichwa, la lengua ancestral que mayoritariamente se habla en el país y en la zona sur del continente, por ello las investigaciones, publicaciones y comunicación en esta lengua ha dejado al margen a otras lenguas originarias, de las cuales existe un escaso e insuficiente estudio.

La evolución en la normalización del kichwa tanto para su escritura, habla, así como para la denominación misma de la lengua, es un rasgo de la concienciación, particularmente, del pueblo indígena, de su identidad y cultura; así también de la pertenencia e inclusión dentro del territorio ecuatoriano, lo que, marca una diferencia por las peculiaridades que posee.

La revitalización del kichwa o runashimi, no es el único esfuerzo en el fortalecimiento de las lenguas de las nacionalidades indígenas, pero sí el más notable, ya que la preocupación está, no únicamente en la vitalidad y pérdida de una lengua sino, en que la cultura a la que pertenece también se deteriora y afecta a sus hablantes en lo psicológico, social y cultural desde luego, con resultados que a la larga inciden en la sociedad entera, siendo más sensibles las generaciones futuras que son, las más sometidas a la globalización, avances tecnológicos y desarraigo del origen por presión social.

Dentro de la constitución y el Sistema educativo nacional, se habla del Ecuador como país bilingüe, pero la realidad es que coexiste una pluralidad lingüística enriquecedora, la que se debe proteger y fortificar, dentro del diálogo social – político – cultural de la época que vive la patria.

La diversidad cultural y las lenguas vivas del Ecuador se hallan en pleno desarrollo, aun cuando los estudios de las demás lenguas ancestrales sean escasas, el multilingüismo es parte fundamental en la construcción de la interculturalidad, ya que permite establecer canales de comunicación y entendimiento de la cosmovisión de cada pueblo, para la interacción en el conocimiento, respeto y comunión – como diferencia - con otros, además el sentirse orgulloso de su patrimonio histórico, lingüístico, mejora la identidad personal, colectiva y nacional.

2.18. Ecuador, camino hacia la interculturalidad

2.18.1. De la multiculturalidad a la pluriculturalidad.

El interés por la diversidad cultural o el reconocimiento a los pueblos originarios, particularmente en países de América del sur como Bolivia y Ecuador, ha logrado que se trabaje respecto a algunas definiciones, ligadas tanto a la identidad, como a la cultura pero más que nada, en respuesta al escenario contemporáneo de las sociedades.

Los diferentes términos usados, intentan o intentaron responder a necesidades y exigencias de grupos humanos, que dentro de su proceso histórico y en relación con las culturas dominantes, emprendieron caminos que les llevara desde la simple diferenciación hasta el reconocimiento político, económico, jurídico, territorial, cultural y social; pero que generan confusión y se han aplicado cada uno de acuerdo a ciertos criterios y momentos.

Por esta razón es importante conocerlos, Bernabé M. (2012: 69 - 70), aclara estos términos de la siguiente forma:

El prefijo "pluri-" hace referencia a "muchos", es decir, con él se puede hacer referencia a muchas culturas, a una pluralidad de culturas. (...) la pluriculturalidad puede ser entendida como la presencia simultánea de dos o más culturas en un territorio y su posible interrelación.

"Multi-"(...) la multiculturalidad se puede definir como la presencia en un territorio de diferentes culturas que se limitan a coexistir pero no a convivir (...) es un concepto estático que lleva a una situación de segregación y de negación de la convivencia y la transformación social debido a la adopción de posturas paternalistas hacia las minorías culturales presentes.

Para enriquecer estos términos desde una óptica, más relacionada con Sur América, es necesario citar a Catherine Walsh, (2009: 42), para quien:

Lo multi, pluri e interculturalidad se refieren a la diversidad cultural; sin embargo, apuntan a distintas maneras de conceptualizar esa diversidad y a desarrollar políticas y prácticas relacionadas con ella dentro de las organización es e instituciones de la sociedad, incluido el Estado.

De allí, que se realice la siguiente diferenciación: "La multiculturalidad es un término principalmente descriptivo. Básicamente se refiere a la multiplicidad de culturas existentes dentro de un determinado espacio – local, regional, nación al o internación al - sin que necesariamente tengan relación entre ellas". Walsh (2009: 42) En tanto que al referirse a pluriculturalidad, expresa:

La pluriculturalidad responde a la necesidad de un concepto que represente la particularidad de la región, donde pueblos indígenas y negros han convivido por siglos (aunque conflictivamente) con blanco-mestizos, y donde los mestizajes –el cultural y el del discurso del poder– han sido, como vimos antes, parte de la realidad, conjuntamente con la resistencia e insurgencia sociocultural y, recientemente, la revitalización de las diferencias. Al contrario de la multiculturalidad, la pluriculturalidad sugiere una pluralidad histórica y actual, en la cual varias culturas conviven en un espacio territorial y juntas, supuestamente hacen la totalidad nacional. (2009: 44)

Especificadas las diferencias entre estos términos y particularmente sobre la visión de los mismos, acota:

Aunque la distinción entre multi y pluri es sutil y mínima, lo importante es que el primer término apunta a un conjunto de culturas singulares con formas de organización social muchas veces yuxtapuestas (Touraine, 1998), mientras que el segundo señala la pluralidad entre y dentro de las culturas mismas. (2009: 44)

La diversidad cultural, innegablemente existente en toda sociedad, está marcada por desigualdad, la misma que afecta las relaciones que se produzcan, no basta con la simple mención de lo pluricultural para llegar a la interculturalidad, la práctica es necesaria para conseguir la transición.

En acuerdo con lo que manifiesta Walsh, (2009: 44):

Es decir, la multiculturalidad normalmente se refiere, en forma descriptiva, a la existencia de distintos grupos culturales que, en la práctica social y política,

permanecen separados, divididos y opuestos; por el contrario, la pluriculturalidad indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa entre ellas. De esta manera, se limita a describir una realidad; no promueve cambios o intervención en ella ni cuestiona la manera en que la colonialidad sigue operando dentro de sí, racializando y subalternizando seres, saberes, lógicas, prácticas y sistemas de vida.

La diferencia que existe entre estos términos, tiene que ver con la relación de convivencia de las culturas presentes dentro de un mismo territorio, puesto que con la sola presencia de culturas se hablará de multiculturalidad, en cambio la interculturalidad requiere de interrelación entre ellas.

A través de estas definiciones, se puede entender el porqué de la discusión y aplicación diversa de los términos.

El uso del término pluriculturalidad, es relativamente nuevo, pero aún insuficiente para describir la lógica evolución, tanto de las culturas como de las diversas relaciones que establecen entre sí y con los otros.

De allí la necesidad de tratar la interculturalidad, para Bernabé M. (2012:70), "Si se atiende al prefijo, este término quedaría definido como "entre culturas", (...) las (...) que habitan un mismo territorio". Además indica que:

La interculturalidad no es un concepto cerrado ni excluyente ya que existen múltiples interpretaciones del mismo: promueve la comunicación entre diferentes culturas, el encuentro cultural para contrastar y aprender mutuamente, la toma de conciencia de la diferencia para resolver conflictos (...) la interculturalidad puede considerarse el estado ideal de convivencia de toda sociedad pluricultural (Ridao, 2007), caracterizada por relaciones interpersonales basadas en el conocimiento y el reconocimiento.

Algo mencionado por Bernabé (2012), es la comunicación, desde luego el entendimiento y la expresión libre para la coincidencia de las culturas, permite la solución de problemas que surjan durante el establecimiento de relaciones.

Al significar interculturalidad, intercambio entre culturas con equidad e igualdad, se debería tener claro que la base de este proceso está en el conocimiento y reconocimiento de la

multi y pluriculturalidad, de allí en la permanente relación de aprendizaje, comunicación, intercambio de saberes, valores, tradiciones, con lo que se logre favorecer el respeto con el que cada cultura exponga sus diferencias y que desde luego que aporte con el desarrollo de las prácticas culturales con la meta de hacerlas partícipes de otras en el orden democrático de una realidad nacional.

El avance de las relación es humanas que se establecen, tanto como manifestación contrapuesta, como cuando pertenecen a grupos socio – culturales con características comunes, particulares, pero que, cohabitan territorios de un país; ha generado una denominación nueva, que se usa dentro de contextos matizados, especialmente, por migración es importantes, o por revitalización es de culturas que reclaman el derecho de ser originarios, ante un desplazamiento y ocultamiento que ha minado su existencia ancestral.

La práctica intercultural debe tender a solventar desigualdades históricas, sociales, políticas, económicas y de poder previas, evitando que se susciten nuevamente, conservando las identidades así como los espacios para el desarrollo de las mismas con la garantía de conservar tanto las diferencias como las similitudes y el desenvolvimiento social pleno, valorizado, visibilizado y vigorizado.

Pero además, es la meta de las sociedades actuales que, reconocen su presencia gracias a los elementos originarios así como los introducidos, pero que conciliados, han dado forma a una unidad, con rasgos nuevos, que han sobrevivido, variado y/o han mejorado, esto es la interculturalidad.

2.18.2. Interculturalidad en el Ecuador.

Países como Bolivia y Ecuador, con presencia de minorías de gran población, (lo que suena irónico), son dos de los principales actores en la búsqueda de llegar a ser Estados interculturales. Para ello, se ha venido dando desde hace décadas, algunas circunstancias, que en determinados momentos, han repercutido en el contexto histórico, político, social, con el fin de lograr este propósito. Así lo destaca Walsh (2009: 41):

Desde los años 90 se da en América Latina, en general, y en la región andina, en particular, una nueva atención a la diversidad étnico – cultural; una atención que parte de reconocimientos jurídicos y una necesidad, cada vez mayor, de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales; de confrontar la discriminación, racismo y exclusión; de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. La interculturalidad se inscribe en este esfuerzo.

Desde luego que en el Ecuador, es mucho más relevante la lucha indígena desde la década de los años 90, lo que no significa, que no hayan existido intenciones previas, hacia la consecución de la interculturalidad. Varios han sido los momentos en que esta lucha ha sido más notoria, particularmente por las propuestas para la conformación de un Ecuador pluricultural.

A inicios de los años 90 la CONAIE al presentar al estado sus 16 demandas ya incluyó a la interculturalidad:

El principio de la interculturalidad respeta la diversidad de los pueblos y nacionalidades indígenas y demás sectores sociales ecuatorianos, pero a su vez demanda la unidad de éstas en el campo económico, social, cultural y político, en aras de transformar las actuales estructuras y construir el nuevo Estado plurinacional, en un marco de igualdad de derechos, respeto mutuo, paz y armonía entre nacionalidades. Proyecto político CONAIE, (1997:12).

A partir de esta demanda, la CONAIE establece, los significados de nacionalidad y pueblo indígena. La lucha del movimiento indígena se estructura en 1996, ya en el Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik³⁰(MUPP), el mismo que tiene participación en el ejercicio político, al llevarse a cabo la Asamblea Nación al Constituyente de 1997 – 1998.

El movimiento indígena plantea entonces, la construcción del Estado plurinacional, lo que provocó innumerables criterios contrarios por considerarlo una forma de división del país, a pesar de ello la Constitución de 1998, reconoce a los pueblos indígenas – autoidentificados como nacionalidades – y a los pueblos negros o afroecuatorianos.

En este marco se dan circunstancias que permitirían una alianza entre la CONAIE y el gobierno de Lucio Gutiérrez, en la que la participación de los pueblos y nacionalidades sea cada vez mayor con la finalidad de construir un Estado plurinacional y una sociedad más justa.

30 De dos voces kichwas: 'Pacha', cosmos, y 'kutik', retorno, es decir "el retorno de los tiempos

Posteriormente la CONAIE presenta su propuesta de Estado Plurinacional, para ser tratado en la Asamblea Constituyente del año 2008, en el documento titulado “Constitución del Estado Plurinacional de la República del Ecuador”, en el que se propone que un reordenamiento del estado en el que se acojan propuestas de diferentes grupos para considerar la inclusión en las áreas: política, económica, social, de relaciones internacionales y derechos colectivos. Proposición muy válida aunque mayoritariamente marcada por la presencia del grupo kichwa de la serranía del país.

Los afroecuatorianos también presentaron una propuesta a la Asamblea Constituyente que se basó en “el modelo de nación, multiétnica, intercultural e incluyente; (...) radical y de cambio estructural” Corporación de Desarrollo Afroecuatoriano – CODAE (2008:140)

Si bien, las propuestas desde los movimientos indígenas, así como las de los grupos afroecuatorianos y blanco – mestizos, desde luego presentaban algunas falencias, debido a los disímiles significados, de los términos usados o de los intereses interpuestos en ellas, también es cierto que, se dio paso a la discusión, al diálogo, las concertaciones y concientización; las propuestas y el trabajo consensuado como formas de alcanzar la unidad dentro de la diversidad.

Las referencias de otros países del mundo, ha permitido que se puntualicen no únicamente las reivindicación es indígenas, sino que se responda a la necesidad de formar identidad propia, el establecimiento de planes direccionados a alcanzar el objetivo de igualdad de oportunidades para el desarrollo.

Desarrollo que no había sido considerado desde el punto con mayor proyección, la humana; en reiteradas ocasiones el desequilibrio y asimetría, fueron los parámetros dentro de los cuales, el país se mantenía arrastrando conductas segregacionistas respecto a las minorías.

Pero es en el año 2006 y durante la campaña eleccionaria, que el Movimiento político País, presenta a la ciudadanía el Plan de Gobierno, para el cambio en los lineamientos de desarrollo del país.

2.18.3. Interculturalidad, desde el movimiento indígena ecuatoriano.

El reconocimiento de la diversidad y la pluralidad en el Ecuador, no es un proceso reciente, por el contrario, las diferentes etapas atravesadas, nacieron hace décadas, surgiendo desde la postura reactiva de los pueblos indígenas de la sierra central –primordialmente –, frente a la marginación y explotación heredada desde la época de la Colonia.

En la década de los 40, lideresas como Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña, marcaron irreversiblemente la lucha indígena en los campos: educativo y político; pero es en los años 90, que el movimiento indígena hace fuerte presencia desde la movilización, aunque en esta ocasión la organización interna así como el apoyo de movimientos sociales y políticos, permite que las demandas indígenas sean tomadas en cuenta, en el rol político del país.

El movimiento indígena Pachakutik, participó activamente, en la caída de los gobiernos de Abdalá Bucarám y Jamil Mahuad; así mismo apoyaron y formaron parte del gobierno de Lucio Gutiérrez, lo que a su vez permitió su presencia en la convocatoria a la Asamblea Constituyente de 1998.

Debido a esta coyuntura, en la Constitución de 1998, se establece que: “Art. 1.- El Ecuador es un estado social de derecho, soberano, unitario, independiente, democrático, pluricultural y multiétnico (...)”, de esta manera la presencia indígena es perceptible desde los derechos y deberes constitucionales. Este artículo cita:

El Estado respeta y estimula el desarrollo de todas las lenguas de los ecuatorianos. El castellano es el idioma oficial. El quichua, el shuar y los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas, en los términos que fija la ley (...).

Así también en el “Art. 3.- Son deberes primordiales del Estado: 1. Fortalecer la unidad nacional en la diversidad.”; de esta manera, fue notoria la necesidad de cambios y reconocimientos en todos los estamentos gubernamentales así como en la sociedad ecuatoriana.

De todas maneras esta inclusión política de los indígenas, no significó necesariamente, que por ello, se diesen las acciones para el diálogo requerido en la construcción de una nueva

forma de Estado, sin embargo ya se denominó al Ecuador como país pluricultural y multiétnico, y se mantuvo el discurso político – social – cultural.

Pero el curso hacia la interculturalidad, era necesaria, en el pensamiento de la sociedad, tanto como en la estructura política – legal del país, para lograr, el trato equitativo dentro de la multiplicidad, orientada a la unidad y corresponsabilidad estado –sociedad civil; del entendimiento, que permita una coexistencia, que a su vez, consolide el Estado ecuatoriano.

Es, en la Constitución del año 2008, que este proceso y sus resultados, no sólo se reconocen, legalmente en el país, como queda claro en el “Art. 1.- El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. (...)”; además se la hace parte de la forma de gobierno, modelo de desarrollo y como medio para lograr el *sumak kawsay*³¹ de todos los habitantes del país.

Así lo dice el Art. 3.- Son deberes primordiales del Estado:

1. Garantizar sin discriminación alguna el efectivo goce de los derechos establecidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales, en particular la educación, la salud, la alimentación, la seguridad social y el agua para sus habitantes.
2. Garantizar y defender la soberanía nacional.
3. Fortalecer la unidad nacional en la diversidad.
4. Garantizar la ética laica como sustento del quehacer público y el ordenamiento jurídico.
5. Planificar el desarrollo nacional, erradicar la pobreza, promover el desarrollo sustentable y la redistribución equitativa de los recursos y la riqueza, para acceder al buen vivir.
6. Promover el desarrollo equitativo y solidario de todo el territorio, mediante el fortalecimiento del proceso de autonomías y descentralización.
7. Proteger el patrimonio natural y cultural del país.
8. Garantizar a sus habitantes el derecho a una cultura de paz, a la seguridad integral y a vivir en una sociedad democrática y libre de corrupción.

Pero, aunque la constitución señala derechos y deberes desde el Gobierno, en correspondencia con las diferentes instancia políticas, sociales y económicas del país; la

31 *Sumak kawsay* (bien estar – bien ser) traducido como Buen Vivir, es un concepto político – social, del gobierno del Ec. Rafael Correa D, incluido en la Constitución de la República del Ecuador 2008: “Una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el *sumak kawsay*” Preámbulo (2008.19). Responde a la cosmovisión andina y permite el desarrollo de una nueva sociedad justa, libre y democrática, con igualdad, solidaridad, sustentabilidad, en armonía hombre – naturaleza, con unidad en la diversidad y que permita el diálogo intercultural en el Ecuador.

efectivización del discurso plurinacional e intercultural, ha generado diferentes posiciones y hasta ciertos grados de enfrentamiento al interior y exterior, de las instituciones y las organizaciones indígenas y negras del país, así también en el gobierno.

De allí que, los espacios de discusión han sido varios, es el caso del "1er Foro hacia la construcción del Estado Plurinacional e Intercultural", efectuado en Quito en octubre de 2009, en donde, "La discusión de la interculturalidad en el movimiento indígena" expuesta por Luis Andrango³², presidente de la Federación de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras FENOCIN, plantea que, "las etapas de discusión en el movimiento indígena han tenido varios momentos y definiciones: Reafirmación de la diversidad; Interculturalidad, pasar de la política pública a construir política de unidad en la diversidad; El debate constitucional".(2009:24)

Algunos de los temas más relevantes que fueron planteados en este debate tenían que ver con los siguientes aspectos:

- Representación política
- Autoridades propias
- Titulares de derechos colectivos
- Pluralidad jurídica
- Institucionalidad
- Educación intercultural bilingüe para todos
- Participación ciudadana

En esta exposición se puede ver de manera resumida, como desde el combate, en las calles, se ha ido alcanzando progresivamente la concordancia, tanto en la discusión como en la labor de los actores político – sociales del país; si bien es cierto el reconocimiento y conquista de los espacios y derechos políticos – económicos, aún se encuentran en franca disputa, también es cierto que cada paso efectuado hacia y desde el gobierno central, hace más viable y visible la meta del país, que es "la unidad en la diversidad".

³² Luis Alberto Andrango Cadena, líder indígena de Cotacachi (Imbabura); presidente de FENOCIN período 2008-2012

2.18.4. Interculturalidad desde el gobierno y en los planes de desarrollo del Ecuador.

La construcción del Estado Plurinacional e Intercultural del Ecuador, es un mandato de la Constitución de 2008, pero para llegar a la materialización del mismo, ha sido necesaria la implementación de lineamientos guías para su consecución, plasmadas en los planes nacionales de desarrollo, los mismos que se han visto modificados a lo largo de los últimos ocho años de gobierno.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2010 “Plan para la Revolución Ciudadana”, se trazaron ocho estrategias y “12 grandes objetivos nacionales de desarrollo humano, que ya fueron planteados por el gobierno en su Plan Plurianual remitido al Congreso Nacional en marzo de 2007”, en el Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2010, Planificación para la Revolución Ciudadana (2007:07), de la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES); de los cuales, particularmente el número 8, se refería a la interculturalidad: “Objetivo 8. Afirmar la identidad nacional y fortalecer las identidades diversas y la interculturalidad”.

En este primer plan de desarrollo además, se exponen los términos multiculturalidad e interculturalidad de la siguiente manera, SENPLADES (2007: 221):

En esta perspectiva, es necesario incorporar el nuevo concepto de “interculturalidad”, que representa un avance significativo respecto a las antiguas definiciones de “multiculturalismo” y de “pluriculturalidad”. Estos últimos describen la existencia de múltiples culturas en determinado lugar y plantean su reconocimiento, respeto y tolerancia en un marco de igualdad. Sin embargo, no son útiles para analizar las relaciones de conflicto o convivencia entre las diversas culturas, no permiten examinar otras formas de diversidad regional, de género, generación, etc., pero sobre todo, no permiten analizar la capacidad que cada una de ellas tiene para contribuir y aportar a la construcción de relaciones de convivencia, equidad, creatividad y construcción de lo nuevo.

Dentro de este entorno, se pretende “La nueva lectura de la identidad nacional (...) en la idea de la “unidad en la diversidad”, “diversidad en la unidad” o “construcción de la interculturalidad”. SENPLADES (2007: 225).

Acota además la SENPLADES (2007:228), que:

La ejecución de las políticas enunciadas, supone impulsar procesos interculturales en la sociedad y el estado; la creación de espacios de diálogo y de toma de decisiones a partir de las organizaciones y redes sociales, para garantizar la coherencia y sostenibilidad del desarrollo socio cultural, promoviendo la igualdad y equidad.

Existiendo un marco legal, además, las políticas y estrategias así como las instituciones responsables para su ejecución desde el año 2007, se cuenta con la intención y esfuerzos para lograr espacios de diálogo y construcción hacia un país intercultural.

En el año 2009, se presenta al país, El "Plan Nación al para el Buen Vivir 2009 – 2013. Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural" SENPLADES (2009:07), como actualización del plan de gobierno y propuesta de consolidación del anterior, contemplan a diferencia del anterior 12 estrategias:

- I. Democratización de los medios de producción, re-distribución de la riqueza y diversificación de las formas de propiedad y de organización.
- II. Transformación del patrón de especialización de la economía a través de la sustitución selectiva de importación es.
- III. Aumento de la productividad real y diversificación de las exportaciones, exportadores y destinos mundiales.
- IV. Inserción estratégica y soberana en el mundo e integración latinoamericana.
- V. Transformación de la educación superior y transferencia de conocimiento en ciencia, tecnología e innovación.
- VI. Conectividad y telecomunicación es para construir la sociedad de la información.
- VII. Cambio de la matriz energética.
- VIII. Inversión para el Buen Vivir, en el marco de una macroeconomía sostenible.
- IX. Inclusión, protección social solidaria y garantía de derechos en el marco del Estado.
- X. Sostenibilidad, conservación, conocimiento del patrimonio natural y fomento al turismo comunitario.
- XI. Desarrollo y ordenamiento territorial, desconcentración y descentralización.
- XII. Poder ciudadano y protagonismo social.

Los objetivos actualizados son igualmente doce, manteniendo el objetivo 8, igual al del plan anterior, SENPLADES (2009:07): "Objetivo 8. Afirmar y fortalecer la identidad nación al, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad

Al hacer la comparación entre estrategias y objetivos, se puede notar que, aunque existen algunas variaciones, se mantiene la esencia del plan; en el objetivo 8 se ajusta la oración, así como se incluye la palabra plurinacionalidad.

En este plan de desarrollo, se puede observar claramente, que se acrecienta, las oportunidades para participación de pueblos y nacionalidades indígenas, en el avance y estructura del Estado Plurinacional, así como viabilidad de la convivencia de la población diversa, enmarcada en la interculturalidad.

Posteriormente el 24 de junio de 2013, se presenta al país, el "Plan Nación al para el Buen Vivir 2013 – 2017, Buen vivir, Todos mejor". En esta planificación, se presentan doce objetivos nacionales para el Buen Vivir, con sus respectivas políticas, líneas estratégicas y metas.

En el plan actual vigente, se puede notar que en el "Objetivo 5: Construir espacios de encuentro común y fortalecer la identidad nación" SENPLADES (2013:80), comparado, con el objetivo 8, de las planificación es anteriores, habla de la construcción de espacios, es decir las oportunidades para el diálogo, antes se proponía "afirmar", es decir que el cambio está entre la recuperación de las identidades y la edificación de las nuevas, como producto de la coexistencia en términos de igualdad de oportunidades.

Así también, "Este objetivo propone estrategias para fortalecer la identidad plurinacional e intercultural, mediante la preservación y revitalización del patrimonio y de las diversas memorias colectivas e individuales, así como mediante el impulso de industrias culturales con contenidos diversos e incluyentes.", como también el: "Asegurar la integralidad de estos procesos implica plantear estrategias que impulsen, de manera transversal, la interculturalidad en el ciclo de la política pública –en todos sus sectores– y en el marco de una integración regional intercultural." SENPLADES (2013:182)

Como se puede advertir, la progresión del Plan de Desarrollo Nacional, ha cursado distintos ciclos, con ello se intenta consumir, en todas las dimensiones: política – jurídica – económica – social – histórica – cultural – ambiental; las demandas, comprensión, reconocimiento, inclusión y participación del contexto diverso del Ecuador, así como los modelos y matrices productivas para el bienestar general.

Asimismo, se espera hacer de la interculturalidad el eje transversal que permita la inclusión de todos los diversos, ya que se maneja constantemente la práctica hacia y desde la visión indígena serrana, dejando de lado, a los afros, montubios, indígenas de la Amazonía, los mismos mestizos y los pertenecientes, a sectores como lo son: mujeres, niñas y niños, adolescentes (culturas urbanas), colectivos de Lesbianas, Gais; Bisexuales, Trans: (transexuales, transgéneros, travestis), e Intersexuales (LGBTI).

Es necesario reconocer que al hablar de cultura sus componentes y diferentes puntos de vista en las páginas precedentes, genera amplitud tanto en las definiciones como las realidades de las mismas. La cultura como parte del ser humano trasciende tiempo y espacios, se desarrolla fusiona, impone, transforma y evoluciona es decir es dinámica como lo es el hombre.

Contemplada desde las esferas más privilegiadas como herramienta de distinción o como signo de diferencia discriminatoria, la cultura desde siempre ha sido la expresión a través de la cual los pueblos han sobrevivido, la adaptación como parte de este proceso ha generado nuevas formas de cultura - ni mejores ni peores - únicamente diferentes pues son el reflejo de lo que somos los seres humanos: diversos en búsqueda de la pertenencia y aceptación constante para con los similares así como comunes al grupo, al pensamiento a la acción frente a los diferentes con los que consideramos contrastamos, aunque en muchísimas ocasiones tenemos más en común de lo que creemos o deseamos.

La diversidad aspecto primordial de la cultura se manifiesta en las acciones diarias del sujeto y la colectividad independientemente de la extensión física en que se hallen las personas o la ubicación geográfica, matizadas entre lenguas, indumentarias, formas de vivir, celebrar y morir se muestra dominante o dominada, extinta o vital según el interés y la valoración que cada una de las personas que habitamos este planeta.

Todas las nuevas formas de globalización se presentan como una amenaza a la conservación de culturas originarias, es lo que se podría manifestar sin analizar la supervivencia milenaria de pueblos y nacionalidades ancestrales, más es necesario cuestionarnos nuestro rol frente a la realidad cultural.

¿Es deber del Estado preservar las culturas originarias?, la respuesta obvia podría ser sí, pero entonces dejaríamos de lado la labor que abuelos y padres han desempeñado por generaciones y nuestra responsabilidad y derecho de pertenencia y autoidentificación. La cultura no es delegar responsabilidades a otros, muchas veces ajenos a nuestra realidad, sino apropiarse de lo que en nuestra vida es y ha sido una forma de entender y enfrentar los contextos pasados, presentes y futuros.

Las intenciones de que las diferencias sean aceptadas y entendidas en el Ecuador, como legados altamente enriquecedores dentro de planes de gobierno y en ámbitos tan importantes y necesarios como la salud, la educación y la política van más allá del establecimiento de parámetros desde los cuales se direccionen reivindicaciones marcadas de rencor o temor



*“Las naciones marchan hacia su grandeza
al mismo paso que avanza su educación.”
Simón Bolívar (Venezuela, 1783 - Colombia, 1830).*

CAPÍTULO 3

EDUCACIÓN ECUATORIANA

Capítulo 3. Educación ecuatoriana

. En los capítulos anteriores se han esclarecido términos que frecuentemente se vinculan con la interculturalidad y son parte de su cimentación, más sin embargo es función de la educación la prevalencia práctica de estos términos en el desarrollo de los grupos humanos.

La consolidación de las sociedades la ha tenido como base conjuntamente con la cultura, no sólo para los procesos de socialización, sino, para la formación integral de los sujetos dentro de la dinámica vital de adaptación y superación histórica constante de los grupos humanos.

La formación individual y colectiva, así como el perfeccionamiento de saberes, habilidades y destrezas, ha sido el elemento capital que ha permitido la supervivencia del hombre, llevándolo desde el simple acto de imitación y repetición hasta el aprendizaje significativo y crítico, como forma particular de entender e interactuar con el mundo al que pertenece.

Es indiscutible la importancia de la educación para el ser humano por ello este capítulo es necesario para comprender la trayectoria de la educación en el Ecuador desde el simple adoctrinamiento hasta los procesos de integración de sistemas en los que la educación son la base de desarrollo social en el país.

3.1. Enfoque histórico y constitucional de la educación en el Ecuador

La educación en el Ecuador, ha transitado por grandes etapas de las cuales han surgido transformaciones importantes en atención a requerimientos exteriores como interiores de orden económico, político, social, cultural e histórico, a continuación los de mayor relevancia.

La asimilación de conocimientos desde la propia experiencia y necesidad, fue la primera forma de aprendizaje, lo que no quiere decir que por ello siempre ha estado a favor de la consecución del bienestar común.

La institucionalización de la educación – como se la conoce hasta ahora –, llegó de la mano de la colonización; especializada en ese entonces por agrupar en polos totalmente opuestos a colonizadores y originarios. Excluyente y elitista, fue empleada como una forma de dominación, justificada como instrumento de evangelización y civilización, hizo – posiblemente – más daño que beneficio.

La enseñanza de la época se definía por ser una imitación del modelo español – europeo, basado en la mentalidad libresca, monárquica y totalmente cargada del carácter religioso católico. Características enteramente opuestas a la cosmovisión de los habitantes originarios de América; la lengua así como los modelos y futuras aplicaciones de los conocimientos impartidos fueron impuestas, llevando así a la aculturación y despojo de su cultura propia.

La constante inestabilidad económica, la incapacidad de algunos gobernantes, los breves o fugaces mandatos, la apatía particular a que respondían, sumado a la ausencia en la gran mayoría, de una guía o plan de trabajo previo al ejercicio presidencial, han hecho de la vida del Ecuador.

Desde la época republicana, un constante ensayo – error, en las que las constituciones anteriores aun cuando propugnaban el respaldo jurídico y económico para el progreso de la educación, en muchísimas ocasiones se estancaron en la teoría.

A pesar de tales circunstancias, la educación en el Ecuador, se ha estructurado desde el Estado, así como desde las organizaciones e instituciones formadoras de docentes y discentes.

Desde la creación del Ministerio de Instrucción Pública el 06 de abril de 1884, la educación en el Ecuador se ha consolidado en un sistema, en el que, las planificaciones, programaciones y modelos han evolucionado, transformándose acorde a los cambios y características del acontecer nacional.

Mediante Resolución No. 710, con el nombre de Ministerio de Educación y Cultura, el 23 de abril de 1979 se crea este órgano estatal con la finalidad de que la enseñanza rural y urbana, se popularice, se promueva la publicación de textos escolares, se disminuya el analfabetismo, se

impulse la investigación pedagógica, se planee la construcción de edificaciones escolares y se lleve a cabo el seguimiento y evaluación de los resultados de la educación, de acuerdo a la constitución vigente en ese entonces, en la actualidad el ministerio se denomina Ministerio de Educación.

La educación, se ha mantenido como un derecho de acceso general, laico, obligatorio y gratuito, se ha desarrollado a través de la gestión del ministerio del ramo, sin que eso signifique necesariamente, calidad y éxito en el desarrollo de los procesos educativos del país.

Debido a lo cual, los esfuerzos realizados para el mejoramiento de la calidad educativa, se han traducido en cambios a nivel estructural dentro del sistema educativo ecuatoriano, en los últimos años la preocupación por lograr mejoras sustanciales, han generado cambios, reformas y consensos, en participación de los sectores gubernamentales, del magisterio y sociales.

3.2. Políticas educativas actuales del Ecuador

Durante aproximadamente, ciento ochenta y tres años, la educación en el Ecuador, se ha constituido en un área considerada por debajo de la importancia de otras como la económica, y es en base a ese criterio en el que toda inversión e intervención educativa ha sido manejada.

Estar en función de requerimientos externos o manipulaciones internas, provocó que se produjeran afectaciones muy graves como el bajo nivel de escolaridad, persistencia del analfabetismo, mala calidad de la educación, precariedad en la infraestructura de los establecimientos escolares, escasez de materiales didácticos y una elevada tasa de repetición de años escolares.

Por esta razón, los cambios en la educación, fueron asumidos por el presente gobierno proponiendo políticas y estrategias que se respaldan en:

- Constitución de la República del Ecuador 2008
- Planes de Desarrollo Nacional: 2007-2010; 2009-2013; 2013-2017

- Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015
- Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica 2010
- Ley Orgánica de la Educación Intercultural (2011)
- Reglamento de la Ley Orgánica de la Educación Intercultural (2012)

En la Constitución del Ecuador del año 2008, los artículos 26 al 29 de la sección quinta, del capítulo segundo, contempla a la educación como uno de los derechos del buen vivir; así como del artículo 343 al 357 de la sección primera, del capítulo primero del régimen del buen vivir.

Asimismo los Art. 285, 286 y 298 garantizan el respaldo económico a la educación. Con estos artículos y los ya nombrados, se dio las garantías para que, los planes de desarrollo del sector, se lleven a cabo mejorando, estructurando y reestructurando el sistema educativo.

Además de la Constitución de 2008, la educación y su mejoramiento, así como los procesos para ello, se los puede apreciar por ejemplo, en la construcción del Plan Decenal de la Educación (PDE), que aunque fue un procedimiento llevado a cabo antes del gobierno de Correa, fue asumido y acoplado por éste, como una más de las políticas a favor del sector educativo.

3.2.1. Plan decenal de educación del Ecuador 2006 – 2015.

El Plan Decenal de Educación, es un modelo sistemático adoptado como política de Estado, por el presidente Rafael Correa. Este plan contempla reformas del marco legal, la universalización del acceso a la Educación Inicial y Educación General Básica, la reorganización de la oferta educativa pública, el incremento de la cobertura del Bachillerato, la reforma curricular en todos sus niveles, la mejora del desempeño docente, y la evaluación integral.

La implementación del plan decenal significaría en palabras de Vallejo (2007: 03), "(...) que los programas, sus objetivos y metas, sean construidos en el marco de las políticas de Estado ya definidas y que, como país, le demos continuidad sin que importe qué ministro o ministra ejerza la cartera de Educación" Las Políticas del Plan Decenal 2006 – 2015 son:

- a. Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años.
- b. Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo.
- c. Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente.
- d. Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos.
- e. Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las Instituciones Educativas.
- f. Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo.
- g. Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.
- h. Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB.

Políticas que cuentan con su correspondiente objetivo así como con las principales líneas de acción. Además, a partir de la Conferencia Mundial de la Educación para Todos³³, el Ecuador, al igual que otros países de América Latina y el Caribe, gestaron procesos de reformas educativas encaminadas a la mejora, tanto de la calidad como de la equidad educativa, basados en planteamientos existentes anteriormente así como en los objetivos de la Declaración Mundial de Jomtien.

3.2.2. Reformas educativas en el Ecuador

3.2.2.1. Reforma curricular con Enfoque Conceptual (1994).

La Reforma Curricular con Enfoque Conceptual³⁴, presentada en octubre de 1994, fue cuestionada en enero de 1995 por parte de la Unión Nacional de Educadores (UNE), así como por Enrique Illanes asesor del departamento jurídico del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), quienes elevaron duros cuestionamientos sobre la autenticidad de la misma.

33 Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, reunidos en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990.

34 Como asesores, Miguel y Julián de Zubiría (de nacionalidad colombiana), elaboraron el marco conceptual de la reforma basado en su libro "Fundamentos de Pedagogía Conceptual" publicado en 1987 en Colombia. Al existir numerosas transcripciones textuales del mencionado libro, se puso en duda la originalidad del trabajo generando discrepancia entre los receptores de esta propuesta.

Razón por lo cual esta reforma quedó estancada, asimismo se consideró que respondía más a realidades extranjeras que a la nacional, debido al uso de modelos de Colombia, Chile, México, España e Inglaterra, no existiendo acuerdo, la reforma se desechó y se emprendió un nuevo proceso de elaboración, que contase con beneplácito de los diferentes sectores.

3.2.2.2. *Reforma Curricular Consensuada (1996).*

Dos años después del primer intento de reforma la educativa, como resultado de un amplio proceso de análisis de las necesidades y expectativas nacionales, y de la participación del Consejo Nacional de Educación, representantes de sectores sociales – educativos del país, organismos gubernamentales y no gubernamentales nacionales e internacionales; el 9 de abril de 1996, el Ministerio de Educación y Cultura, mediante acuerdo No 1443, oficializa la Reforma Curricular Consensuada para la Educación Básica, en la que se planteaba la:

- Instauración de una educación básica de seis a diez años
- Inserción del nivel preescolar en el sistema formal como primer año.
- Reemplazo de los niveles de: Primaria por Educación Básica (hasta décimo año) y Secundaria por Bachillerato.
- Propuesta pedagógica - metodológica constructivista basada en destrezas.

3.2.2.3. *Reforma Curricular para la Educación Básica (1997).*

Una segunda edición sería presentada por el Ministerio de Educación y Cultura, en mayo de 1997, esta se denominó Reforma Curricular para la Educación Básica, dentro de la cual expone el Plan Estratégico para el Desarrollo de la Educación Ecuatoriana 1997-1998.

En esta reforma curricular, se plantea los objetivos de la educación básica de la siguiente manera:

La Educación Básica Ecuatoriana se compromete a ofrecer las condiciones más apropiadas para que los jóvenes, al finalizar este nivel de educación, logren el siguiente perfil:

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

Entre las características de esta reforma están, la obligatoriedad del primer año de educación básica, el currículo de preescolar estructurado en ejes de desarrollo y bloques de experiencias; el desarrollo de destrezas fundamentales, las disciplinas se cambiaron por áreas, prevaleciendo las de: Lenguaje, Matemática, Estudios Sociales y Ciencias Naturales, tratamiento de la práctica de valores, interculturalidad y educación ambiental, como ejes transversales del currículo.

Planteada la reforma requerida, esta no fue socializada adecuadamente, la capacitación para su implementación fue insuficiente, se descuidó el seguimiento de aula y la evaluación docente, si bien es cierto que, además se sumaron dificultades económicas, políticas y sociales internas y externas, en gran medida, también se debió al hecho de que en concreto no se asumió la responsabilidad correspondiente por parte de los integrantes de la comunidad educativa, lo que derivó en un desconocimiento, mal uso y desuso de la reforma.

No existió homogeneidad en la aplicación de las matrices de concreción incluidas en la reforma curricular, lo que incidió en el nivel de formación de los estudiantes entre instituciones y peor aún entre regiones.

Tendría que pasar más de una década para que, una nueva reforma se aplicara al sistema educativo, esta vez como parte conformante de un plan organizado coherentemente y en un tiempo de mayor garantía y estabilidad política – económica – jurídica.

3.2.2.4. *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica (EGB) 2010*

La Reforma Curricular de 1996, fue evaluada por la Dirección Nacional de Currículo en el año 2007, los resultados hallados fueron: “desactualización de la Reforma, incongruencia entre los contenidos planteados en el documento curricular y el tiempo asignado para su cumplimiento, desarticulación curricular entre los diferentes años de la Educación General Básica³⁵”, asimismo, la política número seis del PDE, que atiende al mejoramiento de la calidad de la educación, fueron las razones para que, el Ministerio de Educación, emprenda las labores necesarias que condujeran a la materialización de la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica.

Una vez concluida, se puso en vigencia de acuerdo a los calendarios escolares de cada región, régimen Sierra desde septiembre de 2010, de primera a séptimo año, y régimen de Costa desde abril de 2011, de primero a décimo año; y régimen Sierra desde septiembre de 2011, de octavo a décimo año.

Los objetivos de la actualización curricular son los siguientes:

- Actualizar el currículo de 1996 en sus proyecciones social, científica y pedagógica.
- Especificar, hasta un nivel meso-curricular, las habilidades y conocimientos que los estudiantes deberán aprender, por área y por año.
- Ofrecer orientaciones metodológicas viables para la enseñanza y el aprendizaje, a fin de contribuir al desempeño profesional docente.
- Formular indicadores esenciales de evaluación que permitan comprobar los aprendizajes estudiantiles así como el cumplimiento de los objetivos planteados por área y por año.
- Promover, desde la proyección curricular, un proceso educativo inclusivo, fortalecer la formación de una ciudadanía para el Buen Vivir, en el contexto de una sociedad intercultural y plurinacional.

Las bases pedagógicas de este diseño curricular, se integran de la siguiente manera, lo que se puede observar a través de gráficas en el caso de los tres primeros referentes teóricos:

35 Ministerio de Educación del Ecuador. Recuperado de: <http://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-general-basica/>
Accesado el: 03 de junio de 2013

- El desarrollo de la condición humana y la preparación para la comprensión:
- Proceso epistemológico: un pensamiento y modo de actuar lógico, crítico y creativo
- Una visión crítica de la Pedagogía: aprendizaje productivo y significativo
- El desarrollo de destrezas con criterios de desempeño
- El empleo de las tecnologías de la información y la comunicación
- La evaluación integradora de los resultados del aprendizaje

Para la aplicación de la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, se cuenta con textos curriculares para todos los años, lo que facilita la tarea docente y el acercamiento general de los actores educativos hacia las metas educativas que proponen los estamentos gubernamentales y que requiere una sociedad que cada vez, progresa y se encamina al desarrollo en base a la generación de riqueza humana.

3.3. Ley orgánica de Educación Intercultural (LOEI)

La educación entendida como un derecho humano y como responsabilidad del Estado está enmarcada dentro de un conjunto normado de principios, de allí que, como se estipula en la Constitución 2008, en los artículos 343 al 349, la educación en el Ecuador se rige por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), aprobada en segundo debate el 13 de enero de 2011 y publicada en el segundo suplemento del Registro Oficial No. 417, con fecha jueves 31 de marzo de 2011 y por el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, del 19 de julio de 2012 y publicado en el suplemento del Registro Oficial No. 754, con fecha jueves 26 de julio de 2012. La institución que vela porque los intereses educativos nacionales se cumplan es el Ministerio de Educación, apoyado en el Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006 – 2015.

3.3.1. Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural.

Los niveles y subniveles educativos del Sistema Nacional de Educación, según el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural es el siguiente:

Art. 27.- Denominación de los niveles educativos. El Sistema Nacional de Educación tiene tres (3) niveles: Inicial, Básica y Bachillerato.

El nivel de Educación Inicial se divide en dos (2) subniveles:

1. *Inicial 1*, que no es escolarizado y comprende a infantes de hasta tres (3) años de edad; e,
2. *Inicial 2*, que comprende a infantes de tres (3) a cinco (5) años de edad.

El nivel de Educación General Básica se divide en cuatro (4) subniveles:

1. *Preparatoria*, que corresponde a 1º grado de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de cinco (5) años de edad;
2. *Básica Elemental*, que corresponde a 2º, 3º y 4º grados de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 6 a 8 años de edad;
3. *Básica Media*, que corresponde a 5º, 6º y 7º grados de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 9 a 11 años de edad; y,
4. *Básica Superior*, que corresponde a 8º, 9º y 10º grados de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 12 a 14 años de edad.

El nivel de Bachillerato tiene tres (3) cursos y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 15 a 17 años de edad.

Las edades estipuladas en este reglamento son las sugeridas para la educación en cada nivel, sin embargo, no se debe negar el acceso del estudiante a un grado o curso por su edad.

En casos tales como repetición de un año escolar, necesidades educativas especiales, jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa, entre otros, se debe aceptar, independientemente de su edad, a los estudiantes en el grado o curso que corresponda, según los grados o cursos que hubiere aprobado y su nivel de aprendizaje.

| <i>NIVEL</i> | <i>SUBNIVELES</i> | <i>TIPO</i> | <i>GRADO (S)</i> | <i>EDAD</i> |
|---|-------------------|-----------------|------------------|--------------|
| <i>INICIAL</i> | Inicial 1 | no escolarizado | | 0 a 3 años |
| | Inicial 2 | escolarizado | | 3 a 5 años |
| <i>EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA</i> | Preparatoria | escolarizado | 1° | 5 años |
| | Básica Elemental | escolarizado | 2°, 3°, 4° | 6 a 8 años |
| | Básica Media | escolarizado | 5°, 6°, 7° | 9 a 11 años |
| | Básica Superior | escolarizado | 8°, 9°, 10° | 12 a 14 años |
| <i>BACHILLERATO</i> | | escolarizado | (3) cursos | 15 a 17 años |

Cuadro 10. Articulación de los niveles escolarizados y no escolarizados

Elaboración propia a partir de: Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural

Esta reglamentación articula los niveles no escolarizados con los escolarizados, al tiempo que incluye en la estructura educativa a los niños de 3 a 5 años, de tal manera que, su estructuración cuenta con el respaldo curricular y metodológico para atender a la población infantil respectiva, enlazándola a los siguientes niveles ya escolarizados.

3.4. Interculturalidad y educación ecuatoriana.

La educación en el territorio ecuatoriano, se usó inicialmente, como una forma de “civilización” de los pobladores originarios, al tiempo que se imponían patrones de conducta social y espiritual.

La cultura y desde luego las lenguas propias, fueron desplazadas y hasta eliminadas para lograr el retraso y mantener la dominación de los grupos invasores.

Desde que el Ecuador nace como república en 1830, ha tenido varios intentos por lograr la educación indígena cada uno en los gobiernos correspondientes; pasando desde la intención de mejorar la situación paupérrima en la que quedaron los grupos indígenas, hasta la inclusión de la población, en cierto grado y ciertas áreas, como parte del Estado.

Desde el primer presidente del Ecuador, Juan José Flores, hasta el octavo presidente Gabriel García Moreno, la característica cardinal de la educación fue el adoctrinamiento católico,

castellano estricto. Esto produjo el desarraigo de los niños y jóvenes indígenas tanto de su ambiente como de su cultura, lengua y lazos familiares.

Durante la Revolución Liberal del siglo XIX, se da un cambio en relación a la realidad de vida de la población indígena, la que era sometida a esclavitud a favor de los terratenientes; por ello se exige la obligación de constituir escuelas dentro de las propiedades y haciendas, normativa que no fue del agrado de los poseedores de la tierra, que ven a los indígenas únicamente, como instrumentos de producción y enriquecimiento.

A la llegada del siglo XX, persiste aún la idea de la "inferioridad del indio", por lo que se mantienen los proyectos de "civilización" de la población indígena, bajo la consideración de que al conservarse las tradiciones, costumbres y lengua, se mantiene la condición de salvaje, e incivil de los mismos.

A mediados de siglo, Dolores Cacuango, lideresa indígena es una de las representantes más importantes a favor de los derechos y de la educación indígena bilingüe. La lucha política de los indígenas, es conjuntamente con la educación, la nueva forma de desafiar a un estado monocultural y de carácter colonial, donde de desvaloriza constantemente al indígena y no se le ofrece la oportunidad de acceso a los derechos del mestizo, que aún se considera blanco.

El modelo colonial – republicano en el que se desenvuelve el Ecuador y su sistema educativo con la pretensión homogeneizante, hasta casi el final del siglo XX, produjo la resistencia a las políticas educativas implementadas por el Estado y la conciencia al mismo tiempo, por parte de las organizaciones indígenas, de la necesidad de contar tanto en el proyecto político gubernamental, como en el sistema de educación, con espacios y acciones que permitan una pedagogía propia que conserve sus patrones culturales, así como la lengua.

De esta necesidad y exigencia, nace la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador (DINEIB), que se apoya en el planteamiento político de las estructuras indígenas y como una clara forma de inserción y participación en el Estado.

En el siglo XXI, la concientización de la necesidad de una educación que contemple a la diversidad, a nivel curricular, pedagógico, operacional para formar y desarrollar individuos reconocidos, valorados, respetados, cada uno dentro de su realidad pero interconectado con los demás, es la obligación de los diferentes actores, encargados de las políticas públicas que permitan la edificación de un país en el que el nuevo modelo de desarrollo tiene que ver estrechamente con la herencia ancestral y, el aprendizaje de quiénes somos, con las características muy particulares y a la vez comunes que poseemos.

3.4.1. Estructuración de la educación interculturalidad ecuatoriana.

Con la elaboración de la Constitución de 2008, el Estado ecuatoriano, aspira dar respuesta a las demandas de los pueblos y nacionalidades indígenas, afroecuatorianos y montubios, desatendidos, excluidos y explotados históricamente.

El otorgar derechos colectivos y reconocer los de la naturaleza y su relación con el ser humano andino, amazónico y del litoral, proporciona la viabilidad para construir una nueva forma de establecer planes, estructuras, instituciones, relaciones, y diálogos en la sociedad ecuatoriana.

Esta transformación se la puede observar, desde el preámbulo de la Constitución 2008, donde se mencionan las raíces, la herencia, los saberes, la Pacha mama y el sumak kawsay, como base reconocida e histórica del país y su futuro.

En Capítulo primero del Título I, Elementos constitutivos del estado, se declaran entre los principios fundamentales, el "Art. 1.- El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. (...)", ya se puede ver una gran diferencia no sólo con constituciones anteriores sino, que se plasma la visión para el nuevo modelo de desarrollo en base al reconocimiento de la plurinacionalidad.

En el Art. 2., se reconocen las lenguas pertenecientes a la diversidad:

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

En los artículos antedichos, se expresa el carácter intercultural del país, el reconocimiento de la diversidad lingüística, así como el deber estatal de respetar y estimular su conservación y uso, con las garantías de ley.

Uno de los derechos colectivos de los pueblos y nacionalidades, es la educación intercultural, sistema que comprende desde la educación infantil hasta el nivel superior, así se advierte en el Art. 57/14, y como responsabilidad del Estado en el Art. 347/9.

Cabe anotar que la legitimidad de la educación intercultural bilingüe, en la constitución ecuatoriana, se respalda además en el convenio 169 de la OIT, así como en el Art. 27/3 y en el “Art. 14.

La educación intercultural, está también contemplada en el PDE 2006 – 2015, a través del objetivo de la política 2: Universalización de la Educación General Básica (EGB), de primero a décimo años:

Brindar educación de calidad con enfoque inclusivo y de equidad, a todos los niños y niñas, para que desarrollen sus competencias de manera integral y se conviertan en ciudadanos positivos, activos, capaces de preservar el ambiente cultural, y respetuosos de la pluricultural y multilingüismo.

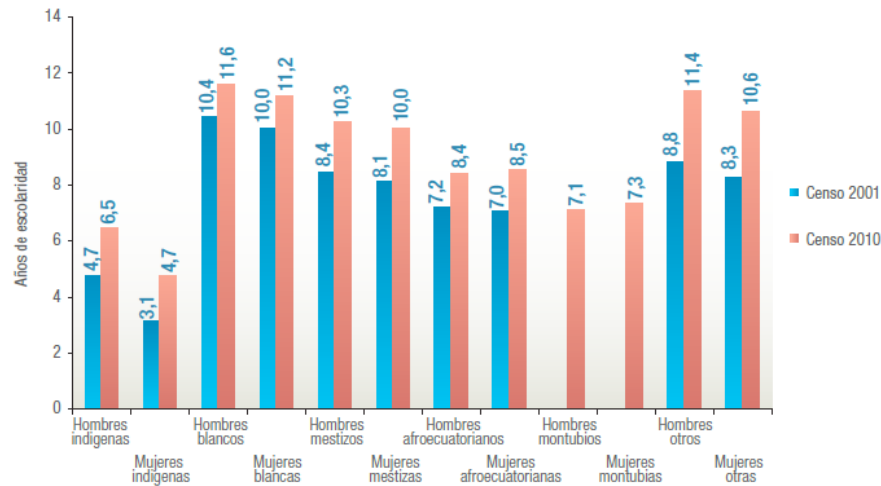
En esta política, la primera línea de acción menciona que la articulación de los niveles de educación se diseñen “(...) en el marco de la atención a la diversidad, la inclusión educativa, el desarrollo y difusión cultural, la identidad pluricultural y multiétnica y la preservación del medio ambiente.” PDE (2007:13)

Desde luego que al contemplarse la educación como la base del desarrollo del ser humano y de la sociedad, han sido propuestas, estrategias, objetivos, lineamientos y metas en los Planes de desarrollo nacional desde el año 2007.

En el Plan de Nacional para el Buen Vivir 2013 – 2017, específicamente en el “Objetivo 4: Fortalecer las Capacidades y potencialidades de la ciudadanía” (2013:159).

La preocupación por aplicar políticas y lineamientos estratégicos se da en virtud de que, aunque “en 2010 se observó un aumento en los índices de escolaridad en educación básica y bachillerato entre hombres y mujeres, sin embargo la población indígena sigue siendo la más rezagada con respecto al año 2001.” PNBV (2013:162)

Y que, “en 2012, la tasa neta de matrícula en educación básica llegó al 92% en la población indígena, al 96% en la afroecuatoriana y al 95% en la mestiza, casi alcanzando la universalización de la educación básica (INEC, 2010a).” PNBV (2013:162). Lo que se puede apreciar en la Figura 9.



Fuente: INEC, 2010a.
Elaboración: Senplades.

Figura 9. “Escolaridad por etnicidad y sexo (2001 y 2010)”
Fuente: Plan Nacional del Buen Vivir 2013 – 2017 (2013:162)

Por lo que, la política “4.8. Impulsar el diálogo intercultural como eje articulador del modelo pedagógico y del uso del espacio educativo.” (2013:168), cuenta con los lineamientos estratégicos necesarios para llevar a efecto tal objetivo.

La LOEI, nace como una necesidad de actualizar y normar la ley de educación existente desde el año 1983; denominada Intercultural porque en sus principios y fundamentos básicos se reconoce la diversidad y el derecho de las poblaciones indígenas, afroecuatorianas, montubias y mestizas, a aprender dentro de sus propias costumbres, tradiciones y valores, en sus lenguas

originales, y con un currículo que contemple su realidad, dependiendo del origen y relación con el entorno.

La interculturalidad en la educación, se contempla en los fines de la educación del Art. 3.- Fines de la educación, así también en el Capítulo primero, del Título IV se reglamenta, el Sistema de Educación Bilingüe.

La educación intercultural bilingüe, desde luego cuenta con fundamentos, objetivos y fines del sistema. Se establecen además las obligaciones del estado y la autoridad educativa nacional con la educación intercultural bilingüe.

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), está estructurado con los siguientes organismos:

- La Autoridad Educativa Nacional;
- El Consejo Plurinacional del Sistema Intercultural Bilingüe;
- Subsecretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, con sus niveles desconcentrados: zonal, distrital, circuital y comunitario; y los organismos de coordinación en los respectivos niveles;
- La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe; y,
- El Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales del Ecuador.

Todos en interrelación para asegurar se apliquen, desarrollen y promuevan las políticas públicas de Educación Intercultural Bilingüe con la participación de todos los actores sociales involucrados, en rescate de los saberes de las nacionalidades y pueblos.

En el Reglamento de la LOEI, la Educación Intercultural pretende que la educación que se brinde en las instituciones del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, no únicamente se enmarquen en el contexto intercultural, bilingüe y plurinacional, sino además que se impulse el empleo y el desarrollo de los saberes, ciencias e idiomas ancestrales de los pueblos y de las nacionalidades indígenas del Ecuador.

Para este desarrollo de la educación intercultural, en el Ecuador se cuenta con el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), que se presenta a continuación para tener una perspectiva respecto al modo de llevar a cabo esta transformación.

3.4.2. Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe- MOSEIB.

El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), es un conjunto sistemático de fundamentos, principios, fines, objetivos, estrategias, estructuras y currículo, elaborado para satisfacer las aspiraciones educativas de las nacionalidades y pueblos indígenas, con respecto a su identidad, sus condiciones de vida, expectativas de mejoramiento, en el contexto plurinacional, pluricultural y plurilingüe del Ecuador.

Elaborado en 1993, su currículo fue rediseñado en 2004 y actualizado en 2010, incluye varias innovaciones, entre ellas:

La Allpa Mama y la Pacha mama (la naturaleza y el universo) son los ejes principales del proceso educativo; la persona y su compromiso para la construcción del Sumak Kawsay (buen vivir) guiarán las acciones educativas; la propuesta educativa y los centros se adaptarán a la realidad cultural de cada nacionalidad y no al contrario, cumpliendo las metas y los objetivos de los programas respectivos y se sujetarán a procesos de evaluación; el centro educativo comunitario se articulará al desarrollo de la comunidad; se valorará y se incluirá la pedagogía de cada nacionalidad y pueblo; se incluirá la enseñanza de una lengua extranjera; se fomentará la rendición de cuentas y la evaluación como una práctica cotidiana; y se incluirá todos los niveles de educación (infantil, familiar, comunitaria, educación básica, bachillerato y educación superior).
(2010:03-04)

El contemplar la vinculación del ser humano con la naturaleza y el universo para su formación educativa, corresponde a la cosmovisión indígena, esta consideración de la educación desde la situación cultural propia, hace de la Educación Intercultural Bilingüe, la forma de atención a la diversidad. De forma que el Estado garantiza entre otras cosas:

- La vigencia del sistema de educación intercultural bilingüe
- El derecho de las nacionalidades y pueblos a educarse en su lengua materna, al desarrollo de las lenguas ancestrales

- Inclusión de programas de formación de educadores interculturales bilingües que puedan asumir la responsabilidad educativa en los centros educativos de formación docente y tecnológica, institutos pedagógicos y centros de educación superior
- La autodeterminación y autogestión de las nacionalidades y pueblos

En el MOSEIB se presentan los principios del SEIB que “son los fundamentos éticos, morales, culturales, lingüísticos, políticos y socio-económicos que guían a los educadores, administradores, estudiantes, padres de familia y comunidad comprometidos a construir el Sumak Kawsay o buen vivir”. (2010:09)

Es importante mencionar los principios del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, ya que demuestran la raíz de la vida y la relación de ella, es decir la madre tierra, en la identidad y pertenencia cultural SEIB (2010:10):

- Naturaleza: Respeto y cuidado a la madre tierra y al universo por considerarlos madre y padre de todos.
- Persona: El sistema estará al servicio de la persona, considerando sus derechos individuales, colectivos, culturales y lingüísticos.
- Familia: Núcleo de la sociedad y primer espacio de la formación de sus miembros. (2010:08)
- Comunidad: Base del proceso de formación y construcción de identidad cultural de la familia y de la persona.
- Lengua: Expresión de la sabiduría y de la cultura de cada nacionalidad y pueblo.
- Interculturalidad: Coexistencia e interacción equitativa, que fomenta la unidad en la diversidad, la valoración mutua entre las personas, nacionalidades y pueblos del contexto nacional e internacional.
- Valores.- Fortalece y promueve una cultura acorde a la realidad de cada nacionalidad y pueblo para una convivencia armónica y solidaria.
- Reciprocidad: Articula la gestión educativa a través de la convivencia y desarrollo integral de la comunidad y vincula a ésta con el centro educativo comunitario.
- Solidaridad: Fomenta prácticas que incentivan y motivan el apoyo mutuo, la generosidad entre las personas, las familias y los pueblos.
- Autodeterminación: Derecho de las nacionalidades y pueblos que garantiza la educación como eje fundamental en la continuidad del desarrollo socio-económico, cultural y lingüístico.
- Autogestión: Garantiza que cada nacionalidad y pueblo dinamice su organización social y económica de manera solidaria en diversas formas de emprendimiento.
- Rendición de cuentas: Transparenta la gestión institucional y profesional en los aspectos financieros, administrativos y académicos ante los actores sociales de la educación y la comunidad en general.

- Soberanía y seguridad alimentaria: Conocimiento y práctica de la producción y consumo de una alimentación sana, orgánica y nutritiva.

La lista de principios, deja ver la jerarquización con la que las culturas indígenas rigen su vida y por tanto la educación. Estos principios se articulan con los fines del SEIB en concordancia con su esencia, de igual manera con los objetivos generales y específicos. Por ello es importante conocer también los objetivos generales del SEIB (2010:11):

- Contribuir en la construcción del Estado intercultural y plurinacional fomentando la unidad en la diversidad, fortaleciendo los conocimientos y prácticas de las nacionalidades y pueblos para lograr el Sumak Kawsay.
- Recuperar y fortalecer el uso y, desarrollo de las lenguas de las nacionalidades y pueblos en todos los ámbitos de la ciencia, la tecnología, la cultura y la comunicación, definiendo e implementando políticas lingüísticas apropiadas.
- Contribuir al fortalecimiento de la autoestima, la identidad cultural y el empoderamiento lingüístico.
- Generar adaptaciones e innovaciones tecnológicas que ayuden al mejoramiento de la educación.
- Promover la continuidad cultural, lingüística y económica de cada nacionalidad y pueblo en condiciones favorables que permitan afrontar con identidad a la modernidad y globalización.

Como se puede observar, la mención de la interculturalidad no es un simple término usado para enriquecer la redacción sino, una postulación para lograr la unidad en la diversidad, atendiendo desde la revitalización de saberes y características propias. La formación de valores se presenta de forma implícita ya que es un modelo basado en el ser humano como elemento universal digno del buen vivir.

Para ser llevado a la práctica, el modelo cuenta con el respaldo de instrumentos legales que enlazan, al fin de elevar los estándares de calidad, tomando en cuenta las exigencias y necesidades de los distintos diferentes sectores participantes en la educación intercultural. Los instrumentos legales son:

- La Constitución de la República del Ecuador,
- La Ley Orgánica de Educación,
- El Plan Nacional de Desarrollo,
- Las políticas educativas del Ministerio de Educación,

- Las políticas educativas de nacionalidades y pueblos.
- El Plan Decenal
- El Plan de valoración, uso y desarrollo de las lenguas ancestrales.
- Las normas internacionales sobre los derechos de los pueblo indígenas.

Al tratarse de un modelo intercultural, es importante el papel que se le otorga a la relación de la persona con madre tierra, con la familiar y colectividad dentro del currículo. Si bien este currículo es propio de la educación intercultural, no se encuentra desvinculado del currículo nacional, más se espera que en determinado momento se cuente con un solo modelo base para toda la educación del Ecuador y aplicada con la peculiaridad necesaria.

Así como el currículo la práctica pedagógica en los procesos de enseñanza – aprendizaje, se ajustará al medio y sus manifestaciones, presencia cultural y proyecto país. De ahí la necesidad de efectuar varios cambios en toda la estructura educativa en sus respectivos niveles, y en la formación de docentes para operacionalizar la educación intercultural, y ayudar a alcanzar los saberes que desarrollen al país en unión, concordia, simetría que de forma imperativa.

3.5. Educación inicial ecuatoriana

3.5.1. Educación pre-primaria / Jardín de infantes.

La educación de niños menores de seis años en el Ecuador, antes de la implementación del Plan Decenal de Educación (PDE), se denominaba nivel pre-primario, como consta en la Ley de Educación de 1983, “Art. 7.- La educación regular comprende los siguientes niveles”: a) Preprimario; b) Primario; y, 1. Medio”

Pero este nivel poseía la característica de opcional, a diferencia de los otros, “Art. 20.- La educación es obligatoria en el nivel primario y ciclo básico del nivel medio”.

La educación pre-primaria o preescolar como se la conocía, se brindaba de acuerdo a la edad, en las instituciones denominadas guarderías cuando los niños contaban con edades comprendidas entre los tres meses a cuatro años y en el Jardín de Infantes a los cinco años,

aunque en ocasiones se integraban niños desde los cuatro años de edad, generalmente eran parte de las escuelas primarias, pero totalmente separadas entre ellas, hablando curricularmente.

Posteriormente, como resultado de la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, se implementó en la región sierra³⁶, en el mes de septiembre el Primer año de EGB, para el año lectivo 2010-2011, y, desde abril de 2011, en la región costa, para el año lectivo 2011-2012.

El primer año de Educación General Básica (EGB), reemplazó al jardín de infantes. Con su implementación dentro del sistema y la utilización de su currículo, se enlazaron los diez años de educación general básica; así se normó el ingreso al sistema educativo a partir de los 5 años, con el Art. 153 del Reglamento a la LOEI, y, las niñas y niños de menor de esa edad, siguieron de manera opcional, incorporándose a centros infantiles dependiendo de la necesidad de sus padres (guarderías, centros de desarrollo, etc.).

3.5.2. Nivel de educación inicial.

Al hablar de desarrollo de los niños menores de cinco años, es recomendable que permanezcan junto a sus padres por lo menos hasta los tres años, pues son ellos los primeros maestros, pero debido a las obligaciones (básicamente económicas) de los progenitores, muchos niños deben acudir desde temprana edad a centros infantiles no escolarizados.

Como lo define el Ministerio de Educación en su página web³⁷:

La Educación Inicial es el proceso de acompañamiento al desarrollo integral de niños y niñas menores de 5 años, y tiene como objetivo potenciar su aprendizaje y promover su bienestar mediante experiencias significativas y oportunas que se dan en ambientes estimulantes, saludables y seguros.

³⁶ En el Ecuador, existen dos calendarios escolares, puesto que los periodos escolares no son simultáneos debido a las características climáticas de cada región, así en la sierra y amazonía, el año lectivo inicia en el mes de septiembre y finaliza en julio, mientras que en la región costa e insular, inicia en el mes de abril y finaliza en febrero, generalmente aunque, el Ministerio de Educación puede disponer modificaciones en las fechas.

³⁷ Ministerio de Educación del Ecuador, Recuperado de: <http://educacion.gob.ec/educacion-inicial/> Accesado el: 28 de agosto de 2013

Como se contempla en la Constitución Ecuatoriana de 2008, en el: Art. 46. El Estado adoptará, entre otras, las siguientes medidas que aseguren a las niñas, niños y adolescentes; 1. Atención a menores de seis años, que garantice su nutrición, salud, educación y cuidado diario en un marco de protección integral de sus derechos. (...)

El presidente de la República, ha manifestado en innumerables ocasiones, el interés gubernamental por procurar, a niñas y niños, el acceso a una educación, así se puede constatar en un fragmento de su discurso por el Día del Niño, en el año 2007³⁸:

- Tienen derecho a recibir enseñanza gratuita. (...)
- Tienen derecho a una educación que promueva plenamente su personalidad, su talento, y sus capacidades mentales y físicas. Una educación que les prepare para una vida responsable en una sociedad libre, con el orgullo de pertenecer a la Patria libre, digna y soberana. Correa (2007)

Es así que a partir del año lectivo 2013-2014, a pesar de que se comenzó a cumplir con la regulación se mantuvo la opcionalidad en el nivel, a razón de que los ministerios de Educación (ME) y de Inclusión Económica y Social (MIES) comparten la responsabilidad de los subniveles del nivel inicial, y no se ha terminado de afinar detalles respecto a currículo, instalaciones y organización administrativa.

Se espera que a partir del año lectivo 2014-2015, se cumpla con la disposición de la ampliación de la cobertura de la educación de los niños menores de cinco años.

3.5.3. La educación inicial en el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013 – 2017.

Considerada como un objetivo en el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013 - 2017, Todo el mundo mejor, es el "Objetivo 4: Fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía", el mismo que tiene la siguiente política: "4.1. Alcanzar la universalización en el acceso a la educación inicial, básica y bachillerato, y democratizar el acceso a la educación superior."; y el lineamiento estratégico correspondiente:

³⁸ Intervención del Presidente Rafael Correa por el Día del Niño, Festival de Integración infantil "Niño Ecuador 2007", Quito, 31 de mayo de 2007

a. Ampliar y fortalecer la cobertura de la educación inicial y de los centros de desarrollo infantil integral para estimular las capacidades cognitivas de los niños y niñas menores de 5 años, conforme al modelo de desconcentración territorial, procurando que en cada circuito exista una oferta educativa completa, con prioridad en aquellos con mayor déficit de acceso.

La consideración dada a la educación inicial, dentro del Plan Nacional para el Buen Vivir 2013 – 2017, es una forma de garantizar la protección, así también atención a niñas y niños de 3 a 5 años, para lograr no sólo la cobertura de servicios sino la erradicación de varias afectaciones sobre esta población considerada vulnerable.

3.5.4. La educación inicial en la LOEI y su reglamento.

En la Ley Orgánica de Educación Intercultural y su reglamento, se releja el compromiso del Estado por velar por el desarrollo de niñas y niños, el compartir la responsabilidad con la familia, en total consideración de sus derechos, de sus tiempos de aprendizaje, origen, identidad y diversidad, para alcanzar el potencial propio de cada niña y niño, en las áreas cognitiva, psicomotriz, afectiva y social.

Lo que afianzará el desarrollo de sus habilidades y destrezas que más adelante le proporcionen las condiciones propicias para formar parte de la sociedad.

3.5.5. La educación inicial en el Plan Decenal de Educación 2006-2015.

La primera política del Plan Decenal de Educación es la “Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años”, esta cuenta con el objetivo de:

Brindar educación inicial para niñas y niños menores de 5 años, equitativa y de calidad que garantice y respete sus derechos, la diversidad cultural y lingüística, el ritmo natural de crecimiento y aprendizaje y fomente valores fundamentales, incorporando a la familia y a la comunidad, en el marco de una concepción inclusiva.

Así como las principales líneas de acción:

1. Rectoría del Ministerio de Educación los subsistemas de educación hispano bilingüe en las diferentes modalidades del nivel.
2. Articulación de la educación inicial con la educación general básica.
3. Inclusión y ampliación de cobertura educativa en el nivel de educación inicial.
4. Implementación de educación infantil, familiar comunitaria o intercultural bilingüe.

Contemplada la educación inicial, dentro de una amplia y puntual planificación nacional, obviamente se acompaña de un conjunto de estrategias para el desarrollo integral de los infantes, en los dos subniveles.

El currículo para el nivel inicial es una de ellas, y al no haber sido tratada como parte del sistema educativo (no escolarizado) y ligado a niveles de educación general básica, ha recorrido fases de construcción y aplicación dentro del sistema de atención, hasta la actualidad, que consta de una estructura mucho más pertinente y pertinente, cómo se verá a continuación.

3.6. Currículo de la educación ecuatoriana

Como se establece en el reglamento de la LOEI, el currículo es obligatorio, deberá estar acorde a las particularidades del contexto y contendrán, los fundamentos y elementos para su concreción, así se señala en el Capítulo III, en los artículos: Art. 9.- Obligatoriedad; Art. 10.- Adaptaciones curriculares; Art. 11.- Contenido.

En estos artículos, a través de la obligatoriedad, se pretende dar el referente necesario para la tarea docente, los materiales de apoyo y las evaluaciones aplicadas durante el proceso, de la misma manera, las adaptaciones curriculares ofrecen la oportunidad de proponer en la tarea educativa, los ajustes que se consideren oportunos y necesarios en relación al entorno y las particularidades del mismo.

Este aspecto es muy importante ya que la flexibilidad se debe aprovechar con la intención de mejorar la calidad de la educación de forma cualitativa y en pos del desarrollo humano integral.

En cuanto al contenido, se ha de precisar que, aunque el currículo comprende el esquema básico, obligatorio y referencial para la educación, es en manos de las instituciones y propiamente de los docentes, darle la significación a los contenidos y formas de aplicación, así la empoderación será la fortaleza del sistema entero.

3.6.1. Currículo de la educación inicial.

Al currículo de la educación inicial, recientemente aprobado (julio 2013), le preceden el Referente curricular para la educación inicial de niños y niñas de cero a cinco años, "Volemos Alto, claves para cambiar el mundo ¡Dale cinco minutos!" del año 2002, y el "Currículo Institucional para la educación inicial de niñas y niños" (3 - 4 años y 4 - 5 años) del año 2007.

Antecedentes que si bien fueron el apoyo para el trabajo con niñas y niños de las edades tratadas, no se aplicaron de forma unificada, incluso no fueron conocidos o trabajados por no existir la obligatoriedad del nivel.

En el año 2002, el Acuerdo Interministerial No. 004 firmado el 26 de junio de 2002, los ministerios de Educación, Cultura, Deportes y Recreación y el Ministerio de Bienestar Social, acuerdan la vigencia el Referente Curricular para la educación inicial de las niñas y niños de 0 a 5 años, "Volemos alto, Claves para cambiar el mundo ¡Dale cinco minutos!"

Al entrar en vigor el Referente Curricular, no sólo entrega, sino además regulariza la tareas de la educación inicial, que hasta la época se brindaba de acuerdo a cada uno de los centros escolares, y sus propias metas, así como a las características de los mismo que iban desde el simple cuidado y recreación, hasta los que promovían la escritura y cálculo en los infantes, sin tomar en cuenta que el desarrollo integral de los niños basado en el juego, es lo apropiado para la edad, así como su inserción social y relación con el entorno.

La estructura curricular de este referente se dio, "en tomo a tres dimensiones: la de las relaciones del yo consigo mismo; la de las relaciones del yo con los otros culturales; la de las relaciones del yo con el entorno físico" (2002:36)

Dimensiones del currículo, donde, (...) “el eje principal del Referente consta de la afectividad como núcleo, y del pensamiento creativo y el pensamiento lógico como dos fuerzas contrapuestas que se entrecruzan en torno al núcleo sin anularse.” (2002:38)

En este referente, la afectividad se consideró el eje principal y, el arte, como plano transversal. En este figuraron los componentes sistémicos, elementos encaminados a la calidad educativa y al logro de experiencias vivenciales de los niños. Incluyeron, los objetivos generales, específicos, así como las experiencias de aprendizaje, se propusieron además lineamientos metodológicos, lineamientos para la evaluación integral de procesos y resultados.

La matriz de objetivos generales, se correspondía con los componentes sistémicos:

1. Se aprecia como persona íntegra, integral e integrada, con sus propias características, afectos, fortalezas e intereses.
2. Vivencia y comprende valores significativos y normas representativas de su entorno familiar y social
3. Se compromete consigo mismo, con la familia, la comunidad y la naturaleza, en función del bien común.
4. Expresa su deseo y su gozo de aprender por medio de actitudes indagadora y creativa.
5. Se valora como actor social consiente y transformador de su entorno natural, cultural y social, respetuoso de otros entornos y de la diversidad cultural, en función de una mejor calidad de vida.
6. Descubre el arte como medio de gozo, conocimiento, expresión y comunicación.
7. Desarrolla diferentes tipos de pensamiento y diferentes tipos de comunicación en situaciones de aprendizaje.

Los objetivos generales y específicos, desde luego se enlazaban con los objetos y experiencias de aprendizaje, más la práctica quizá distaba de esta óptima visión, debido a que quienes debían operacionalizar el referente no eran – en muchos casos -, profesionales de la especialidad y dado que el margen de edad era muy amplio de 0 a 5 años, el trabajo que se efectuaba con los niños, ocasionó que, niños de menor edad y desarrollo, fueran forzados a trabajar contenidos, habilidades y destrezas no acordes a su edad.

Para muchos padres de familia, quizá esto hacía de sus hijos, niños muy inteligentes y desarrollados, pues en ciertas instituciones, niños en edad no escolarizada por ejemplo escribían sus nombres y apellidos, realizaban cálculos matemáticos simples de adición, dejando de lado sus tiempos de aprendizaje y la formación por la instrucción.

Aunque de cierta manera, esta situación aún existe, la reforma en el nivel, y el Currículo institucional para la educación inicial de niñas y niños (3 - 4 años y 4 - 5 años), esperan dejar de lado esta práctica, que desconoce el derecho de desarrollo integral de los niños y el respeto por su identidad y formación adecuada.

3.6.2. Currículo institucional para la educación inicial de niñas y niños (3 - 4 años y 4 - 5 años)

En base al Acuerdo Interministerial No. 004 de 2002 y los artículos 1 y 2, citados en el mismo:

La Dirección Nacional de Educación Inicial del Ministerio de Educación emprendió la tarea de construir su currículo institucional y aproximar, así, el referente nacional a las características culturales, geográficas y ecológicas de las modalidades con las que (...) llega a niñas y niños de 3 a 5 años (...).(2007:05)

El currículo institucional se lo dividió en dos secciones, la primera para las niñas y niños de 3 a 4 años y la segunda de 4 a 5 años. Este nuevo currículo, se elaboró: "(...) sobre los fundamentos anteriores se elaboran la misión, la visión y las políticas de acción de las modalidades de educación inicial del Ministerio de Educación, entre las cuales hay que resaltar las de articulación con la educación básica". (2007:07)

A más de los fundamentos, el currículo contó con la caracterización de las niñas y niños de 3 a 5 años, divida en dos etapas: de la etapa de 3 a 4 años y de la etapa de 4 a 5 años.

Objetivos institucionales, dividido en uno general y cinco específicos, en ellos se resalta la calidad, la equidad, los derechos, los valores, la familia, la convivencia social en un entorno de inclusión, respeto y diversidad.

La misión, visión y políticas de acción del currículo, representan la coyuntura a establecerse entre todos los responsables del desarrollo de niñas y niños menores de 5 años, para que la idoneidad de los aprendizajes, responda al cumplimiento de los derechos de los niños.

El currículo del año 2007, no fue aplicado en la totalidad, en las instituciones y centros educativos, en cierta medida debido a que su manejo no fue socializado apropiadamente y porque en muchas ocasiones, la idea de formación de los menores de 5 años no se consideró en la importancia que implica ser el cimiento del desarrollo de niñas y niños.

Aunque el plan decenal existía en 2007, la ley y reglamento educativo se oficializaron en el año 2011 y 2012 respectivamente, y el currículo para la educación inicial, se valida recién en el último trimestre del año 2013.

A partir del mes de septiembre de 2013, está vigente el Currículo para Educación Inicial, el mismo que fue socializado meses anteriores con el fin de validarlo y así ponerlo en ejecución desde el año lectivo 2014-2015.

Este nuevo currículo, se basa en la experiencia de los aciertos y errores de los currículos anteriores y, corresponde directamente a los principios, políticas, estrategias y objetivos, como se observa en su marco legal que cita:

- Constitución de la República 2008: Arts. 26, 29, 343, 344
- Plan Nacional para el Buen Vivir 2013 – 2017
- Estrategia Nacional Intersectorial de Primera Infancia
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI): Art. 22/c
- Reglamento General de la LOEI: Art. 27, 40
- Código de la Niñez y Adolescencia (2003): 37/4

Los referentes curriculares de Educación Inicial de 2002 y 2007, se tomaron en cuenta como base para la construcción del Currículo de Educación Inicial 2013

El Referente Curricular “Volemos Alto”: Claves para cambiar el mundo, (2013:06):

(...) en el cual se planteó partir de objetivos generales para que cada institución elabore su propio currículo”; las matrices de objetivos que se propusieron en el referente, “(...) resultaron amplios dado que estaban planteados hasta los 5 años, sin llegar a detallar las particularidades propias de cada etapa de desarrollo en los primeros años de vida.

En cuanto al currículo del 2007, en el Currículo de 2013, (2013:06-07) se considera que aunque:

(...) intentaron mantener los fundamentos del Referente Curricular, basándose en los siete objetivos generales, se observa que se alejaron de la propuesta esencial del Referente, evidenciándose una heterogeneidad de aprendizajes propuestos en cada currículo publicado: Instituto Nacional de la Niñez y la familia / INNFA, Currículo Intermedio de Educación Inicial 2005; Distrito Metropolitano-Quito, Currículo Intermedio para la Educación Inicial para niñas y niños de 3 a 5 años de edad, 2006; Distrito Metropolitano-Quito, Currículo Operativo de la Educación Inicial para niñas y niños de 0 a 3 años de edad, 2006 Ministerio De Educación, Currículo Institucional para la Educación Inicial, 2007; Instituto Nacional de la Niñez y la familia / INNFA, Currículo Operativo de Educación Inicial, 2007.

Para las bases teóricas del diseño curricular, se tomó como referencia las teorías y aportes de G. Brunner, L.Vigotsky, U. Bronfenbrenner, A. Álvarez y P. del Río, B. Rogoff y A. Mustard y J.F. Tinajero, lo que permite que el currículo perciba al aprendizaje como:

(...) como el proceso sistemático e intencionado por medio del cual el niño construye conocimientos y potencia el desarrollo de habilidades, valores y actitudes que fortalezcan su formación integral, mediante interacciones positivas que faciliten la mediación pedagógica en un ambiente de aprendizaje estimulante. (2013:10)

El enfoque del currículo es integral, parte de la consideración de las niñas y niños como:

(...) sujetos de aprendizaje desde sus necesidades, potencialidades e intereses", centrándose en "(...) el reconocimiento de que el desarrollo infantil es integral y contempla todos los aspectos que lo conforman (cognitivos, sociales, psicomotrices, físicos y afectivos), interrelacionados entre sí y que se producen en el entorno natural y cultural. (2013:11)

La estructura curricular, posee como características la coherencia, flexibilidad, integración curricular, progresión, comunicabilidad. Los elementos organizadores del diseño curricular son: perfil de salida, ejes de desarrollo y aprendizaje, ámbitos de desarrollo y aprendizaje, objetivos de subnivel, objetivos de aprendizaje, destrezas, orientaciones metodológicas, orientaciones para el proceso la evaluación, "para determinar el alcance, secuencia y pertinencia de los aprendizajes." (2013:13)

En la Figura 10. Se observa cómo en la organización curricular de los aprendizajes, los ejes de desarrollo y aprendizaje: desarrollo personal y social; expresión y comunicación y, descubrimiento natural y cultural, se relacionan con los ámbitos de acuerdo a cada subnivel.



Figura 10. Diagrama de ejes de desarrollo y aprendizaje y ámbitos
Fuente: Currículo de Educación Inicial 2013 (2013:15)

En el subnivel 1 los ámbitos de desarrollo son: vinculación emocional y social; manifestación del lenguaje verbal y no verbal; exploración del cuerpo y motricidad; descubrimiento del medio natural y cultural.

En tanto que el subnivel 2, los ámbitos son: identidad y autonomía, convivencia; comprensión y exploración de lenguaje, expresión artística y expresión corporal y motricidad; relaciones con el medio natural y cultural y el de relaciones lógico-matemáticas.

A continuación, en la Figura 11., los ejes de desarrollo y aprendizaje, con sus correspondientes ámbitos, articulados con los componentes de los ejes del aprendizaje del primer grado de Educación General Básica.

| EJES DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE | EDUCACIÓN INICIAL | | EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA |
|---|---|--|---|
| | ÁMBITOS DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE | | COMPONENTES DE LOS EJES DEL APRENDIZAJE |
| | 0-3 años | 3-5 años | 5-6 años |
| DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL | Vinculación emocional y social | Identidad y autonomía | Identidad y autonomía |
| | | Convivencia | Convivencia |
| DESCUBRIMIENTO DEL MEDIO NATURAL Y CULTURAL | Descubrimiento del medio natural y cultural | Relaciones con el medio natural y cultural | Descubrimiento y comprensión del medio natural y cultural |
| | | Relaciones lógico/matemáticas | Relaciones lógico/matemáticas |
| EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN | Manifestación del lenguaje verbal y no verbal | Comprensión y expresión del lenguaje | Comprensión y expresión oral y escrita |
| | | Expresión artística | Comprensión y expresión artística |
| | Exploración del cuerpo y motricidad | Expresión corporal y motricidad | Expresión corporal |

Figura 11. Articulación entre Educación Inicial y primer grado de Educación General Básica
Fuente: Currículo de Educación Inicial 2013 (2013:17)

En el diseño curricular para la educación inicial la articulación de ejes y componentes entre Educación Inicial y el primer grado de Educación General Básica, se concretan a través de los objetivos para cada uno de los subniveles, 1 y 2 respectivamente y que son:

Objetivos del subnivel 1:

- Desarrollar destrezas que le permitan interactuar socialmente con mayor seguridad y confianza a partir del conocimiento de sí mismo, de la familia y de la comunidad, favoreciendo niveles crecientes de autonomía e identidad personal y cultural.
- Potenciar el desarrollo de nociones básicas y operaciones del pensamiento que le permitan ampliar la comprensión de los elementos y las relaciones de su mundo natural y cultural.

- Desarrollar el lenguaje verbal y no verbal como medio de manifestación de sus necesidades, emociones e ideas con el fin de comunicarse e incrementar su capacidad de interacción con los demás.
- Explorar los diferentes movimientos del cuerpo que le permitan desarrollar su habilidad motriz gruesa y fina para realizar desplazamientos y acciones coordinados, iniciando el proceso de estructuración de su esquema corporal.

Objetivos del subnivel 2:

- Lograr niveles crecientes de identidad y autonomía, alcanzando grados de independencia que le permitan ejecutar acciones con seguridad y confianza, garantizando un proceso adecuado de aceptación y valoración de sí mismo.
- Descubrir y relacionarse adecuadamente con el medio social para desarrollar actitudes que le permitan tener una convivencia armónica con las personas de su entorno.
- Explorar y descubrir las características de los elementos y fenómenos mediante procesos indagatorios que estimulen su curiosidad fomentando el respeto a la diversidad natural y cultural.
- Potenciar las nociones básicas y operaciones del pensamiento que le permitirán establecer relaciones con el medio para la resolución de problemas sencillos, constituyéndose en la base para la comprensión de conceptos matemáticos posteriores.
- Desarrollar el lenguaje verbal y no verbal para la expresión adecuada de sus ideas, sentimientos, experiencias, pensamientos y emociones como medio de comunicación e interacción positiva con su entorno inmediato, reconociendo la diversidad lingüística.
- Disfrutar de su participación en diferentes manifestaciones artísticas y culturales a través del desarrollo de habilidades que le permitan expresarse libremente y potenciar su creatividad.
- Desarrollar la capacidad motriz a través de procesos sensorio-perceptivos que permitan una adecuada estructuración de su esquema corporal y coordinación en la ejecución de movimientos y desplazamientos.

Cada uno de los ámbitos tiene objetivos según el nivel, además objetivos de aprendizaje y las destrezas a desarrollar de acuerdo a la edad, los que se operacionalizan en matrices que contienen

el ámbito respectivo, el objetivo del subnivel, los objetivos de aprendizaje y las destrezas a desarrollar en cada edad.

Desde luego que en el currículo se desarrollan todos los objetivos de cada subnivel. También se proponen orientaciones metodológicas, para la organización de aprendizaje y para el proceso de evaluación, con el fin de alcanzar la eficiencia y eficacia en su aplicación y resultados.

El recientemente validado, currículo de la educación inicial, entrará en plena vigencia en el año lectivo 2014-2015, por lo que aún no se puede emitir criterios basados en su efectividad - la cual se espera -, en todo caso es el reflejo de la realidad educativa actual, los lineamientos y metas programadas y deseadas, para que el diálogo intercultural se convierta en una estructura intercultural, capaz de convertirse en una forma de vida armónica, garantizada y que la formación humana integral desde temprana edad, para asegurar la unidad en la diversidad del país, como una oportunidad de desarrollo que permita eliminar barreras históricas en todos los ámbitos.

3.7. Interculturalidad en el currículo de educación inicial

El currículo para la educación inicial, responde al reglamento y ley de educación por lo tanto es intercultural, es además, uno de los principios del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, por lo que están presentes en los ejes de desarrollo y aprendizaje: desarrollo personal y social; expresión y comunicación y, descubrimiento natural y cultural, y, se relaciona con los ámbitos de acuerdo a cada subnivel.

En el subnivel 1 se encuentran cuatro ámbitos: Vinculación emocional y social, Descubrimiento del medio natural y cultural, Manifestación del lenguaje verbal y no verbal, y Exploración del cuerpo y motricidad.

Al subnivel 2 en cambio, le corresponden siete ámbitos: Convivencia, Relaciones con el medio natural y cultural, Comprensión y expresión del lenguaje, y Expresión artística.

De estos ámbitos uno de los que enfoca de forma más específica a la interculturalidad es el que en el Cuadro se presenta a continuación. Esto no implica que en los ámbitos de Identidad y autonomía, Expresión corporal y motricidad; Relaciones lógico – matemáticas no se la trate.

El ámbito de Comprensión y expresión del lenguaje pertenece al eje de Expresión y comunicación. En este ámbito en el subnivel 2, es decir que corresponde a niños en la edad de 4 a 5 años el objetivo correspondiente es: “Desarrollar el lenguaje verbal y no verbal para la expresión adecuada de sus ideas, sentimientos, experiencias, pensamientos y emociones como medio de comunicación e interacción positiva con su entorno inmediato, reconociendo la diversidad lingüística.” Currículo de Educación Inicial 2013 (2013:40) Como se verá a continuación en la matriz del ámbito antedicho.

| Ámbito | | |
|---|--|--|
| Comprensión y expresión del lenguaje | | |
| Objetivo del subnivel: desarrollar el lenguaje verbal y no verbal para la expresión adecuada de sus ideas, sentimientos, experiencias, pensamientos y emociones como medio de comunicación e interacción positiva con su entorno inmediato, reconociendo la diversidad lingüística. | | |
| Objetivos de aprendizaje | Destrezas de 3 a 4 años | Destrezas de 3 a 4 años |
| Incrementar la capacidad de expresión oral a través del manejo de adecuado del vocabulario y la comprensión progresiva del significado de las palabras para facilitar su interacción con los otros. | Comunicarse utilizando en su vocabulario palabras que nombran personas, animales, objetos y acciones conocidas. | Comunicarse incorporando palabras nuevas a su vocabulario en función de los ambientes y experiencias en las que interactúa. |
| | Participar en conversaciones cortas repitiendo lo que el otro dice y haciendo preguntas. | Participar en conversaciones más complejas y largas manteniéndose dentro del tema. |
| | Describir oralmente imágenes que observa en materiales gráficos y digitales empleando oraciones. | Describir oralmente imágenes gráficas y digitales, estructurando oraciones más elaboradas que describan a los objetos que observa |
| | Reproducir canciones y poemas cortos, incrementado su vocabulario y capacidad retentiva. | Reproducir trabalenguas sencillos, adivinanzas canciones y poemas cortos, mejorando su pronunciación y potenciando su capacidad imaginativa. |
| Utilizar el lenguaje oral a través de oraciones que tienen coherencia sintáctica para expresar y comunicar con claridad sus ideas, emociones, vivencias y necesidades. | Expresarse utilizando oraciones cortas en las que puede omitir o usar incorrectamente algunas palabras. | Expresarse utilizando oraciones cortas y completas manteniendo el orden de las palabras. |
| Comprender el significado de palabras, oraciones y frases para ejecutar acciones y producir mensajes que le permitan comunicarse con los demás. | Seguir instrucciones sencillas que involucren la ejecución de dos actividades. | Seguir instrucciones sencillas que involucren la ejecución de tres o más actividades. |
| | Relatar cuentos, narrados por el adulto con la ayuda de los paratextos utilizando su propio lenguaje. | Relatar cuentos, narrados por el adulto, manteniendo la secuencia, sin la ayuda del paratexto. |
| | Responder preguntas sobre un texto narrado por el adulto, basándose en los paratextos que observa. | Responder preguntas sobre un texto narrado por el adulto, relacionadas a los personajes y acciones principales. |
| Mejorar su capacidad de discriminación visual en la asociación de imágenes y signos como proceso inicial de la lectura partiendo del disfrute y gusto por la misma. | Identificar etiquetas y rótulos con la ayuda de un adulto y las asocia con el objeto o lugar que los representa. | Reconocer etiquetas y rótulos de su entorno inmediato y los "lee". |
| | Contar un cuento en base a sus imágenes sin seguir la secuencia de las páginas. | Contar un cuento en base a sus imágenes a partir de la portada y siguiendo la secuencia de las páginas. |

| | | |
|--|---|---|
| | Identificar su cuento preferido por la imagen de la portada. | Asociar la imagen de la portada con el título de los cuentos conocidos. |
| Participar en la producción de textos sencillos potenciando su creatividad e imaginación como preámbulo del proceso de la escritura. | | Realizar modificaciones del contenido de un cuento relatado por el adulto, cambiando partes del él como: acciones y final. |
| | | Colaborar en la creación de textos colectivos con la ayuda del docente. |
| Articular correctamente los fonemas del idioma materno para facilitar su comunicación a través de un lenguaje claro. | Realizar movimientos articulatorios básicos: sopla, intenta inflar globos, imita movimientos de labios, lengua y mejillas | Realizar movimientos articulatorios complejos: movimientos de los labios juntos de izquierda a derecha, hacia adelante, movimiento de las mandíbulas a los lados, inflar las mejillas y movimiento de lengua de mayor dificultad. |
| | Expresarse oralmente de manera comprensible, puede presentarse dificultades en la pronunciación de s, r, t, l, g, j, f. | Expresarse oralmente pronunciando correctamente la mayoría de palabras, puede presentarse dificultades en la pronunciación de s, y la r. |
| Discriminar auditivamente los fonemas (sonidos) que conforman su lengua materna para cimentar las bases del futuro proceso de lectura. | Repetir rimas identificando los sonidos que suenan iguales. | Producir palabras que rimas espontáneamente tomado en cuenta los sonidos finales de las mismas. |
| | Identificar "auditivamente" el fonema (sonido) inicial de su nombre. | Identificar "auditivamente" el fonema (sonido) inicial de las palabras más utilizadas. |
| Emplear el lenguaje gráfico como medio de comunicación y expresión escrita para cimentar las bases de los procesos de escritura y producción de textos de manera creativa. | Comunicarse a través de dibujos de objetos del entorno con algún detalle que lo vuelve identificable, como representación simbólica de sus ideas. | Comunicarse a través de dibujos de objetos con detalles que lo vuelven identificables, como representación simbólica de sus ideas. |
| | Comunicar de manera escrita sus ideas a través de garabatos controlados líneas, círculos o zigzag. | Comunicar de manera escrita sus ideas intentando imitar letras o formas parecidas a letras. |

Cuadro 11. Matriz del ámbito: Comprensión y expresión del lenguaje

Fuente: Currículo de Educación Inicial 2013 (2013:40-42)

En el sistema de educación ecuatoriano, el desarrollo de la interculturalidad dependerá no únicamente del currículo 2013, sino del trabajo profesional y creativo de los docentes en las actividades concretas de aplicación en el aula.

La preparación de los encargados de la formación y desarrollo de los menores, es fundamental tanto en el proceso como en el alcance de las destrezas de cada edad, también la característica del entorno le permitirá, al tiempo que le exigirá, las adaptaciones necesarias para trabajar en base al contexto social – cultural de las niñas y niños, y la lógica proyección futura de los mismos.

La práctica docente sigue modelos dentro de los cuales, la inserción de la interculturalidad aún es meramente una novedad si la acogida pertinente.

La comunidad educativa se ve fortalecida por estructuras planeadas dentro del sistema educativo. Fortalecimiento que, se desprende de un concepto de planificación y engranaje a niveles macro gubernamentales y de matrices de desarrollo.

La educación y formación de los ecuatorianos desde las primeras edades, se ha tomado en cuenta como una forma práctica de establecer parámetros, en base a los que se obtengan resultados de calidad no necesariamente cuantitativos, sino más bien, cualitativos con el fin de ofrecer diversas oportunidades para que el desarrollo individual se consolide en el desarrollo colectivo.

La proyección de planes y programas en el ámbito educativo, es en el Ecuador, la respuesta con la que, se corresponde a una nueva visión de evolución creciente hacia un nivel de vida mucho mejor donde, el capital humano sea considerado desde sus propias características como motor vital de la sociedad y región.



*“Los valores son esas cosas que todo el mundo sabe
que existen, pero siempre olvidan”*

Anónimo

CAPÍTULO 4

VALORES Y FORMACIÓN INFANTIL

Capítulo 4. Valores y formación infantil

Hablar de valores es referirse, por lo general, a propiedades materiales o espirituales, que permiten la realización del ser humano de algún modo, y colectivamente se los identifica con lo deseable, valioso y positivo.

Toda la gente aspira alcanzar la mayor cantidad de valores para su crecimiento y perfección. La elección de los valores, así como las acciones que desembocan de ellas, califican a la persona y le dan la capacidad para entablar relaciones armoniosas con sus círculos familiares, escolares, institucionales, laborales y sociales.

Los valores que se deciden adoptar estarán de acuerdo a la experiencia de vida de cada uno, así como de las oportunidades de aprendizaje del medio en el que se las vivencia.

4.1. Definición de valor

Como señalan Siliceo, Casares y González (2000:50):

Los valores pueden ser estudiados desde cualquiera de las ciencias del comportamiento: la sociología, la psicología, la ética, el derecho, la criminalística, etc. En todos los casos, se trata de consideraciones en torno a propuestas del comportamiento ideal reconocido y sancionado por la comunidad.

Por ello, llegar a una definición de valor no resulta fácil pues depende de lo que cada uno percibe como tal, razón por la cual no es fácil encontrar acuerdo entre los profesionales de éstas áreas.

Más como Garza y Patiño lo indican (2000:11-12):

El término valor está asociado con ideas de aprecio, cualidad, estima, interés y preferencia, por destacar sólo algunas. Se puede decir que valor es "todo aquello a lo cual se aspira por considerarlo deseable, ya se trate de objetos concretos o de ideales abstractos que motivan y orientan el quehacer humano en cierta dirección.

Por ello, los valores como actividad humana, y elemento social, establecen los patrones para la práctica de normativas, que se heredan o se innovan en el transcurso de las generaciones, han sido la base de supervivencia y desarrollo humano por medio del saber colectivo transmitido a sus descendientes.

Pereira (1997:110), considera que al hablar de valor, nos estamos refiriendo a:

1. Una cualidad objetiva de todos los seres (personas o cosas) que las hacemos deseables y apetecibles.
2. Todo lo que contribuye al desarrollo, realización y superación del hombre.
3. Aquello que da sentido a la vida del hombre y de los pueblos.
4. Los motivos profundos que orientan cualquier proyecto de vida personal y colectiva.
5. (...) y esas amplias posibilidades de sentido, es lo que llamamos valores.
6. Aquello que permite al hombre la conquista de su identidad, de su verdadera naturaleza.
7. Grado de utilidad o aptitud de las cosas, para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite. (acepción metafísica del vocablo)
8. Aquella cualidad del alma que la mueve a acometer empresas difíciles, venciendo obstáculos y arrojando peligros
9. Una cualidad o perfección de la realidad relacionada con las funciones y capacidades humanas.

Los valores por ende se convierten en la base cultural de una sociedad, en la que, las actitudes, cualidades, conductas, acciones y expresiones, correspondan a la escala de valores dentro de la cultura a la que pertenecen.

4.2. Características de los valores

Los valores como acción propia del ser humano, están sujetos a modificaciones o cambios a los que la sociedad se vea expuesta, se determinan así la jerarquización o categorías con que se aplican los criterios. A continuación algunos rasgos o características de los valores, de acuerdo con diversos criterios Ramos:

- Los valores son cualidades del ser.
- Se sitúan en el orden ideal, en un alto rango

- El hombre constituye el mundo del valor. Un hecho, una cosa, sin alguien que lo valore, no es valor.
- Los valores son los que inspiran los juicios ante una situación dada.
- El optar por un valor no es sólo un acto racional o lógica. La intuición y la afectividad tiene gran influencia en esa opción.
- Los valores son perspectivas abstractas, intuiciones, visiones y no razonamientos simples.
- Existen en el ser un valor absoluto. Este valor es el que da sentido o relaciona todos los demás.
- Los valores son relativos al tiempo, al lugar, a las costumbres.
- No es el ser que funda los valores, son las vivencias las que hacen al ser, la experiencia.
- No existe nunca crisis de valores, sino de valoración. Los valores siempre permanecen.
- Los valores son históricos, ya que las personas existen en un momento dado.

Las características enlistadas por Ramos (2007:55-56), desde luego no son únicas, pues la visión de los autores y disciplinas permiten una gama de criterios, aunque coinciden en cuanto a fundamentos sobre los humano, social, cultural y temporal.

Otro opinión es la de Siliceo et al. (2000:52), que señala que, “el conjunto de valores sobre los cuales se construye la convivencia de un grupo social, tiene, al menos las siguientes características (2000:52-60):

- Los valores configuran una parte fundamental de la identidad
- Por medio de los valores, la cultura orienta el comportamiento
- Los valores regulan la vida social
 - ✓ La tradición o memoria institucional
 - ✓ El proyecto colectivo
- Los valores y la realización humana
- Los valores y la búsqueda de sentido

La existencia y praxis de los valores, permiten que el proyecto de vida del ser humano se integre a la realidad contextual y, se enmarque en la construcción de una sociedad consolidada, en pos de la progresión holística de la colectividad.

4.3. Clasificación de los valores

Los valores del ser humano, pueden ser jerarquizados, la priorización que se les dé, tendrá que ver tanto con los cambios personales como con la influencia del entorno social.

La valorización no es estática, responde más bien a la dinámica donde la universalización de los valores, se vuelve particular dependiendo de los reajustes y reflexiones personales.

Al vivir en comunidad, el ser humano ha necesitado determinar principios para conducir su relación con los demás su propio comportamiento

Los valores no son iguales entre sí, y sería un error decir que unos son más importantes que otros, tiene que ver con el punto de vista de cada ser humano es relativo al momento o circunstancias que transcurren.

Aunque existen múltiples clasificaciones o categorizaciones, se puede partir desde los:

- Valores personales
- Valores familiares
- Valores socio-culturales
- Valores morales
- Valores espirituales
- Valores materiales.

Garza y Patiño (2000:12), realizan la clasificación de los valores, de acuerdo a sus ámbitos y fines:

| CLASIFICACIÓN DE VALORES SEGÚN SUS ÁMBITOS Y FINES | | |
|--|-----------|-------------------------------------|
| Valores | Ámbito | Fin |
| Materiales | Concreto | Utilización o consumo, especulación |
| Estéticos | Simbólico | Expresión, contemplación |
| Éticos | Abstracto | Acción humana (deber ser) |

Cuadro 12. Clasificación de valores

Fuente: Garza y Patiño (2000:12)

Este cuadro se muestra una ordenación que restringe a tres valores con sus correspondientes ámbitos y fines, los que engloban a los más ejercidos por el ser humano, puesto que, los valores en sí son innumerables y dependiendo del criterio personal podrían existir muchas clasificaciones.

Los valores como producto de las acciones humanas, pueden ser conocidos, practicados, compartidos y experimentados, parten de la individualidad pero siempre desembocan en la comunidad.

García y Dolan (2007:67) mediante el cuadro a continuación cita los tipos de valores finales e instrumentales de Rokeach:

| VALORES FINALES (objetivos existenciales) | |
|---|--|
| Valores personales (¿Qué es para usted lo más importante en la vida?) | Vivir, felicidad, salud, "salvación", familia, éxito o realización personal, tener prestigio, demostrar estatus, bienestar material, sabiduría, amistad, trabajo, ser respetado, demostrar valía, amor, etc. |
| Valores ético-sociales (¿Qué quiere usted para el mundo?) | Paz, supervivencia ecológica del planeta, justicia social, etc. |
| VALORES INSTRUMENTALES (medios operativos para alcanzar los valores finales) | |
| Valores ético-morales (¿Cómo cree que hay que comportarse con quienes le rodean?) | Honestidad, educación con los demás, sinceridad, responsabilidad, lealtad, solidaridad, confianza mutua, respeto de los derechos humanos, etc. |
| Valores de competencia (¿Qué cree que hay que tener para poder competir en la vida?) | Cultura, dinero, imaginación, lógica, buena forma física, inteligencia, belleza, capacidad de ahorro, iniciativa, pensamiento positivo, constancia, flexibilidad, vitalidad, simpatía, capacidad de trabajo en equipo, coraje, vida sana, etc. |

Cuadro 13. Valores finales
Fuente: García y Dolan (2007:67)

Los valores finales que se subdividen en: personales y éticos-sociales, estos parten de las aspiraciones individuales hacia las aspiraciones que benefician en general a la sociedad. Los valores instrumentales (operativos) se subdividen en: ético-morales y de competencia, estos permiten la práctica social al tiempo de la adaptación y supervivencia, generan sentimientos de

culpabilidad personal, en ciertas circunstancias e individualidad dentro del condicionamiento social de la idoneidad.

Los valores son el producto histórico de los diversos cambios y transformaciones humanos, se presentan con un especial significado, permutan y hasta prescriben dependiendo de las distintas épocas o acontecimientos que el ser humano atraviese.

4.4. Contribución de los valores

Al vivir según un código de valores, la persona se asegura:

El ser aceptado y reconocido como un buen miembro de la comunidad por parte de los demás; esto le permite gozar de la protección de los derechos del grupo.

El saberse apreciado por los demás e integrado en las normas y valores que rigen la vida grupal produce, en general, la autosatisfacción que, a veces, nosotros resumimos en sentirse feliz, realizado, respetable. En otros contextos culturales de menor desarrollo de la subjetividad individual, esa satisfacción se puede expresar simplemente como "soy un tarahumara", "soy un tzotzil", etc., es decir, soy parte del nosotros cultural.

El contribuir activamente en la obtención de los fines colectivos, los cuales, en principio, se alcanzan mediante un grado de suficiente de integración de las acciones, los valores y las normas vigentes. Siliceo et al. (2000:53),

Los valores afianzan la inserción social de la persona dentro de él, la aprobación es una condición que buscan todas las personas, por ello el integrar grupos significa tener la aprobación de otros similares.

Mostrar comportamientos considerados convenientes o apropiados dentro y para el grupo, es un patrocinio deseable que conlleva a una interacción de bienestar general.

Conformar parte de un grupo o colectivo va más allá del compartir características, también se requiere de la participación y aporte en favor del conjunto. Se debe reconocer que la contribución de los valores genera estabilidad personal y consecuentemente la cooperación multidireccional para la consecución de un mismo fin, que valide la existencia social.

4.5. Promotores sociales en la transmisores de valores

La transmisión de valores permite la conservación de la vida social, por ello es necesario que los actores sociales se encarguen de que la vivencia de valores, por medio del aprendizaje, que de acuerdo a Siliceo et al. (2000:72), debiesen ser:

La familia debería seguir siendo el primer espacio sociocultural en el que se convive sobre la base del respeto de valores compartidos; lugar de convivencia corresponsable y participativa en la que se ejerciten la sensibilidad y apertura que permitan asimilar de manera crítica los cambios rápidos y constantes que caracterizan nuestra época.

Las escuelas se encargarán de poner los principios intelectuales y morales que preparen a la juventud, por un lado, para apreciar y desarrollar su propia cultura, y, por otro, para respetar el derecho a la diferencia y a la diversidad cultural desde la práctica educativa de la tolerancia y la democracia.

La universidad deberá educar para una convivencia internacional e intercultural de modo que, recuperando su original vocación de universalidad, forme para una convivencia solidaria que reintegre la fragmentación humana que inculcan los medios de comunicación. (...)

Además de estos actores que están en relación con la familia y la educación, es necesario mencionar a los medios de comunicación, puesto que en la época actual, los niños pequeños, tienen fácil acceso a una innumerable cantidad de información en los diferentes medios.

La carga audiovisual y la frecuencia de la misma, no siempre está regulada adecuadamente para la audiencia infantil, ni por los medios ni por los padres de familia, por esta razón, a pesar de la potencialidad de ellos si se empleara de manera positiva, pudiesen convertirse en fuentes de ejemplo errado, incompleto y ajeno al contexto; direccionado hacia los diferentes intereses particulares, que no siempre corresponden al desarrollo general.

4.6. Procesos formales e informales en la transmisión de valores

4.6.1. El modelo familiar.

La familia, sus integrantes y sus actividades cotidianas, influyen sobre la vida y desarrollo de los niños, siendo esta, la partida para el aprendizaje de valores. Este aprendizaje se produce

de manera natural, con el ejemplo de los adultos, y los primeros en contacto con los niños, son quienes conforman su núcleo familiar.

Los distintos patrones con los que la familia actúa, son la forma fuente natural del aprendizaje de los niños, constituyéndose en la primera y principal estructura de transmisión de valores. La convivencia familiar y su forma de enfrentar las diversas situaciones cotidianas así como los eventos especiales y significativos (positivos y/o negativos), permitirán a los niños/as, aprender de las acciones de los adultos ante tales circunstancias.

La familia a diario transmite valores, los mismos que son incorporados a la personalidad en formación de los menores, siendo la primera y la más permanente responsable, de los valores que el niño hará parte de su saber por el resto de la vida, no siempre se entiende tal responsabilidad, por lo que se puede cometer errores, que más adelante podrían corregirse o vigorizarse.

Está claro que, los valores en la y con la familia, se descubren, se viven y se aprenden, al tiempo que dan sentido a la existencia de los niños/as, según sea la familia se establecerá el aprendizaje y transmisión de los valores.

4.6.2. La experiencia escolar

El primer paso para la transmisión de valores, es la convivencia familiar, pero es apenas el ensayo para enfrentar la sociabilidad inmediata que es la comunidad educativa, por lo que, la tarea familiar se comparte y traslada hacia el centro escolar, independientemente de la edad de ingreso de los niños al sistema educativo.

Cuando los niños, ingresan a los centros educativos, aún en sus primeros años, poseen un gran número de valores del núcleo familiar, ya que la adquisición de éstos, se da en la práctica y, no es necesaria una formación especializada.

Pero el ingreso al centro educativo supone que existirá, una programación determinada y cuidadosa, para la continuidad de lo aprendido, el reajuste y hasta, - de ser necesario- la rectificación en los comportamientos no deseables, facilitando las experiencias que promuevan, la transmisión y adquisición de valores pertinentes a la edad de desarrollo y realidad del entorno.

4.7. La educación en valores

Las niñas y niños incorporan los valores que observan e imitan de los adultos. Estos modelos de forma consciente o no, posibilitan el acrecentamiento de las experiencias y conductas posteriores, pero para que suceda y, "(...) el niño construya valores debe conocer, discernir y optar por (...) entender los valores, adherirse afectiva y emocionalmente a los mismos y, fundamentalmente, manifestarlos en acciones." Océano Maestra preescolar (2008:578), de esta tarea se encarga la educación después de la familia, puesto que indiscutiblemente:

(...) la educación es un medio privilegiado de crecimiento personal del individuo (...) y de la comunidad; este desafío que significa la educación, cada uno de los que intervienen en ella tiene ante sí el reto de descubrir los valores que fundamentan la propia existencia y su sentido pleno. Pereira de Gómez. (2001:109)

Cuando los niños ingresan al sistema escolarizado, lo hacen acompañados de su propia historia, costumbres, creencias y desde luego valores, pero en el ambiente educativo, todas estas se amplían por la socialización que harán con otras niñas y niños y, adultos, las experiencias particulares de cada uno de los nuevos integrantes de su círculo.

Es justamente en ese momento en que el currículum, la planificación y sobre todo la tarea docente, se convierten en las situaciones ideales para trabajar la educación en valores de forma integral, siguiendo modelos orientadores puntuales.

Las principales orientaciones de educación en valores son alternativas para conseguir un mismo propósito: capacidad para encontrar soluciones a los problemas que plantea la vida, es decir, la posibilidad de sentir, pensar y actuar frente a situaciones controvertidas y aprender a solucionar constructivamente los conflictos que plantea la vida cotidiana.

4.8. Procesos formales e informales para promover valores desde la escuela

Aunque la escolaridad, por sí mismo es un proceso formal para la promoción y transmisión de valores, dentro de este sistema, otros están abarcados en este.

En la sociedad, la escuela es, después de la familia, ha sido y es, uno de los ambientes más influyentes e importantes para la transmisión de valores. Dentro de sus funciones no está solo la adquisición de conocimientos, sino la formación del ser humano.

En la actualidad, debido a las exigencias económicas, los padres de familia – independientemente de la estructuración familiar -, se hallan en la necesidad de trabajar fuera del hogar por lo menos cuarenta horas semanales, lo que conlleva a una ausencia involuntaria del modelo paterno. Por tal razón, la responsabilidad de formación recae en la institución educativa, cada vez a edades más tempranas de los niños.

Valores de responsabilidad, respeto, tolerancia, honestidad, solidaridad, justicia, entre otros, que de base deberían formarse en el hogar, se vuelven de competencia del centro educativo, incluso más allá del trabajo que se daría dentro de los contenidos, para ello las estrategias que se aplican:

1. La educación formal
2. La educación informal
3. La cultura de la escuela
4. Las actividades extraacadémicas
5. Los programas de valores

Los valores en los centros educativos, pueden estar considerados en espacios específicos de la programación o como eje transversal aplicado de manera permanente, para alcanzar el aprendizaje de valores, "(...) el aprendizaje de valores necesariamente ha de conducir a un cambio cognitivo, afectivo, social que se reflejará en la conducta de quien los aprende." Garza y Patiño (2000:41)

Los valores adquiridos en programas y considerados en los currículos son, las “claves de la formación integral, medios y fines de la educación” Pereira (1997:112-113) y, que se deben contemplar en las siguientes dimensiones:

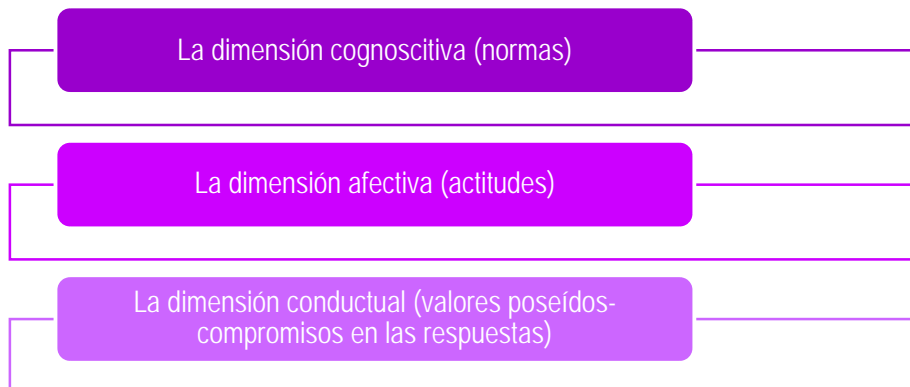


Figura 12. Dimensiones

Elaboración propia a partir de: Pereira (1997:112-113)

En el proceso educativo, estas dimensiones establecerán los valores que se deberán trabajar a través de planificaciones de actividades, que sean de interés para los niños y que, su evaluación se pueda constatar en actitudes positivas constantes y manifestaciones deseables dentro de la comunidad educativa y fuera de ella.

En educación, desde luego, pueden comenzar a formarse y desarrollarse muchos valores que reflejen el sentido de pertenencia, la identificación con otros, procedencia y la herencia a una cultura, nación u otro, así como la vinculación con el medio y su espiritualidad, con la correspondiente adecuación a la edad.

El conjunto de estudios y prácticas para desarrollar valores, es potestad de cada sistema educativo y los objetivos que posean, pero en la consideración de Garza, la clasificación de Marín Ibáñez y la relación con la currícula “(...) parte de la concepción multidimensional del ser humano” (2000:13):

| CLASIFICACIÓN DE VALORES Y CURRÍCULA. MARÍN IBÁÑEZ (1995) | | |
|---|--|--|
| Hombre en sus dimensiones | Valores (en los que se despliega la unidad personal) | Currículum (completo - equilibrado) |
| Natural | Útiles Vitales | Área tecnológica Educación física y deporte Educación para la salud |
| Espiritual – Cultural | Estéticos Intelectuales | Expresión plástica, musical y literaria Lenguaje: Idioma (nacional, extranjero, lenguas vernáculas) Matemáticas. Ciencias naturales Área sociocultural |
| Trascendental | Morales, sociales Individuales Del sentido último, del mundo y la vida | Educación cívica, social, económica, política Ética Filosofía Educación religiosa |

Cuadro 14. Clasificación de valores y currícula

Fuente: Marín y Ibáñez (2000:13)

Para la elección de valores, se debe tener en cuenta la actualización de los mismos, no únicamente por la época vivida en la actualidad, sino por la evolución respecto a la globalización, interacción de los seres humanos y reconocimientos legales a los que han llegado los diferentes colectivos humanos.

Al mismo tiempo, este escogimiento de valores, estará de acuerdo al origen y criterio de los responsables, así como de las necesidades, disposiciones superiores, realidad del contexto, etc., pero que faculden a la educación la búsqueda de valores no sólo que se anhela, sino que además, otorgue la formación del ser humano en la universalidad.

4.9. Dificultades y riesgos para la educación en valores

Y aunque, la formación en valores es claramente la mejor opción de los seres humanos para establecer la armonía general de la sociedad, existen así también riesgos y dificultades durante el proceso de formación.

Tales dificultades y riesgos podrían suscitarse en torno a:

- La moda de los valores
- Incongruencia entre el decir y el hacer
- Intelectualización de los valores
- Entorno adverso y contradictorio

Más se debe tener en cuenta que, todos estos, directamente se relacionan con el adulto, puesto que si bien es cierto que los niños aún se encuentran en etapas de fácil influencia, se debe recordar que la formación en valores se basa en el modelo de los mayores con que se relacionan a diario.

Por ello la necesidad de fortalecer la tarea docente en el hogar, puesto que la exposición de los niños a la excesiva carga informativa y social, sin la suficiente supervisión y coherencia de los padres, dará como resultado una precaria formación y futura desavenencia social.

4.10. Valores de la educación ecuatoriana

En la página oficial³⁹se presentan, la misión y visión del Ministerio de Educación, los mismos que contienen los propósitos a lograr por medio de los valores de la educación ecuatoriana:

Honestidad, para tener comportamientos transparentes –honradez, sinceridad, autenticidad, integridad– con nuestros semejantes y permitir que la confianza colectiva se transforme en una fuerza de gran valor.

39 Recuperado de: <http://educacion.gob.ec/valores-mision-vision/> Accesado el: 11 de noviembre de 2013

Justicia, para reconocer y fomentar las buenas acciones y causas, condenar aquellos comportamientos que hacen daño a los individuos y a la sociedad, y velar por la justicia a fin de que no se produzcan actos de corrupción.

Respeto, empezando por el que nos debemos a nosotros mismos y a nuestros semejantes, al ambiente, a los seres vivos y a la naturaleza, sin olvidar las leyes, normas sociales y la memoria de nuestros antepasados.

Paz, para fomentar la confianza en nuestras relaciones con los demás, para reaccionar con calma, firmeza y serenidad frente a las agresiones, y para reconocer la dignidad y los derechos de las personas.

Solidaridad, para que los ciudadanos y ciudadanas colaboren mutuamente frente a problemas o necesidades y se consiga así un fin común, con entusiasmo, firmeza, lealtad, generosidad y fraternidad.

Responsabilidad, para darnos cuenta de las consecuencias que tiene todo lo que hacemos o dejamos de hacer, sobre nosotros mismos o sobre los demás, y como garantía de los compromisos adquiridos.

Pluralismo, para fomentar el respeto a la libertad de opinión y de expresión del pensamiento, y para desarrollar libremente personalidad, doctrina e ideología, con respeto al orden jurídico y a los derechos de los demás.

Por tratarse de valores para todo el sistema educativo del país, lógicamente, la currícula del nivel inicial también los posee.

En el Currículo de Educación Inicial 2013, cuando se caracteriza los ejes de desarrollo y aprendizaje, se especifica en el Eje de Desarrollo Personal y Social que se "(...) considera el paulatino proceso de adaptación y socialización del niño que propicia la empatía con los demás, así como la formación y práctica de valores, actitudes y normas que permitan una convivencia armónica." (2013:16)

Los tres ejes: Eje de Desarrollo Personal y Social, Eje de descubrimiento del medio natural y cultural y, Eje de expresión y comunicación, versan sobre la construcción de la identidad del niño, en la interacción con los elementos de su entorno natural y social, que le permitan la exteriorización de sus pensamientos, actitudes, experiencias y emociones, para relacionarse e interactuar positivamente con los demás, lo que evidentemente implica la práctica de valores individuales y socio-culturales, en cumplimiento de los objetivos para cada subnivel y, con el fin de alcanzar el perfil de salida deseado que, a su vez, será la base de interconexión con el primer

grado de EGB y con los posteriores perfil de cada nivel, lo que culminará en la formación de un ser humano íntegro.

4.11. Valores interculturales

Siendo la educación ecuatoriana intercultural – o en franco proceso de serlo –, se puede decir que los valores a formarse en las niñas y niños, desde su ingreso al sistema escolarizado, serán valores interculturales.

En el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), se hace referencia a los valores en los Fundamentos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), “El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe incluye la recuperación, integración y desarrollo de valores culturales, personales, sociales, lingüísticos y ambientales; la administración y el acceso al conocimiento. (2010:19).

Y los valores enlistados en el MOSEIB (2010:19-20), para la construcción de la interculturalidad son:

- **Valores sobre la Madre Tierra y el universo**

Fortalecimiento y práctica de la filosofía, y la espiritualidad referentes a la naturaleza.
Respeto integral a su existencia y regeneración de sus ciclos vitales.
Cuidado, conservación y preservación de la naturaleza.
Uso equilibrado de los recursos naturales.

- **Valores personales y sociales**

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe promueve la integración, recuperación y desarrollo de valores ambientales, personales, culturales y sociales que caracterizan a la persona como parte de su cultura y en relación con otras sociedades y pueblos del mundo.

- **Valores personales**

El comportamiento humano está basado en lo ético y la moral en todos sus actos, es por esto que los valores personales incluyen:
Respeto, autoestima, identidad cultural, potencialidades individuales y colectivas de la persona.
Creatividad en el conocimiento, el arte y la cultura para la construcción del Sumak Kawsay.
Desarrollo de habilidades, destrezas y competencias para ser emprendedor y auto gestor.
Práctica de la solidaridad, cooperación, interculturalidad y plurilingüismo.

- **Valores sociales**

Los valores sociales incluyen los siguientes aspectos:

Conciencia ciudadana desde una visión intercultural, pluralista y democrática.

Ética y moral que garanticen los derechos individuales y colectivos de las nacionalidades y pueblos.

Estética, motivando la innovación, la creatividad con pertinencia cultural.

Enriquecimiento de la espiritualidad, la solidaridad, el respeto de la comunidad.

Apropiación de la identidad cultural de las nacionalidades y los pueblos.

Valores considerados interculturales porque, brindan la oportunidad del conocimiento y reconocimiento recíproco de la diversidad de los miembros, de la sociedad a la que pertenecen y porque vinculan a los valores humanos con la identidad y la cultura.

4.12. Valores identidad y cultura

4.12.1. Valores e identidad.

Los rasgos propios de cada ser humano se forman desde temprana edad, con el aporte de la práctica cotidiana de los valores para integrarse al grupo al cual pertenecemos.

El enriquecimiento de la personalidad, se da en la medida de la adquisición de valores y las relaciones que a través de ellos se establezcan con los demás integrantes de los círculos sociales-culturales, y que se van entablando continuamente a lo largo de las diferentes épocas de la vida.

El grupo posee gran influencia en la formación de la identidad, ya que ésta se expresa a través de los valores aprendidos e inducidos; "Inculcar valores es inculcar la identidad, asimilar valores es integrarse a una identidad y vivir según expectativas de grupo (...)"Siliceo et al. (2000:53)

Es la vivencia de las tradiciones familiares, particulares o colectivas, las que fijan las características de la identidad y, la naturaleza del grupo, de ello se desprende, los comportamientos al interior y con respecto al exterior del grupo.

4.12.2. Valores y cultura.

La cotidianidad permite consciente e inconscientemente, el intercambio constante de costumbres y conocimientos con propios y ajenos, con similares y opuestos, en las más diversas circunstancias e indiscutiblemente aportan a la construcción de la cultura.

Los valores permiten darle significado a las formas de vida y expresiones de las culturas, “en este sentido, se puede decir que toda la cultura es un valor pero no todo en la cultura forma parte de su escala de valores” Siliceo et al. (2000:51)

De acuerdo al Informe Delors⁴⁰, las direcciones convergentes de la educación son: “aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir, las que permitirán una visión holística e integrada de la educación y, donde claramente identidad y cultura tienen una estrecha y necesaria relación con los valores y su aprendizaje”. A continuación, estos pilares citados desde Educar (2008:10)

Aprender a conocer. Significa adquirir una cultura general amplia y al mismo tiempo profundizar en un número determinados de materias. Supone también “aprender a aprender”, es decir aprender a sacar conclusiones de las experiencias vividas.

Aprender a hacer. Significa aprender a desenvolverse con éxito (en la familia, en el trabajo, en la sociedad, etc.) y a cooperar con los demás para realizar un eficaz trabajo de equipo.

Aprender a convivir. Significa saber desarrollar la empatía y la colaboración, es decir, saber relacionarse con los demás. Para ello es imprescindible aprender a comprender, saber participar en proyectos colectivos, intentar gestionar los conflictos de manera que nadie se sienta perdedor o maltratado, etcétera.

Aprender a ser. Significa lograr un crecimiento personal que consolide nuestra personalidad, incremente nuestras capacidades y nos permita asumir y aprender aquellos valores que nos ayudan a ser mejores y más felices.

El informe Delors, proporciona al maestro una orientación en su trabajo, ya que la tarea y responsabilidad que pesa sobre la educación, tiene que ver con la evolución de las sociedades, el

40 El Informe “La Educación encierra un tesoro”, o más conocido como informe Delors, fue elaborado en 1997, por una comisión internacional para la educación del siglo XX, a petición de la Unesco. Toma su nombre por Jacques Delors quien presidió la comisión. Jacques Delors (París-Francia, julio 20 de 1925). Político francés. Presidente de la Comisión Europea entre 1985 y 1994.

tipo de ser humano que se desenvolverá en ellas y la propuesta educativa que responda a las necesidades que surjan conforme las relaciones que establezcan los actores de este proceso.

Los valores que se escojan entonces, deben ser consensuados, coherentes, pertinentes, así como universales y concretos, para cumplir con la formación que asegure – en mayor medida –, la avenencia en la diversidad.

En el caso de la sociedad ecuatoriana, el aprendizaje y formación de valores, es un trabajo diario, no forzado, puesto que existen grupos, de diferentes orígenes y riquezas, que interactúan y se relacionan en las aulas.

Los valores hacia la interculturalidad, se apoyan, en la reciprocidad y la compensación. Se escogerán, de un acuerdo entre familia, centro educativo y sociedad, sin desconocer la presencia significativa del o de la docente y sus propios valores.

Al pensar en la construcción de una sociedad intercultural, donde la presencia de las diferentes nacionalidades y pueblos indígenas, se hallan en franca recuperación y revitalización de sus propios valores y, donde el mestizaje permanente ha producido nuevas formas de convivencia, se debe tomar en cuenta que cualquier valor puede ser intercultural, si se lo dirige hacia esa finalidad, que no es otra que, promover a través del ejemplo, la tolerancia, solidaridad, respeto, el diálogo, la empatía y la armonía desde el individuo hacia el colectivo y el entorno natural-social-cultural.

Algunos de los valores que promueven la interculturalidad, están en el pilar del convivir, pero se interrelación y apoyan en los valores del ser, hacer y conocer, puesto que los valores no se forman de manera aislada, al contrario se articulan y, aunque para su tratamiento teórico se los estudia por separado, en la cotidianidad, se los vive simultáneamente.

PARTE II
ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 5 Diseño de la investigación

El principal propósito de esta investigación es sin duda ampliar el conocimiento del escenario diverso dentro del cual el Ecuador en la actualidad con el respaldo de un fortalecido marco legal constitucional, la ejecución de leyes, reglamentos y planes de desarrollo, anhela la revitalización de las identidades y culturas originarias del país a través de la formación educativa en los diferentes niveles del sistema.

Por ello en este apartado se particulariza, la metodología empleada en la investigación, la misma que orienta la proyección de las ideas primarias sobre el tema y los procedimientos metodológicos, del estudio desarrollado.

El presente trabajo de investigación se ha elaborado en el contexto de una sociedad donde las raigambres tradicionales han sido la base sobre las cuales se han cimentado las nuevas estructuras sociales gracias a las múltiples aportaciones de grupos étnicos y la fusión histórica de eventos trascendentales. Las relaciones entre culturas han estado presentes desde siempre, esto sin querer decir que las condiciones de dichas relaciones se hayan dado en condiciones de igualdad más sin embargo, las características de plurinacionalidad y multilingüismo (ver 2.12) han sido una realidad pre incásica y pre hispánica en el Ecuador.

La realidad de las nacionalidades y pueblos indígenas marcada por abruptas o contradictorias transformaciones ha causado el desconocimiento de su historia y cultura propia, la desvalorización de sus raíces y la aculturación a través de diferentes medios. Sumado a ello la apatía de siglos de la sociedad y de los correspondientes gobiernos que no han propiciado las estrategias necesarias para garantizar los derechos que les corresponden, provocaron la existencia y vivencia de una identidad cultural nacional difusa, no acorde a la diversidad existente en el país (ver 2.15.).

El contacto entre culturas, que por siglos ha evidenciado brechas aparentemente insalvables, hoy se aspira acortarlas y eliminarlas a través de procesos de transformación en todos los niveles de educación. Para lo cual, el gobierno nacional ha implementado políticas públicas que contemplan a la educación en el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013 y en el Plan

Decenal de Educación 2006-2015 (ver 3.3.); sustentada además en la LOEI y en la Ley de cultura (aún por ser aprobada en segundo debate).

Dichas reformas llevadas a cabo para dar representación equitativa pero ante todo respetuosa a los grupos étnicos, cada uno con sus particularidades, pero en el espacio común de la institucionalidad educativa, lastimosamente aún se encuentra en un período incierto, manteniendo lo instructivo sobre lo formativo, debido a la notoria falta de aplicación práctica de los contenidos y elementos curriculares propios de las culturas en las programaciones diarias de la tarea docente.

La cultura al ser la esencia de un pueblo, manifiesta las relaciones comunitarias establecidas por siglos de transferencia y evolución de saberes. Relaciones que se promueven desde la base de la convivencia y coexistencia de la diversidad.

El nivel de educación inicial, debido a la reciente estructuración dentro del sistema (ver 3.5.), enfrenta el reto de lograr fomentar las bases del diálogo intercultural, ya que existe el convencimiento de que la formación y la educación en los primeros años de vida de la persona, es la herramienta más favorable para impulsar la identidad cultural de los niños, así como la recuperación y conservación de los valores culturales de origen de la población infantil, más aún cuando debido a las reformas enmarcadas en el modelo de interculturalidad del estado ecuatoriano, se cuenta con un currículo, diseñado en función de las edades y etapas de desarrollo.

En el Ecuador es prometedor el ámbito educativo, no únicamente por el amplio y permanente respaldo dado al sector, sino porque además los esquemas en los que se desarrolla la formación y educación de niños y jóvenes, potencia el capital humano, más aún en el marco de la construcción de la unidad nacional con el aporte de las diferentes fuentes de saberes humanos que tiene presencia en el territorio nacional.

5.1. Objetivos de la investigación

En este trabajo de investigación se intenta ampliar el conocimiento del escenario diverso dentro del cual el Ecuador en la presente época, ambiciona retomar y recrear los ideales de los

pueblos originarios a través del nivel de educación inicial. Más concretamente, los objetivos de la investigación son los siguientes:

5.1.1. Objetivo general.

- Analizar y determinar la interculturalidad, sus procesos históricos de reconocimiento en la Constitución así como la inclusión de la misma en el sistema educativo y puntualmente en la formación de los niños y niñas de 3 a 5 años de educación inicial, con el fin de examinar si dentro del proceso de desarrollo infantil se encuentran presentes los valores interculturales, como forjadores de nuevos modelos de interacción social.

5.1.2. Objetivos específicos.

- a) Indagar acerca de las diferentes concepciones en la construcción del concepto de interculturalidad.
- b) Definir el marco conceptual base, el significado de los términos y la relación entre los conceptos identidad, cultura y diversidad para el esclarecimiento personal respecto a los mismos.
- c) Analizar el proceso histórico-cultural que dio como resultado la visibilización de la diversidad étnica y cultural de las nacionalidades y pueblos del Ecuador.
- d) Comprender la trayectoria de la educación intercultural y su aplicación en el Ecuador.
- e) Establecer los conceptos fundamentales para la comprensión de la condición intercultural en el Sistema educativo del Ecuador.
- f) Analizar el papel del currículo de Educación Inicial en los subniveles I y II, para el fomento de valores interculturales.
- g) Determinar los principales valores interculturales que se promueven en el currículo de Educación Inicial.
- h) Determinar los principales valores interculturales que se deben promover en el currículo de Educación Inicial.
- i) Examinar posibles obstáculos en el currículo de Educación Inicial que dificulten la formación de valores interculturales.

5.2. Preguntas de la investigación

Después de realizada la revisión de la literatura sobre identidad, cultura, valores, interculturalidad, sobre el sistema educativo ecuatoriano, y la formación de valores, surgen las siguientes interrogantes:

- i. ¿Qué presencia tienen los contenidos de las culturas originarias en el currículo del nivel inicial?
- ii. ¿Está la formación de valores interculturales, presente en la educación inicial?
- iii. ¿Qué valores interculturales están presentes en el currículo de educación inicial?
- iv. ¿Cómo se puede facilitar formación de valores interculturales durante el nivel inicial?
- v. ¿Qué experiencia y formación ante lo multi e intercultural tiene el docente de educación inicial?
- vi. ¿Cuál es el grado de sensibilidad intercultural de los docentes de educación inicial?
- vii. ¿Qué conocimiento tienen los niños y niñas de educación inicial acerca de la diversidad en su contexto cercano?
- viii. ¿Qué experiencia ante lo multi e intercultural tienen los niñas y niños de educación inicial?
- ix. ¿Cómo podría la educación inicial responder a las necesidades formativas en el ámbito intercultural de la sociedad diversa del Ecuador?
- x. ¿Qué barreras y viabilidades para el impulso de la interculturalidad existe en el sistema educativo ecuatoriano?
- xi. ¿Cómo se están llevando a la práctica los derechos y obligaciones constitucionales así como la actualización curricular respecto a la interculturalidad en el (sistema educativo) nivel inicial?

5.3. Matriz de congruencia

Dentro de este marco en el que se ha presentado el escenario en la que se llevó a cabo la investigación, a continuación las matrices de congruencia de objetivos y de metodología que permite visualizar brevemente la organización del estudio

| ESTADO DE LA CUESTIÓN | FUENTES | PROBLEMA GENERAL | OBJETIVOS |
|--|--|---|--|
| <p>El presente trabajo de investigación se ha elaborado en el contexto de una sociedad donde las raigambres tradicionales, han sido la base sobre las cuales se han cimentado las nuevas estructuras sociales gracias a las múltiples aportaciones de grupos étnicos y la fusión histórica de eventos trascendentales, las relaciones entre culturas han estado presentes desde siempre, esto sin querer decir que las condiciones de dichas relaciones se hayan dado en condiciones de igualdad, más sin embargo, las características de plurinacionalidad y multilingüismo han sido una realidad pre incásica y pre hispánica en el Ecuador.</p> | <p>Archivos públicos Datos estadísticos Documentos oficiales Información periodística Literatura actual Literatura explicativa Otras investigaciones</p> | <p>La formación de valores interculturales en los niños y niñas de Educación Inicial 3-5 años en un Ecuador pluricultural y multiétnico</p> | <p style="text-align: center;">OBJETIVO GENERAL</p> <p>Analizar y determinar la interculturalidad, sus procesos históricos de reconocimiento en la constitución así como la inclusión de la misma en el sistema educativo y puntualmente en la formación de los niños y niñas de 3 a 5 años de educación inicial, con el fin de examinar si dentro del proceso de desarrollo infantil se encuentran presentes los valores interculturales, como forjadores de nuevos modelos de interacción social.</p> <p style="text-align: center;">OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>Preparar un Marco teórico conceptual de referencia relacionado con la ... Profundizar en el conocimiento acerca de las diferentes concepciones en la construcción del concepto de interculturalidad. Definir el marco conceptual base y la relación entre los conceptos y significados de identidad, cultura y diversidad para el esclarecimiento personal respecto a los mismos.</p> <p>Preparar un Marco contextual relacionado con la ... Analizar el proceso histórico-cultural que dio como resultado la visibilización de la diversidad étnica y cultural de los pueblos y nacionalidades del Ecuador. Comprender la trayectoria del Ecuador en lo concerniente a educación intercultural y su aplicación. Establecer los conceptos fundamentales para la comprensión de la condición intercultural en el sistema educativo del Ecuador.</p> <p>Recopilar información que permita determinar la necesidad de... Analizar el papel del currículo de Educación Inicial para el fomento de valores interculturales. Determinar los principales valores interculturales que debe promover el currículo de Educación Inicial. Identificar posibles obstáculos que dificulten la ejecución de la formación de valores interculturales del currículo de Educación Inicial.</p> |

Cuadro 15. Matriz de congruencia de objetivos
 Elaboración propia

| Preguntas de la investigación | Procedimiento de recogida de información | Fuentes de información | Análisis y procesamiento de datos | Discusión de resultados | Validación de los datos, resultados y conclusiones |
|--|--|---|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se están llevando a la práctica los derechos y obligaciones constitucionales así como la actualización curricular respecto a la interculturalidad en el (sistema educativo) nivel inicial? • ¿Qué presencia tienen los contenidos de la cultura originaria en el currículo del nivel inicial? • ¿Está la formación de valores interculturales, presente en la educación inicial? • ¿Qué valores interculturales están presentes en el currículo de educación inicial? • ¿Cómo se puede facilitar formación de valores interculturales durante el nivel inicial? • ¿Qué experiencia y formación ante lo multi e intercultural tiene el docente de educación inicial? • ¿Cuál es el grado de sensibilidad intercultural de los docentes de educación inicial? • ¿Qué conocimiento tienen los niños y niñas de educación inicial acerca de la diversidad en su contexto cercano? • ¿Qué experiencia ante lo multi e intercultural tienen los niñas y niños de educación inicial? • ¿Cómo podría la educación inicial responder a las necesidades formativas en el ámbito intercultural de la sociedad diversa del Ecuador? • ¿Qué barreras y viabilidades para el impulso de la interculturalidad existe en el sistema educativo ecuatoriano? | <p>Questionario inicial</p> <p>Entrevistas</p> <p>Observación participante</p> | <p>Representantes políticos</p> <p>Representantes culturales-sociales</p> <p>Autoridades del sistema educativo ecuatoriano</p> <p>Autoridades de educación superior</p> <p>Directores (as) de centros de educación inicial</p> <p>Docentes del nivel: Sub nivel I, y Sub nivel II</p> <p>Niñas y niños de Sub nivel I, y Sub nivel II</p> | <p>Categorización de los datos</p> <p>Tabulación de datos</p> <p>Procesamiento mediante programas de excel</p> <p>Análisis semántico</p> <p>Interpretación y análisis</p> | <p>Contrastación de datos</p> <p>Auto reflexión y meta evaluación del proceso de investigación</p> | <p>Triangulación de informantes e instrumentos</p> <p>Validación de los informes</p> |

Cuadro 16. Matriz de congruencia metodológica
Elaboración propia

5.4. Diseño de la investigación

5.4.1. Metodología.

El tipo de trabajo de investigación así como los objetivos planteados y metodología se sustentan tanto en el enfoque cuantitativo como cualitativo, ambos enfoques complementarios y necesarios para corresponder a los objetivos planteados.

Las investigaciones se originan por ideas, sin importar que tipo de paradigmas fundamenten nuestro estudio ni el enfoque que habremos de seguir (...) ideas que (...) constituyen el primer acercamiento a la realidad objetiva que habrá de investigarse (desde la perspectiva cuantitativa), o en la realidad subjetiva (desde la perspectiva cualitativa). Hernández, Fernández y Baptista (2003:34)

La aplicación de los métodos cualitativo y cuantitativo permite tanto intentar describir, comprender así como interpretar las concepciones culturales de los involucrados vinculados al nivel inicial, además de conocer la existencia de la proximidad o alejamiento vivencial, personal y profesional con el objeto de estudio.

El empleo de diferentes métodos, faculta la triangulación de datos, ya que se puede obtener diferentes datos desde distintos puntos de vista y la posibilidad de contrastarlos, logrando mayor grado de seguridad y validez.

Así también, para llegar a la mejor comprensión de la información obtenida, de acuerdo a los objetivos y el planteamiento mismo de la investigación, la aplicación de la triangulación brindó una estrategia válida tanto para los procedimientos como para las conclusiones a lograr en base a las varias fuentes de información clave y, técnicas utilizadas desde la realidad social en la que se desarrolla la investigación.

Por tanto con la triangulación realizar el análisis después de conseguir toda la información, permitirá tanto un enfoque integral del estudio realizado como el garantizar los datos obtenidos.

El lugar y el tiempo en el cual se recopila la información así como la estrategia seguida en la investigación, para dar respuesta al problema planteado es el diseño de investigación.

En este caso acorde a su finalidad, la obtención de la información necesaria para la presente, hace que sea una investigación aplicada; el diseño que se utiliza es de carácter descriptivo, porque facilita recoger información sobre una determinada situación, fenómeno, grupo o conducta e identificar problemas, establecer comparaciones y evaluaciones.

La investigación también se apoya en el estudio de campo, ya que los datos fueron conseguidos en la zona de estudio en forma directa y natural de la realidad, además de vincularse con el trabajo de análisis documental.

5.4.2. Población y muestra participante.

5.4.2.1. Población.

La población se conformó por docentes de educación inicial de subnivel I y sub nivel II, así también directivos de los centros educativos, ejecutores desde la parte administrativa de la tarea educativa, además de informantes relevantes relacionados con los ámbitos educativos, culturales y políticos que trata la investigación.

5.4.2.2. Muestra.

Para la realización de la encuesta, se seleccionó una muestra es decir, un grupo representativo de la población, bajo la forma aleatoria simple considerando que las reflexiones para tal selección tiene que ver con el hecho de que:

- Los docentes de los subniveles I y II, son directamente los responsables del desarrollo y formación de las niñas y niños de 3 a 5 años de edad dentro del sistema formal de educación inicial. Razón por la cual, la necesidad de recurrir a ellos para conocer desde su punto de vista personal y profesional, su pensamiento

acerca de la realidad de la interculturalidad en el currículo inicial y en su experiencia personal, dentro de la exigencia nacional de fomentar el diálogo intercultural y, desde la preparación profesional para enfrentar tal reto.

- Las instituciones en las cuales se ha realizado el trabajo de campo son tanto del régimen público como privado, dentro y fuera del perímetro urbano y rural, debido al enriquecimiento que proporciona la observación y encuesta en los diversos contextos en los que se llevan a cabo las actividades de educación del nivel inicial.
- Las autoridades de los centros educativos y personas que desempeñan roles pertinentes a la investigación así como el aporte que se considera, fueron también considerados, intentando tomar en cuenta no únicamente a los más relevantes sino además, a los accesibles, puesto que al tratarse de una temática nueva y que aún se encuentra en tratamiento, existió la reticencia por parte de algunos de los solicitados.
- *Muestra a quienes se aplicó la encuesta.*

A continuación se enlista el número de participantes en la encuesta

- Docentes de Educación Inicial Subnivel I 18
- Docentes de Educación Inicial Subnivel I 21
- *Sujetos entrevistados.*

Los sujetos seleccionados para la entrevista, quienes ejercen funciones directivas y/o representativas a quienes se entrevistaron fueron:

- Directoras y directores de centros infantiles 6
- Autoridades del sistema educativo ecuatoriano 3
- Autoridades de educación superior 2
- Representantes de la función legislativa 2

- Representantes de nacionalidades, pueblos

3

5.4.3. Técnicas e instrumentos de recogida de información.

5.4.3.1. Técnicas de recogida de información.

Los datos producidos de este tipo de investigación al ser descriptivos ya que se originan en los argumentos propios de las personas, expresadas de forma oral como escrita, asimismo de la conducta observable de los participantes, permite el empleo de la técnica mixta de recolección de información, combinando el análisis cuantitativo y análisis cualitativo.

La metodología puesta en práctica, al ser dual, se ha valido de técnicas e instrumentos propios de cada una. En el método cualitativo, con observación participante, el estudio bibliográfico de los temas considerados congruentes, el análisis de documentos legales así como afines, además de la aplicación de cuestionarios para entrevistas. En el método cuantitativo se ha procedido a través de la encuesta al aplicar cuestionarios.

Por tal razón, para la recolección de información, al mismo tiempo de conocer la opinión y percepción de los actores involucrados respecto a la formación de valores interculturales en la educación inicial, se ha requerido de las siguientes técnicas:

5.4.3.1.1. Análisis bibliográfico y documental.

Con la finalidad de profundizar, desarrollar y apoyar la presente investigación, así como contar con la base adecuada para plantear los objetivos de la misma, se procedió al análisis documental de bibliografía pertinente, documentos electrónicos relacionados, así también fue importante el análisis de la documentación legal, ya que desde el año 2008, los cambios estructurales camino a la consolidación del Estado ecuatoriano como intercultural, ha estado regido y amparado desde la Constitución 2008, los planes de desarrollo nacional, la ley orgánica de educación intercultural con sus reglamentos y el referente curricular del nivel, cabe destacar que no solo se toma como referencia los citados, sino además los preexistentes de cada uno de ellos, así como los anteproyectos de la ley orgánica de cultura que a esta fecha (2014), se

encuentran en espera del debate definitivo para su publicación y aplicación, lo que seguramente reforzará el marco legal para alcanzar la interculturalidad del país en todas las áreas.

5.4.3.1.2. Observación.

Para la recolección de la información, se recurrió a la técnica de la observación participante, no sólo porque esta técnica permite al investigador interactuar con los sujetos como lo manifiestan Hernández et al. (2004:434), sino que permite percibir de forma coherente las experiencias y eventos relacionados con las niñas y niños en correspondencia con el ambiente educativo – social.

5.4.3.1.3. Encuesta.

Con el objetivo de conocer criterios acerca de uno o varios temas planteados en la investigación para la recolección de datos, la encuesta es la técnica que mediante un conjunto de preguntas de un cuestionario, se aplica a una población, obteniendo respuestas escritas, en un impreso que contiene las preguntas.

La encuesta permite que en un mismo tiempo se aplique a varias personas el instrumento, o que en caso contrario le permita al sujeto participante contestarlo de manera privada sin sentir la presión que posiblemente podría generarle.

5.4.3.1.4. Entrevista.

La entrevista consiste en la recogida de información a través de la comunicación oral que se instaura entre investigador y el sujeto de estudio.

Para llevar a cabo las entrevistas, se diseñó un esquema lo suficientemente flexible, que permitiera realizar los ajustes necesarios o requeridos, durante el transcurso de la misma, sin que deje de abordarse los principales temas, pero que, a la vez proporcione la comodidad al entrevistado para que pueda extenderse en sus criterios si creyere conveniente.

5.4.3.2. Instrumentos de recogida de información.

Partiendo de que la investigación responde a aspectos descriptivos y de campo, se incluyeron los siguientes instrumentos:

5.4.3.2.1. Hoja de registro de observación.

La hoja de registro de observación, como herramienta se utilizó para dos grupos de la población participante, una para las niñas y niños del nivel inicial y otra para los entrevistados.

En el caso de los primeros, la hoja de registro fue necesaria debido a la edad de la población infantil participante, la exigencia de no afectar o influenciar en el comportamiento y actividades de las niñas y niños, así también por la facilidad para el apunte y posterior interpretación de las situaciones.

Se elaboró una hoja de registro que contenían, datos informativos del centro de educación inicial, el número de niñas y niños observados, la fecha y hora de observación, así como espacios para la reseña e interpretación (sensaciones, pensamientos, conjeturas, inferencias, preguntas), de las situaciones que se presentaron durante el trabajo de campo.

Las dimensiones observadas fueron: 1. integración al grupo, 2. respeto entre coetáneos, 3. empatía y acciones de integración al grupo, 4. uso de lengua materna y segunda lengua, 5. uso de vestimenta originaria, 6. tipo de relación entre docente y discentes, 7. contexto educativo-social.

En el segundo caso, la hoja de registro se aplicó para registrar la actitud de la persona entrevistada frente a las inquietudes planteadas. La necesidad de registrar dicha información se debió a que el tema de investigación genera diferentes opiniones y tienden a polarizarse en ocasiones, según el origen del participante e incluso su accionar político social.

5.4.3.2.2. Cuestionario para la encuesta.

Para conocer de forma científica las opiniones de los demás en cuanto al tema de la investigación, se aplicó el cuestionario, con un número de preguntas ordenadas y categorizadas, presentadas con un formato establecido, con opciones de respuesta, que permitieron recoger la información a varios participantes sobre una misma temática.

- *Diseño del instrumento.*

Previamente a la realización de las encuestas, se llevó a cabo el diseño de los cuestionarios en base a la información analizada del marco teórico, la necesidad de obtener respuestas a las interrogantes, cumplir con los objetivos de la investigación, según la técnica a la que se aplicarían y, desde luego no menos importante de acuerdo a las funciones de los participantes y su vinculación al tema.

Los cuestionarios que se elaboraron para la encuesta estuvieron en relación a los temas:

- Interculturalidad, percepción y acercamiento
 - Sistema Educativo Ecuatoriano
 - Formación del docente del nivel de educación inicial
 - Currículo del nivel inicial
- *Validez del instrumento y juicio de expertos.*

Una vez redactado el cuestionario inicial para la encuesta, se mejoró en primera instancia en base a la revisión del Dr. D. José Antonio García Fernández, y, a la subsiguiente aplicación de prueba en 10 estudiantes universitarios del último semestre de formación docente en especialidad educación inicial, este piloto de 11 preguntas abiertas, se realizó con el afán de mejorar el acceso y entendimiento de las preguntas de la encuesta.

En esta primera aplicación del cuestionario, se tomó en cuenta las interrogantes de algunos participantes respecto al significado de ciertas palabras, la redacción de las preguntas y la aplicación posterior de los resultados; a ello se agregó la interpretación de la investigadora

respecto a la actitud de los encuestados frente al tema principal: interculturalidad y el desconocimiento (en ese momento) del contenido del currículo de educación inicial.

Posteriormente, y con pequeñas correcciones se solicitó a 7 expertos manifestar su juicio respecto al instrumento y la validación del mismo. En un par de casos se solicitó su aporte a través de comunicaciones vía internet ya que uno de ellos (aun cuando es de nacionalidad ecuatoriana) reside fuera del país, y la segunda persona no pertenece a la provincia, en el caso de los cinco restantes, fueron solicitados de forma personal y entregado el cuestionario impreso.

Los expertos seleccionados se vinculan al tema desde los ámbitos de formación y educación superior, labor docente en educación inicial, representación de cargos administrativos educativos, sociales, y pertenencia a etnias indígenas.

Los criterios que se solicitaron para la validación del instrumento correspondían básicamente a la pertinencia y claridad del mismo, con la finalidad de que los objetivos de la recopilación de información se cumplieran al tiempo de reforzar o rectificar las interrogantes por ser más o menos significativas, evitando tergiversaciones e incoherencias y que la extensión del mismo pudiese generar afectación y/o molestia en los participantes.

Las revisiones de los expertos se resumen en los siguientes puntos:

- Fusión de algunas preguntas por su similitud
- Organización de las preguntas en bloques
- Inclusión de respuestas cerradas

De esta manera, y con las solicitudes de los expertos, se procedió a las reformas del caso para nuevamente enviar el cuestionario y obtener la opinión final, su validación, de tal manera de contar con el instrumento final para su aplicación.

El cuestionario resultante (Ver anexo D) se conforma de 16 ítems, se expusieron con las opciones de respuesta abierta, selección única, selección múltiple y combinación selección y

respuesta abierta, seleccionados desde las siguientes dimensiones de interés: formación docente, práctica profesional docente, conocimiento curricular, sensibilización y experiencia intercultural personal y docente. La categorización del cuestionario se realizó de la siguiente manera:

- a) Conocimiento y acercamiento a la interculturalidad desde su realidad, vivencia, formación y, participación personal y profesional: preguntas 1, 5, 6, 7
- b) Experiencia y práctica de la interculturalidad en su contexto y labor docente: preguntas 2, 3, 4, 8
- c) Comprensión, manejo e importancia del currículo de educación inicial: preguntas 9, 10, 11.
- d) Valores, e interculturalidad en el sistema educativo ecuatoriano y, desarrollo en el nivel inicial: 12, 13, 14.
- e) Formación docente, sistema educativo, labor docente: preguntas 15, 16, 17.

Dentro de las observaciones de los expertos, surgió una sugerencia muy importante, la de la alternativa del cuestionario en kichwa o en cualquier otra lengua indígena para tener una mayor oportunidad de acercamiento y entendimiento con personas que no tienen al castellano por lengua materna; lo que con ayuda de nativo hablantes se logró, traduciendo el cuestionario al kichwa. (Ver anexo D1)

5.4.3.2.3. Pauta para la entrevista

La pauta elaborada para las entrevistas, tuvo como base los mismos temas considerados para elaborar los cuestionarios de la encuesta, ciertamente modificados de acuerdo al rol desempeñado por cada entrevistado, y siendo flexibles para captar la mayor cantidad de información, libre de direccionamiento particular.

Aunque las entrevistas fueron particulares, la base del cuestionario fue el mismo para todos los entrevistados (Ver anexo E), como ya se había mencionado, se ajustó a las particularidades de cada entrevistado, surgiendo en ciertas ocasiones preguntas extras y dejando de lado otras.

Los temas, sobre los cuales se realizó la pauta para las entrevistas fueron: Interculturalidad, percepción y acercamiento, Sistema Educativo Ecuatoriano, Formación en el nivel de educación inicial, Formación docente; Ley de cultura, legislación y marco legal.

Estos temas se profundizaron en mayor o menor correspondencia al conocimiento y desempeño del entrevistado.

5.4.4. Procedimientos para la recolección de información.

Los datos necesarios para el trabajo de investigación fueron compilados desde el año 2011, por medio de revisión de textos, libros, cursos, asistencia a conferencias; así también la prueba piloto y la encuesta dirigida a docentes de educación inicial de subniveles I y II se efectuó en los años lectivos 2011 – 2012, 2012 – 2013 y 2013 – 2014, correspondientemente.

Otra forma de recolección fue el trabajo de campo efectuado por medio de visitas a los centros de educación inicial, participación en actividades de observación y, entrevistas a los informantes pertinentes.

5.4.4.1. Recolección de información a través de la encuesta.

Desarrollados los instrumentos, se procedió de la siguiente manera en la aplicación del cuestionario para la encuesta:

- Se solicitaron sendas autorizaciones para tener contacto y aplicar la encuesta en los centros de educación inicial; así como la fecha para el desarrollo de la actividad.
- Se entregaron los cuestionarios a los participantes en sus lugares de trabajo, en diferentes fechas.
- Se retiró los cuestionarios entregados a los docentes en el lapso de tres días a partir de la fecha de entrega, debido a que no fue contestado en sus lugares de trabajo sino, en sus hogares.

A través de la aplicación del instrumento y técnica mencionada, no sólo se recogió la información pertinente, además se tuvo la oportunidad de conocer qué información poseían respecto al tema de Interculturalidad en forma general en el diálogo de presentación, a la vez de observar la actitud de estos ante el mismo y el uso de la encuesta.

5.4.4.2. Recolección de información a través de las entrevistas.

Para la entrevista a informantes claves se estableció una conversación franca y abierta con autoridades y personas acreditadas, que estuvieron en condiciones de dar información con cierto dominio, experiencia referente al tema y predisposición positiva para participar.

Las entrevistas se efectuaron para recoger información útil a manera de diálogo, previo al consentimiento de los entrevistados, con una duración aproximada de 45 minutos, aunque existió tiempos superiores a los 60 minutos e inferiores a los 30 minutos.

El lugar de realización de las entrevistas fue el lugar de trabajo de los participantes, previa cita, presentación general del tema y objetivo de la aplicación del instrumento.

Los personajes se seleccionaron debido a la función cumplida en el momento de la entrevista o por su participación activa en el medio dentro del cual se realizó la investigación (ver 5.4.1.3)

En algunas oportunidades, las entrevistas estuvieron acompañadas de visitas a la comunidad, la organización social, ferias de interculturalidad de entidades gubernamentales dentro y fuera de la provincia de Tungurahua e inclusive participación en diálogos con autoridades provinciales y nacionales.

CAPÍTULO 6
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE
LOS RESULTADOS

Capítulo 6. Análisis e interpretación de los resultados

Después de aplicados los instrumentos de recolección de la información, se llevó a cabo el tratamiento y análisis cuantitativo como cualitativo de la misma, para la posterior interpretación y presentación.

La información recogida a través de la hoja de registro, encuesta y entrevista, permitieron estudiar las respuestas y analizar los datos desde la opinión y vivencia de las niñas y niños de 3 a 5 años; de los docentes de los subniveles I y II; de autoridades de centros infantiles, y de las personas vinculadas al tema de investigación desde sus respectivos ámbitos.

6.1. Análisis de la observación

Siendo la observación un fenómeno aparentemente sencillo, es al mismo tiempo complejo, ya que, en ella intervienen percepción, emoción, intelecto y memoria para poder comprender no únicamente el contexto, sino además los eventos y sujetos, materia de la investigación.

Pero no es posible observar todo a la vez, menos aún recordar los hechos significativos, por ello la necesidad de una hoja de registro que permita recoger información en forma práctica.

Como anteriormente se mencionó, las dimensiones observadas fueron:

1. integración al grupo
2. respeto entre coetáneos
3. empatía y acciones de integración al grupo
4. uso de lengua materna y segunda lengua
5. uso de vestimenta originaria
6. tipo de relación entre docente y discentes
7. contexto educativo-social.

Los centros educativos escogidos para la observación, responden al orden fiscal así como particular, igualmente del sector urbano y rural.

De esa manera el modelo de hoja de registro que se aplicó a las niñas y niños de nivel inicial, quedó en el formato del anexo F.

6.1.1. Observación en los centros educativos.

Debido a la diferencia de los centros infantiles, se pudo observar lo que a continuación se puede resumir:

- En los centros educativos debido a la zonificación, mayoritariamente tanto docentes como discentes comparten similares e iguales características culturales por lo que existe integración del grupo en forma general.
- Es evidente que en los centros educativos, el conocimiento de la diversidad y realidad cultural del otro, existe, a pesar de ello las acciones no siempre están en correspondencia a ello, lo que ocasiona la pérdida de las manifestaciones culturales propias.
- Se permite y motiva en los establecimientos, relaciones libres de discriminación, con la supervisión constante de los adultos dentro del centro, en el aula y en los espacios de recreación.
- En los centros de la zona rural es notorio el uso de la vestimenta propia de los pueblos originarios, puesto que existe la libertad de hacerlo; de todas maneras se incluye algún elemento propio del uniforme de la institución, elementos del atavío están también presentes.
- En los centros urbanos la lengua que los niños hablan de forma única es el castellano, en los centros rurales hay niñas y niños que hablan kichwa, siendo estos últimos bilingües kichwa-castellano.

- Generalmente en los centros infantiles de la zona urbana, se promociona únicamente el inglés como segunda lengua, promoviendo el bilingüismo: castellano-inglés.
- En los centros de la zona rural, por formación se imparte el inglés pero por desarrollo propio de los niños y algunos docentes, se habla kichwa lo que hace de los centros infantiles ambientes trilingües.
- En ninguno de los centros educativos observados, se apreció discriminación o trato desigual entre niños o en relación a los docentes.

6.1.2. Observación a los entrevistados.

La intención al hacer uso de la hoja de registro para la entrevista (ver anexo F1), tuvo como objetivo determinar la actitud del entrevistado frente a la misma. Las conductas a observar se establecieron en:

- Participativo (a) / pasivo (a)
- Accesible / inaccesible
- Entusiasta / indiferente
- Dispuesto (a) / indeciso (a)

Actitudes que permitieron relacionar desde la función del entrevistado, las respuestas proporcionadas así como su conocimiento y relación con el tema investigado. Las actitudes que se pudieron registrar fueron:

La mayoría de los entrevistados, presentó una actitud participativa, esto debido a que la motivación fue el reconocimiento de sus funciones, y en el caso de los y las directoras de los centros educativos, se debió a la relación colega con la investigadora.

Aunque en casi todos los casos, los informantes claves fueron accesibles, solo se dio un caso de entusiasmo y uno de indecisión. Esto permite reconocer que el tema de investigación genera diversas opiniones así como actitudes debido a que, el tema de interculturalidad y su

manejo político, educativo y social (áreas en las que se desenvuelven los entrevistados) generan visiones propias de cada situación en la que se hallan inmersos los mismos.

Un factor común en las entrevistas, de quienes tratan o deben tratar la interculturalidad como parte de su labor profesional en el ámbito educativo, fue el hecho de que se notó, cierta inseguridad, pues existe la idea de que por el grado de aplicación del nuevo currículo en educación inicial, la entrevista era un tipo de evaluación.

Por otra parte quienes ejercen funciones profesionales políticas, manejan el tema desde un punto de vista argumentativo, presentando de forma constatare posiciones fijas y hasta rígidas, muchas veces teóricas y totalmente parcializadas, mostrando una actitud entusiasta.

Este registro de actitudes de parte de los entrevistados enriquece el análisis, ya que ayuda a comprender como las actuaciones de los seres humanos, desde cada uno de sus puntos de vista y desde su propia diversidad, contribuye a que los hechos suscitados de forma intencional o no, en el transcurrir de la vida del Ecuador, vayan tomando cuerpo dentro del rol de cada integrante y elemento de la sociedad.

Mediante la observación, se ha podido determinar que la realidad de las relaciones que se establecen en la actualidad, están enmarcadas en un respeto creciente, consciente y positivo.

6.2. Análisis de las entrevistas a informantes claves

La entrevista Semiestructurada se la efectuó a informantes de calidad vinculados a esferas educativas, políticas y sociales, por tal razón se modificaron los cuestionarios para puntualizar el tema desde sus respectivas áreas de desempeño y vinculación.

6.2.1.1. Directoras y directores de centros infantiles.

A continuación las respuestas dadas por directoras y directores de centros infantiles en base a la pauta de la entrevista del anexo E.

En el caso de la *primera pregunta* se inquirió respecto al conocimiento de los entrevistados en cuanto a lo *que es* interculturalidad. Las respuestas que obtuvieron mayor frecuencia entre los consultados fueron, la relación entre todos los pobladores del Ecuador, la comunicación que se da entre diferentes grupos étnicos, el compartir entre las diferentes culturas del país y, la presencia de personas diferentes en un mismo territorio.

Los criterios emitidos por los entrevistados demuestran que, poseen el conocimiento en cuanto a interculturalidad en base a la información, vivencia en el contexto nacional y su deducción propia. Las ideas proporcionadas convergen en cuanto a la diversidad del país y la correspondencia establecida para la integración.

En la *segunda pregunta*, al indagar si conoce de la existencia de niñas, niños, y/o docentes pertenecientes a grupos étnicos-culturales dentro de su institución, de la totalidad de entrevistadas, a excepción de un caso, expresan que conocen de la existencia de niñas y niños pertenecientes a grupos étnicos-culturales, reconociéndolos ya sea por vestimentas, lengua hablada, color de piel o por la dirección domiciliaria.

Manifiestan además las entrevistadas que, en el caso de los centros urbanos, donde aparentemente la población estudiantil total es mestiza, se evidencia la pertenencia étnica cultural, en la vestimenta y lengua de los padres ya que, en sus hijos estas no se encuentran presentes o se han perdido totalmente.

Para los entrevistados que pertenecen a los centros de educación de la zona rural, existen presencia de dos grupos; indígenas y mestizos, esto debido a la concentración poblacional propia de la zona.

Al preguntar quiénes son los principales encargados educativos en el nivel inicial, respecto al desarrollo de interculturalidad en la *tercera pregunta*. Los entrevistados coinciden en que tanto padres, autoridades como docentes son los encargados de desarrollar interculturalidad, a través de la educación que se proporciona en el hogar y en el centro infantil.

Estos criterios ya que consideran que es el centro educativo en el cual, se rectifica o reafirma lo aprendido en casa, para más adelante ser la base de los nuevos aprendizajes enfocados a la interculturalidad.

La opinión fue afirmativa de todos los entrevistados, en la *cuarta pregunta* en la que se averiguó si el sistema educativo ecuatoriano favorece la educación intercultural el sistema educativo ecuatoriano, debido a las siguientes razones:

- Respaldo legal por medio de la Constitución del año 2008
- Emisión de la nueva ley de educación LOEI
- Publicación de un nuevo reglamento y currículo acorde a la ley
- Inclusión de la interculturalidad en los ámbitos de desarrollo
- Fortalecimiento de las estructuras educativas
- En la actualidad es una política de Estado

En la *quinta pregunta* se interrogó a directoras y directores en cuanto a las facilidades y barreras que existen en la institución para el desarrollo de la interculturalidad.

Al mencionar las facilidades que existen en la institución, para el desarrollo de la interculturalidad, los entrevistados concordaron que, el conocimiento de la ley, el respeto a la diversidad, la convivencia armónica de todos los individuos, el trato con dignidad y cumplimiento de los derechos de todos, son las facilidades existentes.

Mientras que consideran como barreras al tiempo que tomará la adaptación de los docentes, a la nueva forma de aplicar el currículo de educación inicial, la actitud de resistencia de algunos docentes y que la formación docente no está totalmente vinculada a la práctica profesional, así como el inevitable desarrollo de conflictos, como consecuencia de la falta de conocimiento a nivel familiar y su entorno, del concepto interculturalidad.

A pesar de ello, han acotado que a pesar de la existencia de estas, no son insalvables, más bien que responden al momento de transición dentro del proceso de la educación inicial en el país.

Al consultar la opinión de los entrevistados en la *sexta pregunta*, si la interculturalidad contribuye a desarrollar en las niñas y niños, una identidad que reconozca y valore sus raíces, el universo completo de entrevistados, están de acuerdo con que la interculturalidad, contribuye a desarrollar en las niñas y niños, una identidad que reconozca y valore sus raíces; debido a que la formación de la identidad se da desde los primeros años y con aporte de todo y todos quienes rodean al niño, enmarcado además en el respeto, diálogo y concertación.

Ante la *séptima pregunta*, los entrevistados contestaron afirmativamente en razón de considerar que la justicia, tolerancia, respeto, solidaridad, empatía y comunicación, son valores que desarrollan interculturalidad. Afirmaron que los valores humanos son indispensables en la formación integral de toda persona.

Al respecto de los valores anotados en la pregunta, manifiestan que si desarrollan interculturalidad debido a que tienen que ver con las relaciones que estos permiten establecer con otros de una manera armónica además de que, estos conceptos son parte del entorno primigenio de la interculturalidad.

Las respuestas de los entrevistados en la *octava pregunta* son afirmativas, relación a si es visible la interculturalidad y sus valores en la educación inicial.

Los criterios de la forma en que es visible la interculturalidad y sus valores en la educación inicial son que el enfoque curricular favorece la convivencia armónica en base a la praxis de valores; que se atiende a las características y necesidades propias de la edad de los niños y, se valoriza el derecho de los niños a la educación, a la pertenencia cultural y a la igualdad.

Al solicitar contestación para la *novena pregunta*, los entrevistados manifiestan que para facilitar la formación de valores interculturales durante el nivel inicial, se deben realizar las siguientes acciones:

- Por medio de la integración y convivencia diaria de los niños y docentes.
- Valorando las culturas existentes en el país y más aún en la provincia, en la ciudad, en la zona en la que habitan.

- Dando el ejemplo desde los adultos: padres y docentes en la práctica de valores humanos y relación con las personas de otras culturas y pueblos.
- Con la aplicación correcta de la LOEI y el currículo del nivel
- Motivación y guía permanente en valores
- Manteniendo las costumbres y tradiciones del país
- Al promover el respeto e inclusión entre la comunidad educativa del centro educativo (autoridades, docentes, padres de familia, niños y niñas)

En la décima pregunta, los directores contestaron que las manifestaciones o expresiones culturales que se realizan con mayor frecuencia en las instituciones educativas para fomentar la interculturalidad son:

- Celebración de las tradiciones presentes en el calendario cívico – social, con tratamiento en los diferentes ámbitos del currículo.
- Programaciones con títeres, danzas tradicionales, música y tradición oral.
- Inserción constante de actividades de exploración, experimentación y expresión cultural en la interacción del niño con el entorno inmediato.

Las respuestas de las entrevistas a directores de centros de educación infantil, se basan en la experiencia de directores de centros infantiles quienes son profesionales, graduados en Ciencias de la Educación y en el caso de algunas maestras especializadas en educación de niños de 0 a 6 años (Educación Parvularia), y que llevan ejerciendo la docencia desde hace 20 años o más.

Esto les permite hacer una comparación entre los diferentes modelos y reformas que se han aplicado a lo largo de estas dos décadas, en las que la libre elección de los padres en cuanto al acceso de sus hijos al sistema educativo fue reemplazado por la obligatoriedad desde tempranas edades, regularizando a la educación inicial como parte de la estructura educativa del país y articulada a la educación básica posterior.

6.2.1.2. *Autoridades del sistema educativo ecuatoriano*

A continuación las respuestas dadas por autoridades del sistema educativo ecuatoriano en base a la pauta de la entrevista del anexo E:

En la *primera pregunta*, los entrevistados definen a la interculturalidad como el proceso para la interacción entre dos o más culturas que comparten un mismo territorio, en relación armónica; la interacción humana de aprendizaje recíproco entre personas de diferentes culturas y orígenes en una misma sociedad y, la edificación de una sociedad que integra a todos los elementos sociales, culturales, políticos y étnicos, en igualdad.

La opinión de todos los entrevistados en la *segunda pregunta* es que, los encargados de desarrollar la interculturalidad en el ámbito educativo son todos los adultos responsables de los niños, desde los diferentes roles que cumplen: padres de familia, autoridades, docentes.

Señalan que se enseña a través del ejemplo, sea como integrantes del núcleo familiar o como profesionales en el centro educativo, y que por ello la responsabilidad en el desarrollo de la interculturalidad, está basada en las formas de relacionarse con el entorno y más aún con las personas adultas que en ellos están incluidos.

La respuesta unánime es afirmativa, en la *tercera pregunta*. Los entrevistados consideran que el sistema educativo ecuatoriano favorece la educación intercultural, expresando que al ser una política de Estado, todos los programas de educación a nivel nacional circunscriben la formación y práctica de valores, interactuar con los otros de forma holista, en pleno cumplimiento de sus derechos participativos.

En la *cuarta pregunta*, los entrevistados expresan que entre las facilidades que consideran que existen en el sistema educativo ecuatoriano para el desarrollo de la interculturalidad, se encuentran el fortalecimiento de la formación de valores así como la práctica de los mismos a todo nivel del sistema educativo; que se promueve el respeto a la diversidad y sus formas de expresión; la empatía y el trato con dignidad, se establece en las estructuras educativas; y, se contempla las características propias de los pueblos y nacionalidades para su inclusión en el sistema educativo.

Entre las barreras existentes a consideración de los entrevistados, en el sistema educativo ecuatoriano, indican que está presente la intransigencia en ciertos sectores educativos, que genera el proceso de cambio; también anotan que una barrera son los puntos de vista parcializados acerca de lo que interculturalidad es para diferentes actores sociales que intervienen en educación; la falta de conocimiento, del concepto interculturalidad a nivel familiar; y, la insuficiencia de profesionales idóneos en interculturalidad.

Para la *quinta pregunta*, en los entrevistados no existe duda de que la interculturalidad contribuye a desarrollar en las niñas y niños, una identidad que reconozca y valore sus raíces, con el conocimiento basado en el respeto, diálogo y concertación entre los diferentes grupos sociales - culturales existentes en el país, lo cual es, interculturalidad.

Para todos los entrevistados, la respuesta en la *sexta pregunta* es afirmativa, indicando que estos valores desarrollan interculturalidad. Apoyando además que, los valores enlistados lo hacen particularmente, ya que logran que se establezcan relaciones humanas equilibradas, con retroalimentación y que buscan el bienestar del otro como si se tratase del propio.

De los entrevistados las dos terceras partes, contestaron afirmativamente a la *séptima pregunta*, mientras que la restante lo hizo negativamente considerando que puntualmente las culturas ancestrales no están representadas en el currículo de educación inicial de ninguna manera.

No obstante manifestaron que existe la apertura y flexibilidad para que las culturas ancestrales sean incluidas en las actividades del aula, según la necesidad o la etapa de desarrollo y énfasis que se le dé por parte de la docente a cargo del nivel.

En la *octava pregunta*, los entrevistados aportaron con las siguientes sugerencias desde su punto de vista en cuanto a las medidas que deberían adoptarse para favorecer una educación intercultural bilingüe en el nivel inicial: la integración y convivencia diaria de los niños y docentes de diferentes pueblos y nacionalidades en los centros infantiles; el refuerzo del trabajo gubernamental desde los ámbitos educativos institucionales, en tanto correspondan a sus necesidades y pertinencia; con el cumplimiento los objetivos del país en cuanto a interculturalidad y

educación; con la inserción en la formación docente de la especialización (interculturalidad) en cada sub nivel; e incentivando constantemente la labor docente del nivel.

A criterio de los encuestados, en la *novena pregunta*, la mayoría de docentes se encuentran consientes del requerimiento intercultural de la nueva sociedad ecuatoriana, pero existe falencias en cuanto al docente ya formado, puesto que corresponde a modelos anteriores, lo que no quiere decir que no se pueda desarrollar en sus alumnos identidad, y cultura tradicional.

Razón por la que además manifiestan que la formación de los docentes en el área de intercultural no es suficiente. A pesar de lo cual se espera que las nuevas generaciones de docentes están ampliamente formados y puedan desempeñar totalmente tan necesaria y delicada tarea con los niños.

Al interrogar a las autoridades en la *décima pregunta* respecto al número de docentes de las diferentes nacionalidades y pueblos indígenas, afroecuatorianos, y montubios, con que se cuenta en el nivel inicial y si son suficientes, manifiestan que lastimosamente aún no se cuenta con el número necesario de docentes, pero que estarán posiblemente ya, en formación, y que es un dato que desconocen.

Acotan que existe el compromiso gubernamental, para que a través de la Universidad de la Educación (UNAE) y la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Educación Inicial, sea el nuevo espacio educativo – investigador en que los nuevos docentes de todos los pueblos y nacionalidades se formen, porque aún se requiere de un número mayor de profesionales de la educación inicial con una preparación de calidad.

Las personas entrevistadas en este grupo, pertenecen y pertenecieron a la función pública en el área educativa, desempeñando cargos administrativos y de supervisión educativa.

Los entrevistados son educadores, de las áreas de educación inicial y educación básica, con experiencia laboral que oscila entre los 15 y 26 años de función docente y administrativa, pertenecen a la zona centro del país y en el tiempo de la entrevista, ejercieron cargos en estrecha relación al tema.

6.2.1.3. *Asambleístas y representantes de nacionalidades, pueblos indígenas*

A continuación las respuestas dadas por asambleístas y representantes de nacionalidades, pueblos indígenas en base a la pauta de la entrevista del anexo G:

Los entrevistados manifiestan en la *primera pregunta* que, interculturalidad es la coexistencia de pueblos, nacionalidades, comunidades y culturas, en un territorio en el que se comparte la diversidad así como la historia milenaria, y en el que, se está intentando dejar de lado la discriminación.

Otros criterios se refieren, a la armonía en la relación de los diferentes pobladores del Ecuador, en búsqueda de igualdad, de la valoración cultural y lingüística, y del cumplimiento de los derechos constitucionales.

Lo manifestado por los entrevistados en la *segunda pregunta*, es que la responsabilidad es de todos los encargados educativos, sin que prime categorización alguna, porque la educación es una responsabilidad que parte desde los padres en los hogares, es respaldada por las autoridades en sus diferentes niveles de administración y función, y los docentes en su diaria tarea con los niños.

La interculturalidad por tanto, en su criterio, es una obligación que cada uno de los actores debe cumplir en tanto en sus manos esté, lógicamente que unos estarán mucho más preparados que otros en la temática.

En la *tercera pregunta*, consideran los entrevistados que de los docentes que en la actualidad ejercen la profesión, no todos están formados los docentes para desarrollar identidad con elementos de la cultura ancestral en sus discentes, que es necesario que se siga renovando las plantas docentes de las instituciones para lograr ese objetivo, pues de esa forma se dará paso a la nueva visión de desarrollo y formación de niños y jóvenes.

Para la *cuarta pregunta*, los entrevistados consideran que aunque existen docentes que provienen de los pueblos, nacionalidades indígenas, pueblos afrodescendiente y montubio, aún es escasa la cantidad de docentes, que puedan trabajar en sus respectivos grupos.

Lo que además tiene que ver, no únicamente con el número de docentes originarios, sino más bien con la formación puntual de los mismos y su preparación académica y en los contenidos interculturales para desarrollarlos en cada nivel y de acuerdo a la edad de los niños o jóvenes.

A la *quinta pregunta*, los entrevistados responden considerando que la universidad ecuatoriana, aunque desde hace décadas ha estado a cargo de la preparación de docentes, no siempre ha respondido a las necesidades de la sociedad, y mucho menos a la realidad diversa del país.

Esto porque más que responder a necesidades, el modelo de educación superior ha sido el reflejo de las exigencias de entidades externas de poder político y económico, que han ejercido influencia sobre, lo que las carreras de educación deberían desarrollar en sus estudiantes para su desempeño laboral en el mercado ocupacional.

Señalan, que las recientes evaluaciones de las universidades ecuatorianas públicas y privadas, demuestran que en muchos casos han estado totalmente alejadas de la realidad ecuatoriana.

Las respuestas de los entrevistados, además reconocen al Gobierno nacional, por la creación de Universidades encaminadas a transformar las carreras profesionales, en el marco de los objetivos nacionales, como es la Universidad Nacional de Educación (UNAE), de la cual, se tendrá promociones de educadores capaces de suscitar el enfoque educativo intercultural.

Las respuestas a la *sexta pregunta*, en cuanto a las medidas que deberían adoptarse para favorecer una educación intercultural desde la formación de docentes, reflejaron diferentes criterios que se resumen en: el respaldo a la formación universitaria de excelencia a través del sistema educativo ecuatoriano; el impulso a los programas de becas para jóvenes pertenecientes a pueblos, nacionalidades indígenas y colectivos socio – culturales, con la consecuente réplica de conocimientos en sus lugares de origen; fortalecimiento de la valoración de la diversidad cultural en relación a las áreas de ciencias, lengua, entorno social y natural; incremento a la equidad educativa, a partir de los procesos educativos que favorezcan a los grupos minoritarios y en

reconocimiento de sus derechos; y, promoción de la investigación para el mejoramiento en la calidad de vida de los pueblos por medio de la práctica de la interculturalidad.

En la *séptimo pregunta*, la consideración de los entrevistados es que, se deben realizar constantemente, siendo totalmente válidas, todas las manifestaciones o expresiones sean de carácter cultural o artístico, que tengan por objetivo valorar, mostrar, dar espacios de difusión y aprendizaje de las culturas del Ecuador, y que además estén en concordancia con el nivel educativo de los niños y jóvenes.

Que se podrían realizar además, proyectos de recopilación de saberes ancestrales, acercamiento a las comunidades, inclusión de aprendizajes ancestrales en las programaciones y actividades curriculares e institucionales y cualquier inserción de diversidad que se pueda dar como un recurso que permita la libertad de acercarse a otros pensamientos y formas de vivir.

Para la *octava pregunta*, los encuestados reflexionan en cuanto a que, las culturas originarias están presentes en los contenidos educativos de forma mínima pero notoria.

Que actualmente la representación que se da a través de los objetivos educativos y en los establecimientos de programas de desarrollo, sostenimiento y preservación cultural, fomentados por el gobierno presente.

A solicitar respuesta a la *novena pregunta*, acerca de la manera que se están llevando a la práctica los derechos y obligaciones constitucionales respecto a la interculturalidad en el país, los entrevistados coinciden en que la promulgación de leyes, proyectos de ley, políticas, de integración e inclusión, ha dado no sólo oportunidades claras de participación en la vida política de país, sino que, ha permitido la visibilización de pueblos milenarios que han sido marginados, explotados, degradados y excluidos del quehacer nacional.

Expresan los entrevistados que, el Estado y gobierno nacional garantizan y cumplen con los derechos constitucionales, a través de las políticas implementadas en las diferentes esferas, lo que corrobora la interculturalidad de la sociedad ecuatoriana.

En la *décima pregunta* se indagó sobre si existen las facilidades necesarias para que nacionalidades, pueblos indígenas, afroecuatorianos y montubios, puedan desarrollar los elementos de sus raíces originarias, en el sistema educativo, ante ello los entrevistados afirman que existen las facilidades para que nacionalidades, pueblos indígenas, afroecuatorianos y montubios, puedan desarrollar los elementos de sus raíces originarias, en el sistema educativo, que aunque es un proceso que está en sus primeras etapas, existen las disposiciones gubernamentales para ello, pero que se necesitará algo de tiempo para observar sus frutos.

En el caso de los entrevistados que pertenecen al área política y que se relacionan con el tema interculturalidad, fueron la fuente de información acerca del proceso legislativo de la Ley de Cultura, las consideraciones que existen hacia la interculturalidad en la educación ecuatoriana.

Así también los representantes de nacionalidades, pueblos, manifestaron sus criterios desde luego, con la característica de ser actores sociales principales de la integración socio-cultural-política en el tema.

6.2.1.4. Autoridades de educación superior:

Fue necesario conocer las respuestas de autoridades de educación superior respecto a la formación de docentes. En este caso los entrevistados ejercieron en períodos continuos y recientes, jefatura administrativa de facultades de Ciencias de la Educación.

A continuación las respuestas dadas por autoridades de educación superior en base a la pauta de la entrevista del anexo G:

Para los entrevistados, en la *primera pregunta*, interculturalidad es la interacción social, la concordia entre diferentes grupos que hace que sea posible el intercambio cultural y el desarrollo igualitario; y, la coexistencia de distintas culturas y el intercambio que se da entre ellas, compartiendo y diferenciándose de acuerdo a su origen y visión.

Desde el punto de vista de los encuestados, en la *segunda pregunta* consideran que en primera instancia los principales encargados educativos, respecto al desarrollo de interculturalidad

son las autoridades educativas dentro de las estructuras que se encargan de la planificación de programas educativos en los diferentes niveles, desde la educación inicial, hasta la educación superior.

Posteriormente y dentro del mismo sistema los docentes que se encargan directamente de la educación de niñas, niños y jóvenes, porque son quienes operacionalizan los currículos, disponen contenidos, y ejecutan las acciones y actividades para la formación de la interculturalidad.

En la *tercera pregunta*, de acuerdo a los entrevistados, los docentes están formados para desarrollar identidad con elementos de la cultura ancestral, aunque también consideran que es necesario todavía mejorar esa formación, ya que no es totalmente idónea, en virtud de los cambios y avances que se han dado en el campo de la legislación y de la educación superior en el país.

Al preguntar a los entrevistados si se cuenta con el número suficiente de docentes bilingües, o de las diferentes nacionalidades y pueblos indígenas, afroecuatorianos, montubios en la *cuarta pregunta*, manifestaron diferentes criterios como el que dentro de todo el sistema educativo, si se cuenta con suficientes docentes que corresponden a los grupos mencionados aunque se desconoce si es suficiente para el demanda de los mismos.

De forma contraria también manifestaron que no se cuenta con el número suficiente de docentes, muchos estarán en formación actual gracias a las oportunidades y especialidades que ahora se ofrecen, pero la carrera docente es un compromiso y vocación personal que no se ha medido necesariamente, por la ascendencia de las personas.

En la *quinta pregunta*, a los entrevistados se les interrogó a cerca de la experiencia y formación ante lo multicultural e intercultural que la universidad le proporciona al docente de educación inicial. En opinión de los entrevistados, por las características particulares de la educación inicial, las y los futuros educadores se encuentran durante sus años de formación expuestos a una infinidad de experiencias individuales y grupales, que la universidad le proporciona.

A través de los cursos de los diferentes módulos de formación, de las actividades de vinculación con la sociedad, de la participación en programaciones con la sociedad, y por medio de actividades de sensibilidad artística, plástica, práctica y por sobre todo humana, las y los futuros maestros están en constante socialización, sensibilización y aprendizaje de lo que les rodea y rodeará en sus entornos de desempeño profesional, donde lo multicultural está presente indudablemente. Además se les da la opción libre de aprender otra lengua tanto nacional como extranjera.

Al realizar la *sexta pregunta*, si la universidad responde a las necesidades de la sociedad diversa del Ecuador, en la formación de docentes. Los entrevistados manifestaron que si lo ha venido haciendo en mayor o menor grado, aunque no de forma ideal. Lo que muchas veces ha obstaculizado el éxito en el desempeño profesional.

Pero manifiestan que, en la actualidad existe la demanda de mejores y eficaces procesos para que no exista la desarticulación entre universidad y sociedad, lo que ha conllevado a realizar revisiones y reformas para que la universidad colabore a enriquecer a la sociedad y cumpla con la función que le corresponde a nivel de desarrollo profesional de los y las estudiantes del nivel superior.

En la *séptima pregunta*, los entrevistados manifiestan que, constantemente se motiva a los futuros docentes, a participar de eventos de interculturalidad, esto dentro de las actividades que realizan en las aulas, en la institución y en la localidad a la que pertenecen.

Las participaciones son libres y reconocidas como parte de su formación, asimismo, en la mayoría de módulos formativos los docentes aplican estrategias metodológicas cargadas de manifestaciones culturales por medio de la música, el canto, la danza, las artes plásticas entre otras.

Se agrega a ello, la existencia permanente u ocasional, de espacios científicos, culturales, sociales y comunitarios que la universidad ofrece a parte de las tareas estudiantiles vinculadas al conocimiento de temas que se encuadran en la interculturalidad.

Los entrevistados señalan en la *octava pregunta*, que entre las medidas que deberían adoptarse para favorecer una educación intercultural, desde la formación de docentes, se encuentran el cumplimiento de las disposiciones legales, el tratamiento puntual de los temas de educación superior, la evaluación de la educación superior, de las carreras y la constante búsqueda de excelencia en la educación, son parte de las medidas que se deben adoptar para beneficiar la formación del docente, lo que a su vez favorecerá la educación intercultural.

Según los entrevistados, en base a la *novena pregunta*, entre las manifestaciones o expresiones culturales que se deberían realizar para fomentar la interculturalidad en la educación están las programaciones científico – académicas (conferencias, congresos, seminarios) de participación multidisciplinaria para estudiantes y docentes, para tratar problemáticas educativas de los diferentes niveles de educación, desde la perspectiva de interculturalidad.

En el área cultural la ejecución de obras escénicas para elevar el conocimiento cultural y la apreciación artística con tópicos de valores, integración, empatía, entre otras.

Así también participaciones colaborativas entre, grupos culturales y grupos estudiantiles y, la ejecución de proyectos con praxis creativa, de los conocimientos teóricos, de valores y expresiones humanas, para resaltar la valoración entre personas.

La *décima pregunta* específica del grupo de entrevistados, se solicitó el criterio respectivo sobre si se han modificado las mallas curriculares de las carreras de educación, en base a la Ley orgánica de educación intercultural.

Ante este cuestionamiento, los entrevistados aseguran que desde antes de la implementación de la LOEI, se han efectuado modificaciones en las mallas curriculares de las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, pero que particularmente en función de dicha ley no se la ha hecho aunque se la toma en cuenta para el cumplimiento de las secciones pertinentes y de las que se ajusten al desempeño profesional de los diferentes docentes que se forman en la especialidad.

Las entrevistas llevadas a cabo con los tres grupos de informantes, revelan que en las diferentes condiciones está presente el tema de interculturalidad, el cual es más cercano o lejano a cada sujeto dependiendo de su función y rol dentro de la estructura educativa, política, social o cultural.

Hablar de interculturalidad en el Ecuador, es particularmente desde el año 2008 una confirmación del interés por el cambio dentro de los parámetros de un país diverso. Parámetros que se fortalecieron a lo largo de siglos, a partir de una base alejada de los derechos colectivos y el reconocimiento respetuoso, valorado y necesario de los diferentes grupos sociales y culturales ancestrales del país.

Todos los entrevistados poseen conocimiento y criterios respecto a los temas inquiridos, expuestos de forma cordial, segura y con interés de aportar con el trabajo de investigación, como generalidad del caso.

6.3. Análisis de la encuesta a docentes de educación inicial subniveles I y II

Para la recolección de información a través de la encuesta, se utilizó un cuestionario semiestructurado conformado por dieciséis (16) ítems en el que se combinaron la selección dicotómica, es decir las respuestas consistieron de dos opciones, una positiva y otra negativa, para que de ellas los encuestados eligieran la considerada conveniente; además se compuso de preguntas abiertas para recabar información de manera libre; generando preguntas de combinación, es decir de selección con refuerzo del criterio escogido.

Las respuestas de quienes contestaron el cuestionario se presentan en cada uno de los ítems acompañados de una tabla en la que se puede observar las categorías, frecuencia y porcentaje, así también la representación gráfica de resultados.

A continuación se presenta el análisis e interpretación de los datos aportados por las docentes, de la siguiente manera:

- análisis de la encuesta(institución pública urbana)
- análisis de la encuesta(institución pública rural)
- análisis de la encuesta(institución privada urbana)

Las encuestas se han aplicado en estos tres grupos puesto que poseen características geográficas y sociales diferentes, lo que cumple con el fin de conocer las distinciones existentes que se presentaren en el escogimiento de las respuestas. Las instituciones pública y privada, se encuentran en el perímetro urbano de la ciudad de Ambato, mientras que la pública se encuentra en el perímetro rural del cantón Ambato.

6.3.1. Docentes de institución pública urbana.

PREGUNTA 1: Conoce usted, ¿qué es interculturalidad?

- a) El 95,45% manifiesta saber que es interculturalidad, mientras que el 4,55%, declara que no lo sabe:

| Categorías | Frecuencia | % |
|--------------|------------|--------|
| Si | 21 | 95,45% |
| No | 1 | 4,55% |
| TOTAL | 22 | 100% |

Tabla 8. Pregunta 1 docentes institución pública urbana

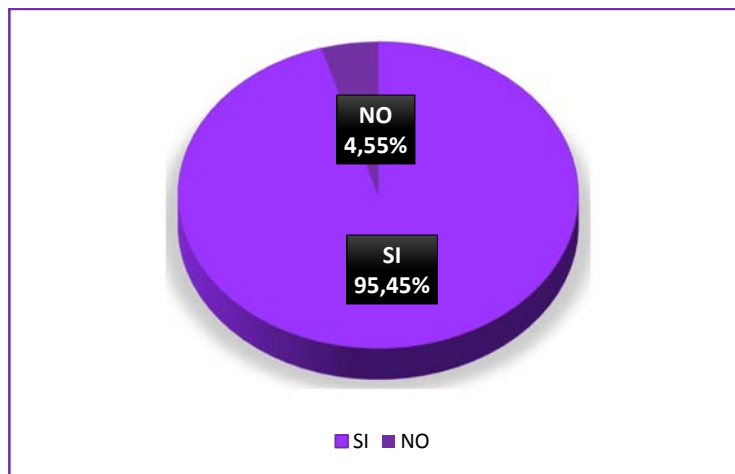


Gráfico 1. Conocimiento de interculturalidad

- b) Del porcentaje de quienes contestaron saber lo que es interculturalidad, lo expresan en términos de: comunicación, relación, interacción, convivencia, proceso, aceptación, diversidad, respeto, igualdad, intercambio, personas, grupos.
- c) El criterio común de las encuestadas, gira en torno al proceso de interacción de las personas y grupos de diferentes culturas que conviven en el país; todo esto demuestra que, el conocimiento del tema desde su base conceptual, aunque incipiente, se encuentra bien orientado, lo que no necesariamente garantiza la labor docente de formación en cuanto a la interculturalidad, o el éxito en la misma.

- d) Es notorio que el conocimiento que manifiestan a través de los conceptos emitidos, se debe a una breve información ofrecida por los medios de comunicación, y no por conocimiento o formación real en el tema.

- e) Por otro lado, a pesar de representar un pequeño porcentaje de las encuestadas quienes contestaron que desconocen que es interculturalidad, son una clara muestra de que la preparación personal y profesional del docente podría no motivar la formación intercultural en los niños a su cargo, por la falta del conocimiento adecuado y profundo que requiere el tema.

PREGUNTA 2: ¿Las niñas y niños del nivel inicial, tienen conocimiento de la diversidad en su contexto cercano?

- a) El 31,82% de los encuestados considera que las niñas y niños del nivel inicial, tienen conocimiento de la diversidad en su contexto, mientras el 68,18% manifiesta que no lo tienen:

| Categorías | Frecuencia | % |
|--------------|------------|-------------|
| Si | 7 | 31,82% |
| No | 15 | 68,18% |
| TOTAL | 22 | 100% |

Tabla 9. Pregunta 2 docentes institución pública urbana

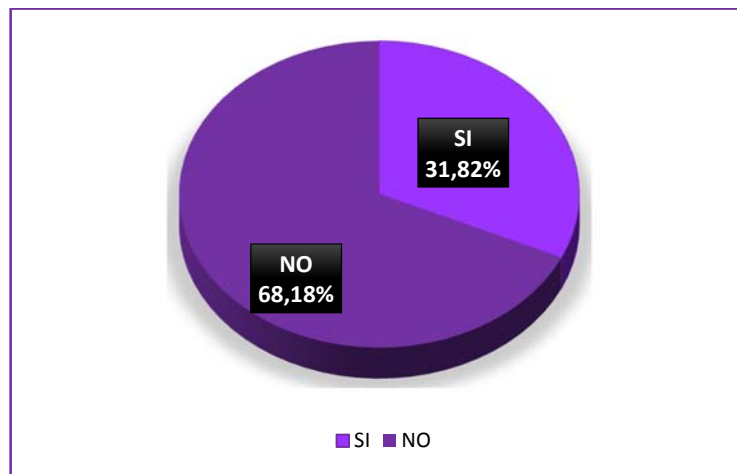


Gráfico 2. Diversidad del contexto

- b) Es el discernimiento mayoritario de las docentes, que niñas y niños de entre 3 a 5 años, no tienen conocimiento respecto a la diversidad de su alrededor.
- c) En cambio, el porcentaje que manifiesta que este conocimiento si existe, basa su juicio en base a que en las aulas de estas encuestadas, hay la presencia de niñas o niños pertenecientes a alguna de las etnias indígenas o pueblo afro ecuatoriano.
- d) Los criterios emitidos sin embargo, sólo reflejan las consideraciones de las docentes dentro de la institución, sin haber hecho un sondeo puntual acerca de la pregunta, y

sin tomar en cuenta que niñas y niños provienen de realidades diferentes, con un bagaje de conocimientos propios y que van más allá de los espacios del centro educativo, razón por la cual la realidad podría variar.

- e) El conocimiento de la diversidad de niñas y niños de nivel inicial en su contexto cercano, es proporcional a la presencia de etnias indígenas o pueblo afro ecuatoriano en el.
- f) En el centro escolar es predominante la población mestiza, sin embargo, se puede notar la presencia aunque escasa de niñas y niños pertenecientes a etnias indígenas o pueblo afro ecuatoriano.
- g) Por conocimiento y referencia cotidiana niñas y niños, si tienen conocimiento de su contexto, no únicamente por pertenecer a un grupo, sino que la diversidad está presente, aunque no se haga alusión a esa diversidad en la labor docente de aula.
- h) En base a los registros de observación realizados directamente con la población infantil durante la interacción de los mismos en el aula, así como en el espacio de recreación, se puede reconocer que en la institución no es notoria la diversidad debido a que la presencia de niñas y niños pertenecientes a etnias indígenas o pueblo afro ecuatoriano es escasa, además de que no existen elementos diferenciadores como vestimenta o lengua que la haga evidente y, sólo en los grupos (aulas) donde se la vive, la diversidad para los niños es palpable.

PREGUNTA 3: ¿Considera usted importante que las niñas y niños, conozcan los diferentes grupos étnicos-culturales que existen en el país? ¿Por qué?

a) Para el 100% de encuestadas, es importante que las niñas y niños, conozcan los diferentes grupos étnicos-culturales que existen en el país:

| Categorías | Frecuencia | % |
|--------------|------------|-------------|
| Si | 22 | 100% |
| No | 0 | 0% |
| TOTAL | 22 | 100% |

Tabla 10. Pregunta 3 docentes institución pública urbana

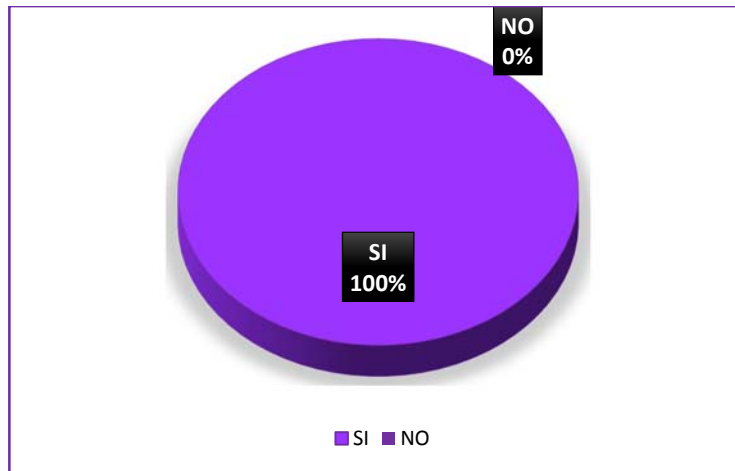


Gráfico 3. Conocimiento de los grupos étnicos del país

b) Respecto a la importancia de que niñas y niños, conozcan los diferentes grupos étnicos-culturales existentes en el país, el criterio unánime, se apoya además en razones tales como:

- permite conocer, apreciar y valorar la riqueza cultural
- ayuda a conocer nuestro origen e identidad
- se puede conocer las diferentes culturas existentes en el país
- los niños debe aprender a respetar las diversas culturas del país
- todas las personas son importantes
- se debe evitar la discriminación y rechazo

- valorar a todos por igual
- para conservar la cultura propia de los pueblos

c) Todos estos juicios respaldaron la categoría positiva seleccionada.

d) Se puede deducir que existe coherencia de criterios, así como la consideración de que es importante conocer la realidad diversa étnica cultural desde las primeras edades, para la construcción de una sociedad enmarcada en el respeto, la valoración el conocimiento de las diferentes culturas existentes en el país, para eliminar el rechazo, la discriminación, dándole la importancia al aporte cultural de cada miembro de la sociedad.

PREGUNTA 4: ¿Contribuye la interculturalidad a desarrollar en las niñas y niños, una identidad que reconozca sus raíces culturales? ¿Por qué?

- a) Con respecto al desarrollo de identidad, para el 90,91% la interculturalidad contribuye a su formación con reconocimiento de sus raíces culturales , al opuesto 9,09%:

| Categorías | Frecuencia | % |
|--------------|------------|-------------|
| Si | 20 | 90,91% |
| No | 2 | 9,09% |
| TOTAL | 22 | 100% |

Tabla 11. Pregunta 4 docentes institución pública urbana

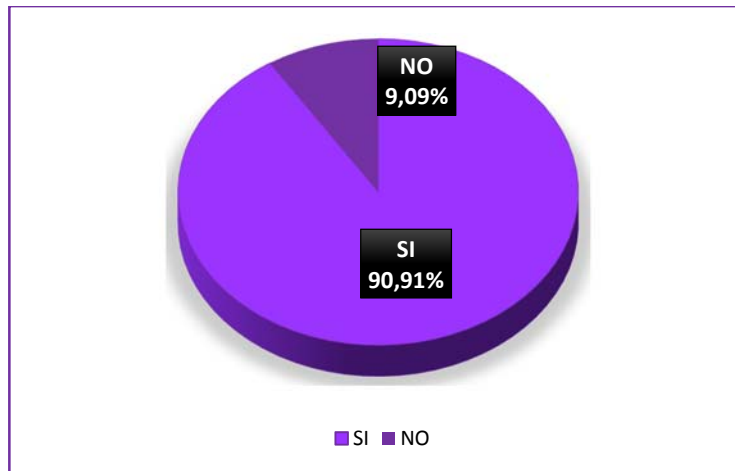


Gráfico 4. Interculturalidad y desarrollo de identidad

- b) Los resultados mayoritariamente afirmativos, permiten establecer que existe la conciencia de desarrollar en niñas y niños, una identidad que reconozca sus raíces culturales. Al reforzar la respuesta las encuestadas manifiestan que, la interculturalidad contribuye para ello porque:

- reconoce la identidad de las personas
- ayuda a conocer los orígenes de las niñas y niños
- mejora la interacción y comunicación entre niñas y niños
- da valor a los orígenes de cada persona
- mantiene la identidad de las niñas y niños

- al conocer la cultura propia, se la da a conocer a otros
 - se preserva costumbres, tradiciones y valores
 - incluso las personas adultas desconocen sus raíces
 - desde pequeños es más fácil cimentar, conocer y valorar los orígenes
- c) Respecto a lo que las encuestadas indicaron, se considera importante la interculturalidad en el desarrollo de la identidad de niñas y niños, por cuanto da valor al origen de las personas, su acervo cultural y desempeño social desde el entorno socio educativo, familiar y comunitario.
- d) Las personas encuestadas que indicaron, que no considera importante la interculturalidad en el desarrollo de la identidad de niñas y niños, dieron las razones siguientes, porque:
- al crecer pierden sus valores
 - niñas y niños son inocentes, crecen jugando y disfrutando sin necesidad de fijarse si todos son iguales o no
- e) Criterios que aunque no consideran importante la interculturalidad en el desarrollo de la identidad de niñas y niños, no se alejan de la consideración de los valores e igualdad, necesarios en la formación de los discentes.

PREGUNTA 5: ¿Ha participado en algún evento de interculturalidad como parte de su formación o labor docente? ¿Cuál/es?

- a) Apenas el 31,82% de encuestados ha participado en algún evento de interculturalidad como parte de su formación o labor docente, frente al 68,18% de quienes no han participado en evento alguno:

| Categorías | Frecuencia | % |
|--------------|------------|-------------|
| Si | 7 | 31,82% |
| No | 15 | 68,18% |
| TOTAL | 22 | 100% |

Tabla 12. Pregunta 5 docentes institución pública urbana

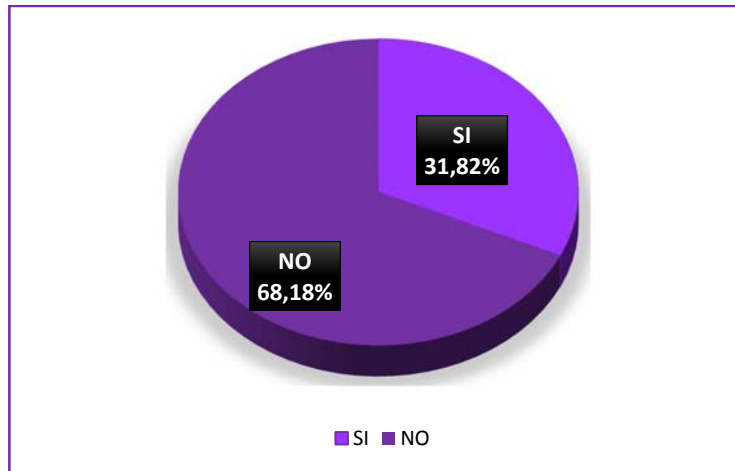


Gráfico 5. Interculturalidad en la formación docente

- b) Para reforzar los resultados, del 61% contestados afirmativamente, refirieron que han participado en eventos tales como:

- danzas y bailes ancestrales
- ser integrante de grupo folclórico
- actividades institucionales como casas abiertas, Inti Raymi
- dramatizaciones, títeres
- cuentos elaborados para campañas de gobierno

- c) Se puede notar que existe una clara deficiencia en la formación en interculturalidad pre y pos profesional de los docentes del nivel, según la percepción de las encuestadas, lo que no significa que no hayan estado vinculadas a actividades interculturales a lo largo de su vida y estudios.
- d) Existe una percepción no muy acertada respecto a la labor de las encuestadas en lo que a interculturalidad se refiere, ya que, la gran mayoría de las docentes participó más de una docena de veces, en representaciones de títeres, dramatizaciones de cuentos o leyendas, danzas y bailes ancestrales, celebración de costumbres propias del país, o de la localidad, etc., puesto que el calendario escolar contempla actividades cívicas, culturales y sociales.
- e) Queda la inquietud respecto a la preocupación o despreocupación que existe en las encuestadas, por aprender sobre lo que significa la interculturalidad y como aplicar este conocimiento (de forma más consiente) en la labor docente, esto porque la participación en eventos de intercultural se restringen a las pocas colaboraciones como docentes en formación durante el curso de ciertas asignaturas o módulos, y, en la época profesional al esperar que sea únicamente la institución u, organismos gubernamentales, quienes les provean cursos o capacitaciones sobre el tema.

PREGUNTA 6: ¿Qué grupos étnicos-culturales conoce que existen en su aula e institución?

- a) Según el 9,09% de las encuestadas existe la presencia de Indígenas, para el 4,55% Afroecuatorianos, para el 9,09% Chibuleos, para el 9,09% Pilawines, para el 27,27% Mestizos, para el 13,64% Indígenas y Afroecuatorianos, para el 4,55% Mestizos e Indígenas, y para el 22,73% no existe la presencia de ningún grupo étnico-cultural existen en su aula e institución.

| Categorías | Frecuencia | % |
|------------------------------|------------|-------------|
| Indígenas | 2 | 9,09% |
| Afroecuatorianos | 1 | 4,55% |
| Chibuleos | 2 | 9,09% |
| Pilawines | 2 | 9,09% |
| Mestizos | 6 | 27,27% |
| Indígenas - Afroecuatorianos | 3 | 13,64% |
| Mestizos - Indígenas | 1 | 4,55% |
| Ninguno | 5 | 22,73% |
| TOTAL | 22 | 100% |

Tabla 13. Pregunta 6 docentes institución pública urbana

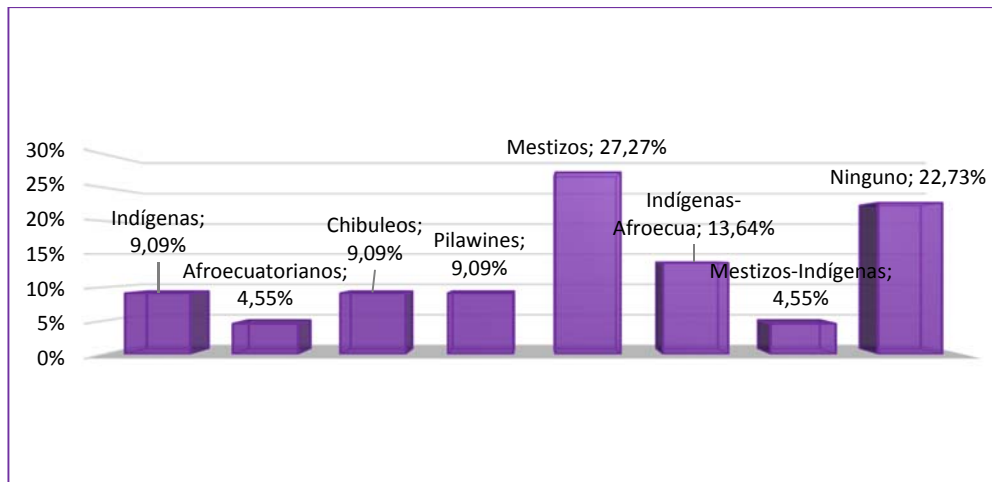


Gráfico 6. Grupos étnicos-culturales en el aula/institución

- b) Estas respuestas demuestran la presencia de diferentes grupos étnicos-culturales en el aula e institución de las docentes encuestadas: Chibuleos, Pilawines y Afroecuatorianos, conjuntamente con mestizos. Además que pueden reconocer la existencia de ellos.
- c) La identificación de los grupos étnicos-culturales presentes en las aulas de la institución, se da por la convivencia, socialización y por las características físicas (el caso de los afroecuatorianos), o por la vestimenta y lengua de los padres (las niñas y niños usan uniforme y no hablan la lengua materna).
- d) La institución está ubicada en la zona urbana central de la ciudad, por lo cual la población mayoritariamente es mestiza, aunque hay presencia de indígenas por migración interna.

PREGUNTA 7: ¿Es usted bilingüe? Habla:

- a) En relación al bilingüismo de las participantes, el 4,55% manifiesta que es bilingüe, en tanto que el 95,45% es monolingüe:

| Categorías | Frecuencia | % |
|--------------|------------|-------------|
| Si | 1 | 4,55% |
| No | 21 | 95,45% |
| TOTAL | 22 | 100% |

Tabla 14. Pregunta 7 docentes institución pública urbana

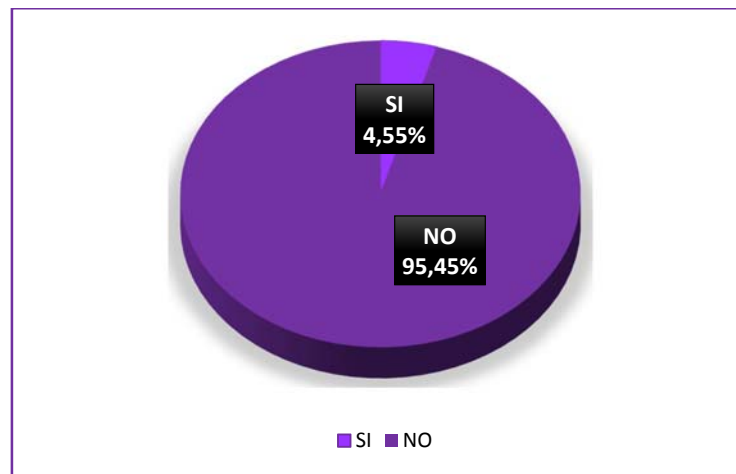


Gráfico 7. Bilingüismo docente

- b) Es importante conocer si las docentes del nivel inicial pueden comunicarse con sus discentes en su lenguaje materno, de existir la necesidad, o al tratar temas que requieran del conocimiento de las lenguas originarias.
- c) Al existir una mayoría de población mestiza en la zona, la lengua de docentes y discentes coincide en el castellano.
- d) El mayor porcentaje, demuestra que, en el caso de niñas y niños que provienen de grupos étnicos, y que podrían ser bilingües, no existe ninguna docente que lo sea y que pudiera comunicarse con ellos o con los padres de familia.

- e) La docente que contestó de forma afirmativa, indica que además del castellano habla inglés y portugués, lo que, no respondería a la realidad idiomática del contexto, más aún cuando en la institución ni siquiera se imparte inglés.

- f) Al no existir docentes bilingües en la institución, es muy fácil darse cuenta que, esto dificulta notablemente la formación en interculturalidad.

PREGUNTA 8: ¿Qué manifestaciones o expresiones culturales realiza en su aula/institución, para fomentar la interculturalidad?

- a) Las manifestaciones o expresiones culturales que se realizan según el 13,64%, son las representaciones de culturas y tradiciones, para el 36,36%, las danzas y bailes tradicionales, para el 18,18%, la celebración de fechas importantes, la música y comidas típicas para el 4,55%, y para el 27,27%, no se realiza ninguna.

| Categorías | Frecuencia | % |
|--|------------|-------------|
| Representaciones de culturas y tradiciones | 3 | 13,64% |
| Danzas y bailes tradicionales | 8 | 36,36% |
| Celebración de fechas importantes | 4 | 18,18% |
| Música y comidas típicas | 1 | 4,55% |
| Ninguno | 6 | 27,27% |
| TOTAL | 22 | 100% |

Tabla 15. Pregunta 8 docentes institución pública urbana

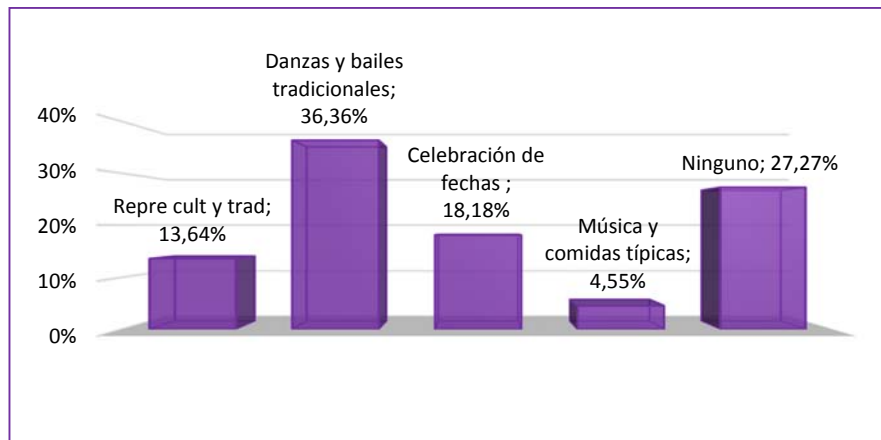


Gráfico 8. Manifestaciones o expresiones culturales en el aula/institución

- b) En la educación inicial se utilizan muchos recursos expresivos para el desarrollo de niñas y niños, según las docentes los más utilizados por ellas para la formación en interculturalidad son danzas y bailes tradicionales, así como la celebración de fechas importantes. Esto de forma general, pues no es algo que se encuentre normado, sino más bien que responde a la iniciativa y gusto personal de la maestra o a la oportunidad

que se presente para llevar a cabo dichas actividades dentro del dinamismo y la recreación.

- c) Otras expresiones que se realizan son las representaciones de culturas y tradiciones, algo que se refuerza al usar materiales didácticos como pictogramas, láminas o recursos audio-visuales. La música y comidas típicas, son otras expresiones que se puede observar, aunque de forma única, según lo escogido.
- d) Se destaca, el porcentaje de docentes que expresan que en el aula e institución, no se realiza ninguna manifestación o expresión cultural para fomentar la interculturalidad. Esto puede generar preocupación en cuanto a que no se efectúan actividades de desarrollo expresivo, artístico o social de carácter cultural, lo cual contrastaría con la realidad.
- e) Existen muchas manifestaciones y expresiones culturales, que se emplean en la labor de educación infantil porque permiten desarrollar la expresión corporal, la sensibilidad artística, el lenguaje verbal y no verbal, y el manejo de habilidades sociales; pero que al no ser vinculadas al objetivo de desarrollar intercultural como tal, en la percepción de las docentes no se las está trabajando en esa área.

PREGUNTA 9: ¿Cree usted que las culturas ancestrales están representadas en el currículo de educación inicial? ¿De qué manera?

- a) Para el 59,09% de encuestadas, las culturas originarias si están representadas en el currículo de educación inicial , en tanto que para el 40,91 %, no lo están:

| Categorías | Frecuencia | % |
|--------------|------------|-------------|
| Si | 13 | 59,09% |
| No | 9 | 40,91% |
| TOTAL | 22 | 100% |

Tabla 16. Pregunta 9 docentes institución pública urbana

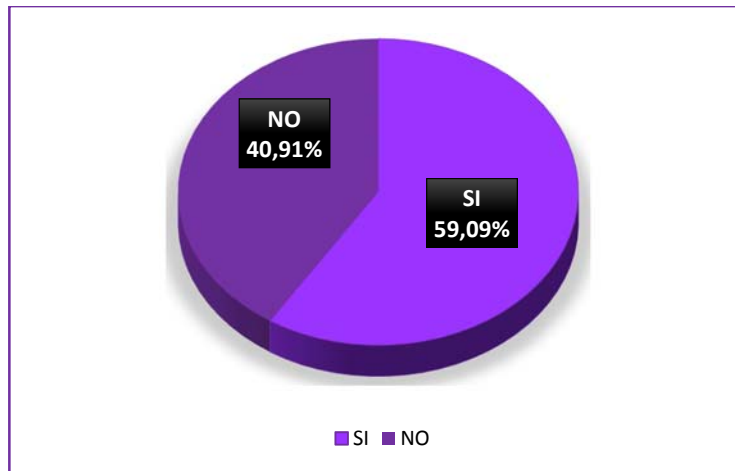


Gráfico 9. Culturas originarias en el currículo

- b) Las respuestas obtenidas en esta pregunta, reflejan que aún existe discrepancia entre los análisis que las docentes efectúan sobre el nuevo currículo de educación inicial, que apenas se está poniendo en práctica en esta institución desde el presente año lectivo.
- c) La selección de la pregunta es afirmativa por sobre la mitad de las encuestadas, reforzando su elección al mencionar que las culturas originarias están representadas en el currículo de educación inicial de la siguiente manera:
- recalcando el desarrollo de la igualdad

- recuerda tradiciones de las culturas
 - trata los ámbitos socio culturales y del entorno
- d) Un número que se acerca a la mitad de las encuestadas, en cambio considera que las culturas originarias no están representadas en el currículo de educación inicial, esto puede deberse a la novedad, al desconocimiento o poca experticia en la aplicación del referente curricular.
- e) Otro factor para la selección negativa, se encuentra en el desconocimiento de los temas inmersos en interculturalidad de parte de las docentes encuestadas, que conlleva a la inexperiencia en los contenidos vinculados y que pudiesen o no estar presente en el nuevo currículo de educación inicial.
- f) Asimismo, el aferrarse a modelos de trabajo anterior, la resistencia propia al cambio y las nuevas propuestas, influyen no sólo en la selección en la pregunta sino también, en la predisposición hacia el nuevo currículo de educación inicial.
- g) La preocupación y tensión de las encuestas por adaptarse al nuevo currículo de educación inicial, según el subnivel en el que trabajan hace que la atención se haya concentrado en las normativas de uso y cumplimiento del docente y no el desarrollo potencializador del currículo.
- h) Se suma también el hecho de que la realidad mestiza predominante tanto, de las docentes como la población infantil, hace que no sean muy conocidas las formas en que deben estar representadas las culturas ancestrales en el currículo.

PREGUNTA 10: ¿Favorece el actual currículo, el desarrollo de la interculturalidad en las niñas y niños de educación inicial? ¿Por qué?

- a) El 59,09% considera que el actual currículo favorece el desarrollo de la interculturalidad en las niñas y niños de educación inicial, mientras que el 40,91% manifiesta que no lo favorece.

| Categorías | Frecuencia | % |
|--------------|------------|-------------|
| Si | 13 | 59,09% |
| No | 9 | 40,91% |
| TOTAL | 22 | 100% |

Tabla 17. Pregunta 10 docentes institución pública urbana

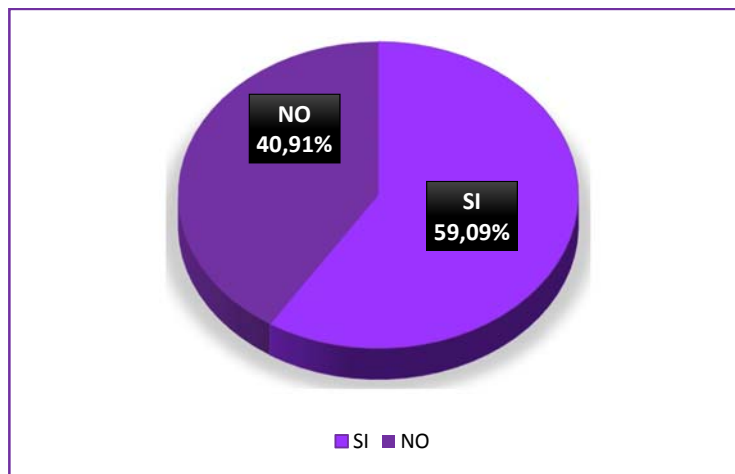


Gráfico 10. Currículo de la educación inicial

- b) La selección perteneciente a la mayoría, considera que el actual currículo, favorece al desarrollo de la interculturalidad en niñas y niños de educación inicial, porque:

- promueve la integración
- enfatiza el conocimiento de las tradiciones y cultura propia
- se basa en la igualdad y el fomento de la misma
- su estructura es correcta y se complementa
- vincula los valores necesarios para el desarrollo integral de las niñas y niños
- presenta una actitud positiva y favorecedora hacia la igualdad e integración

c) Para quienes el actual currículo, no favorece al desarrollo de la interculturalidad en las niñas y niños de educación inicial, es porque:

- es más teórico que práctico
- no se trata mucho el tema
- se debería ampliar el tema

d) Como se puede observar las frecuencias y porcentajes de esta pregunta, son similares a la pregunta anterior, lo que demuestra que el conocimiento del nuevo currículo de educación inicial, aún necesita de tiempo de análisis y empoderamiento.

PREGUNTA 11: A su criterio, ¿el currículo de educación inicial qué fortalezas posee? Y ¿qué debilidades?

- a) Las fortalezas que el currículo de educación inicial posee son: desarrolla y potencia destrezas para el 40,91%, para el 13,64%, articula con los programas y contenidos del MIES y 1er año de Educación Básica, es flexible para el 18,18% y, promueve la inclusión e integración para el 27,27%:

| Categorías | Frecuencia | % |
|---|------------|-------------|
| Desarrolla y potencia destrezas | 9 | 40,91% |
| Se articula con el MIES y 1er año de Educación Básica | 3 | 13,64% |
| Es flexible | 4 | 18,18% |
| Promueve la inclusión e integración | 6 | 27,27% |
| TOTAL | 22 | 100% |

Tabla 18. Pregunta 11a. docentes institución pública urbana

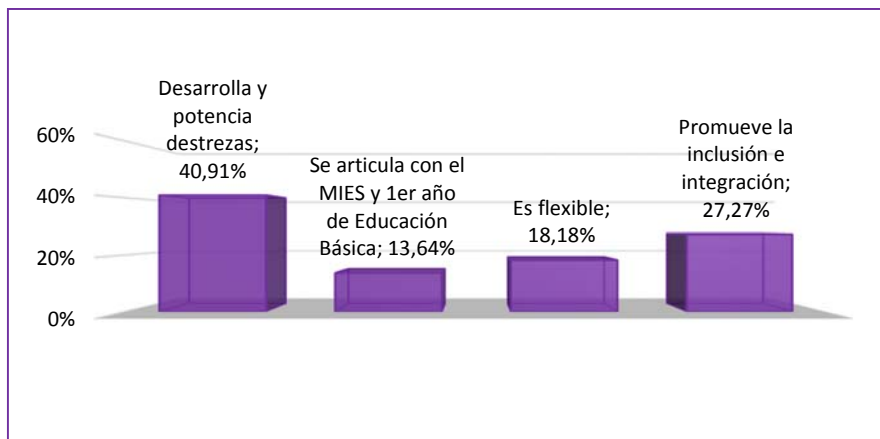


Gráfico 11. Fortalezas del currículo de educación inicial

- b) Al analizar los datos, se puede advertir que el criterio significativo es que, el currículo de educación inicial desarrolla y potencia destrezas en los niños, así también que promueve la inclusión e integración de todos los niños, objetivos que pretenden mejorar significativamente la calidad de vida de los ecuatorianos.

- c) Algo que también reconocen las docentes como fortaleza, es la flexibilidad del mismo para responder a las necesidades de los niños y que, se articula con los programas y contenidos del MIES. Secretaría de estado que, se encarga del cuidado y desarrollo de niñas y niños de 0 a 3 años en el sistema no escolarizado, así también, que el currículo se enlaza con 1^{er} año de Educación Básica, en el sistema escolarizado a partir de los 5 años de edad.
- d) Las fortalezas anteriormente señaladas, no son las únicas pero, engloban en ellas el desarrollo de niñas y niños, en un marco en el que la integración y la inclusión deben predominar en favor de la construcción de una sociedad igualitaria.
- e) Es realmente notable, que las docentes reconozcan la existencia de fortalezas en el currículo, más allá de la novedad en su implementación y actualización del mismo, que obviamente se corresponde con la LOEI.

Esta pregunta ha indagado además, en las debilidades que el currículo de educación inicial pudiera tener a consideración de las encuestadas:

- a) Para el 22,73% el contenido es desconocido aún, para otro 27,27%, que el currículo es más teórico que práctico, el 36,36% considera que la capacitación es escasa, y un 13,64% manifiesta que no se ajusta a la realidad.

| Categorías | Frecuencia | % |
|------------------------------|------------|-------------|
| Contenido es desconocido aún | 5 | 22,73% |
| Es más teórico que práctico | 6 | 27,27% |
| Capacitación escasa | 8 | 36,36% |
| No se ajusta a la realidad | 3 | 13,64% |
| TOTAL | 22 | 100% |

Tabla 19. Pregunta 11b. docentes institución pública urbana

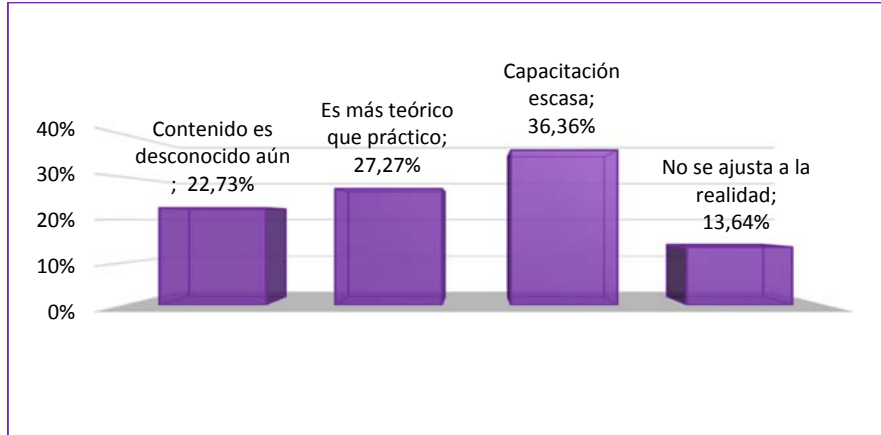


Gráfico 12. Debilidades del currículo de educación inicial

- b) Las encuestadas manifestaron que las debilidades que podían apreciar en el currículo, son que, no se ajusta a la realidad siendo más teórico que práctico, con un contenido que les es desconocido aún. Esto debido a que la implementación del referente curricular es nuevo, consta de aspectos anteriormente no tratados y que según su criterio, no cuenta con la capacitación requerida para su socialización y conocimiento. Aunque este último discernimiento, no sería en sí mismo, una debilidad del currículo sino más bien asociada al mismo, en la percepción de las encuestadas, es una afectación considerada debilidad y a la que más han hecho referencia.
- c) Opiniones que al ser interpretadas, denotan que debido a la innovación del currículo de educación inicial, genera en alguna medida, inhabilidad en cuanto al contenido del currículo, la forma en que debe aplicarse y por consiguiente cierta inseguridad en la labor docente al aplicarlo.
- d) La visión muy positiva o muy negativa sobre el currículo, pudiera generar inconvenientes a la hora de mejoras o enriquecimientos que seguramente el currículo tendrá más adelante.

PREGUNTA 12: Según su opinión, los valores: justicia, tolerancia, respeto, solidaridad, empatía y comunicación, ¿desarrollan interculturalidad? ¿Por qué?

- a) En opinión del 95,45% de docentes que contestaron al cuestionario, los valores antedichos si desarrollan interculturalidad, mientras que, para el 4,55% restante, estos valores no desarrollan interculturalidad.

| Categorías | Frecuencia | % |
|--------------|------------|-------------|
| Si | 21 | 95,45% |
| No | 1 | 4,55% |
| TOTAL | 22 | 100% |

Tabla 20. Pregunta 12 docentes institución pública urbana

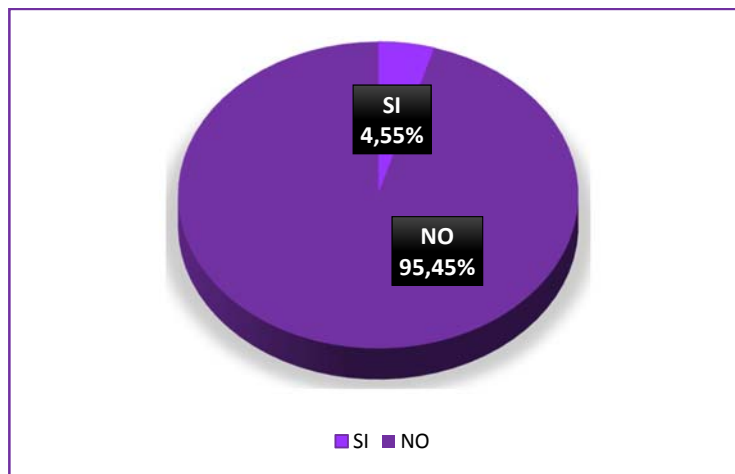


Gráfico 13. Valores que desarrollan la interculturalidad

- b) Este alto porcentaje, de quienes opinan que los valores: justicia, tolerancia, respeto, solidaridad, empatía y comunicación, si desarrollan interculturalidad, se refuerza en base a que:

- estos valores permiten la relación e interacción entre las personas
- desarrollan de forma integral a las niñas y niños
- permite vivir adecuadamente entre diferentes culturas
- forma a las personas como mejores seres humanos
- son ejes transversales y base para el buen vivir

- fomentan la aceptación de los demás
 - son la base de la formación con amor
 - sin valores no se ama ni se respeta a nadie
 - ayudan a respetar las diferencias de cultura, religión, educación, entre otras
- c) En tanto que para quien contestó de forma negativa, y representa un porcentaje muy bajo, estos valores no desarrollan interculturalidad porque:
- sólo son palabras y no se convierten en realidad
- d) Se podría pensar que la totalidad del porcentaje sería afirmativo pero como se observa, una docente contestó de forma negativa. Posiblemente esto se debe a que aún está presente en la memoria de las personas adultas, las formas de discriminación que fueron vigentes hasta hace muy poco tiempo atrás, de tal manera que es real, cierto escepticismo y hasta fatalismo con respecto a los cambios que se desea generar en la sociedad educativa desde el ámbito educativo – social – cultural.

PREGUNTA 13: ¿Es visible la interculturalidad y sus valores en la educación del nivel inicial?

- a) En el 36,36% de las opiniones de las encuestadas, es visible la interculturalidad y sus valores en la educación del nivel inicial, mientras el 63,64%, considera que no es visible.

| Categorías | Frecuencia | % |
|--------------|------------|-------------|
| Si | 8 | 36,36% |
| No | 14 | 63,64% |
| TOTAL | 22 | 100% |

Tabla 21. Pregunta 13 docentes institución pública urbana

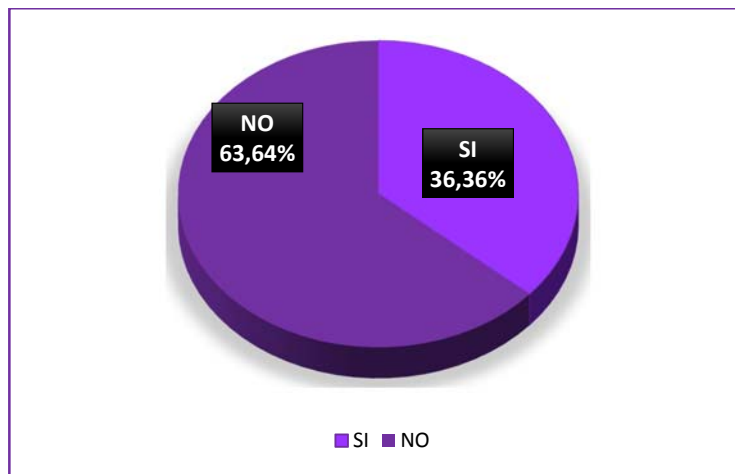


Gráfico 14. Visibilidad de la interculturalidad en educación inicial

- b) Según el porcentaje mayoritario, se muestra que, desde el punto de vista de las encuestadas, el referente curricular aún necesita de aportes en su elaboración.
- c) Por otra parte, el porcentaje afirmativo aunque en menor medida, sugiere que es visible la interculturalidad y sus valores en la educación del nivel inicial.
- d) Obviamente los criterios se contraponen y aunque mayoritariamente se considera que no es visible la interculturalidad y sus valores en la educación del nivel inicial, son juicios personales de las encuestadas posiblemente subjetivos o sin soporte efectivo.

PREGUNTA 14: ¿Cómo se facilitaría la formación de valores interculturales en el nivel inicial?

- a) Se facilitaría la formación de valores interculturales en el nivel inicial, insertando métodos en el currículo según el 9,09%, con programas específicos para el 9,09%, vivenciando la interculturalidad 22,73%, con actividades lúdicas 9,09%, incluyendo a los padres 31,82% y con más participaciones culturales el 18,18%.

| Categorías | Frecuencia | % |
|-------------------------------------|------------|--------|
| Insertando métodos en el currículo | 2 | 9,09% |
| Con programas específicos | 2 | 9,09% |
| Vivenciando la interculturalidad | 5 | 22,73% |
| Con actividades lúdicas | 2 | 9,09% |
| Incluyendo más a los padres | 7 | 31,82% |
| Con más participaciones de culturas | 4 | 18,18% |
| TOTAL | 22 | 100% |

Tabla 22. Pregunta 14 docentes institución pública urbana

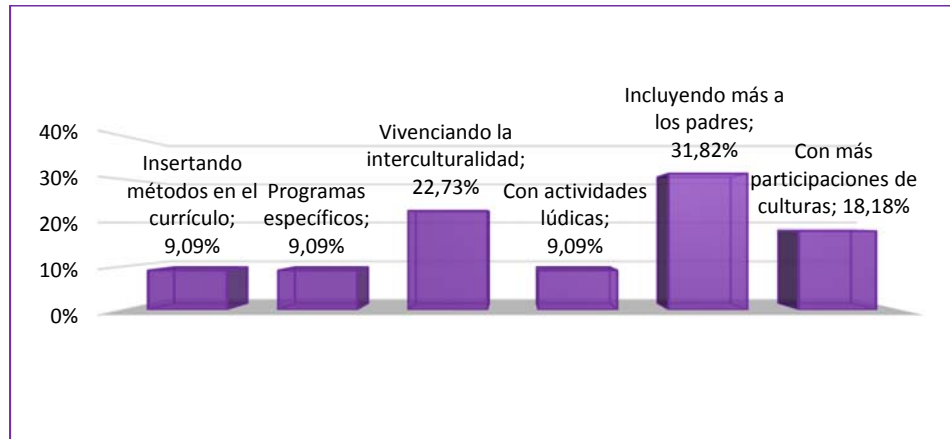


Gráfico 15. Formación de valores interculturales en educación inicial

- b) Para facilitar la formación de valores interculturales en el nivel inicial, los resultados señalan que para las encuestadas lo más importante es incluir a los padres de familia, esto porque se considera que los valores se forman inicialmente en el hogar y en los centros educativos se los refuerza o corrige.
- c) Vivenciar la interculturalidad es la reflexión siguiente, las encuestadas consideran que, estar en contacto directo con personas de diferentes grupos étnicos-culturales, sus costumbres, tradiciones y espacios de desarrollo, son necesarios para conocer la

diversidad a la que no están expuestos en su zona. Contar con más participaciones de las culturales, es otra de las ideas propuestas.

- d) Insertar métodos y programas concretos en el currículo, para que por medio de actividades lúdicas, se formen valores interculturales, son tres razones más que las docentes proponen.
- e) Todas estas opiniones, se enmarcan en la responsabilidad de hacer del desarrollo y educación en los centros infantiles, una extensión de la familia para conectarla con el entorno diverso que cada vez, se amplía para niñas y niños de 3 a 5 años de edad.

PREGUNTA 15: ¿Están capacitados los docentes de educación inicial, para formar en las niñas y niños, valores interculturales? ¿Por qué?

- a) El 54,55% de las docentes estiman, encontrarse capacitadas para formar en las niñas y niños, valores interculturales, en tanto que el 45,45%, estiman no encontrarse capacitadas.

| Categorías | Frecuencia | % |
|--------------|------------|-------------|
| Si | 12 | 54,55% |
| No | 10 | 45,45% |
| TOTAL | 22 | 100% |

Tabla 23. Pregunta 15 docentes institución pública urbana

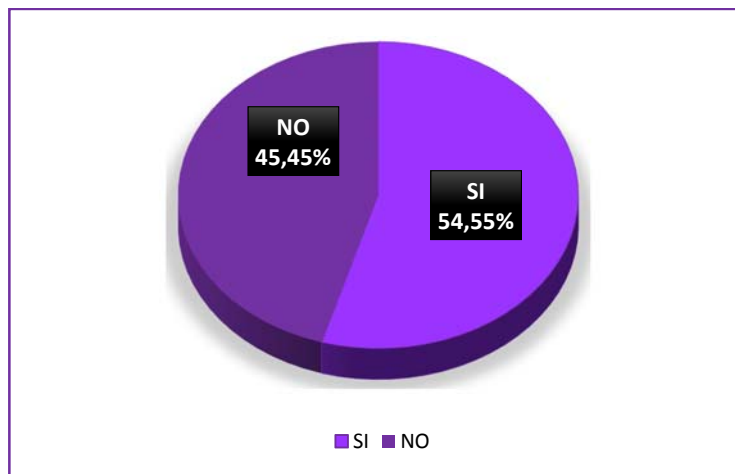


Gráfico 16. Capacitación de docentes

- b) A lo largo del análisis del cuestionario aplicado a las docentes, ha surgido más de una vez el tema de la capacitación de las profesionales. En el tema de interculturalidad, el porcentaje que constituye la mayoría, asevera encontrarse en capacidad de formar en niñas y niños en valores interculturales porque:

- tienen los conocimientos necesario
- poseen la vocación requerida para la formación de las niñas y niños
- realizan constantemente actualizaciones profesionales de forma personal
- la Educación Inicial es inclusiva

- cumplen con la obligación de formar valores en niñas y niños
 - aman a todas las niñas y niños por igual y ese ejemplo forma
- c) Lo manifestado por las docentes refleja el comprometimiento hacia la profesión, y los seres humanos con quienes llevan a cabo a diario su labor, pero que, no justifican objetivamente, en razón de dominio profesional el por qué estarían capacitadas para formar valores interculturales en niñas y niños del nivel.
- d) No encontrarse capacitadas para formar en niñas y niños valores interculturales, es lo señalado por un porcentaje cercano al afirmativo, porque:
- no existe la capacitan adecuada en el tema
 - el acceso a información y materiales del tema no es suficiente
 - no hay una persona que pueda orientar respecto al tema
- e) Con estas razones se corrobora la elección negativa de las docentes, y todas tienen que ver con la ausencia total o parcial, de fuentes de información y formación, en interculturalidad.

PREGUNTA 16: ¿Qué se debería hacer para formar docentes del nivel inicial, capacitados en interculturalidad?

- a) La capacitación constante, es para el 36,36% una manera de formar docentes del nivel inicial capacitados en interculturalidad, a ello se agrega el tomar cursos especializados 22,73%, participar en actividades culturales 9,09%, talleres de padres, maestras y niños 9,09%, trabajar con grupos socio-culturales 9,09%, y relacionar más a la institución con la comunidad 13,64%.

| CATEGORÍAS | F | % |
|--|-----------|-------------|
| Capacitación constante | 8 | 36,36% |
| Tomar cursos especializados | 5 | 22,73% |
| Participar en actividades culturales | 2 | 9,09% |
| Talleres de padres, maestras y niños | 2 | 9,09% |
| Trabajar con grupos socio-culturales | 2 | 9,09% |
| Relacionar más a la institución con la comunidad | 3 | 13,64% |
| TOTAL | 22 | 100% |

Tabla 24. Pregunta 16 docentes institución pública urbana

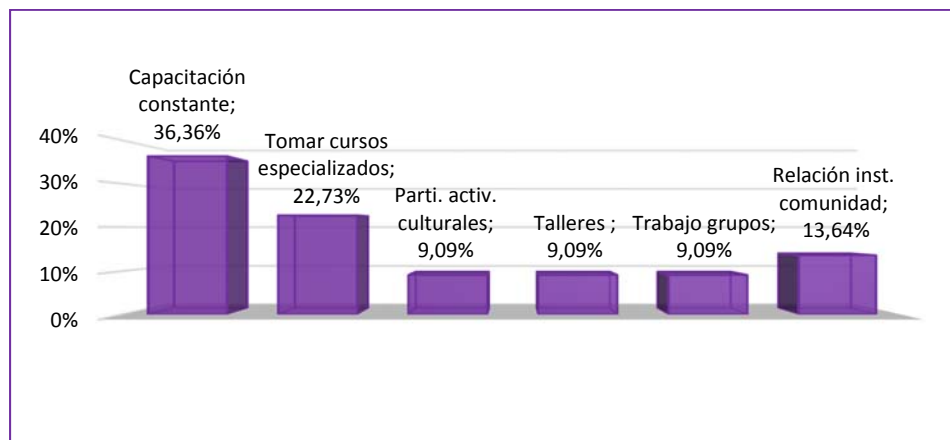


Gráfico 17. Acciones de formación de docentes en interculturalidad

- b) Entre las sugerencias de las encuestadas, para formar docentes del nivel inicial capacitados en interculturalidad, encuentran que, es importante la capacitación

constante y tomar cursos especializados en temáticas de interculturalidad para conocer más al respecto. Esto desde la formación del profesional docente.

- c) A más de la capacitación personal, las docentes han manifestado que, una mayor relación de la institución con la comunidad, así como trabajar con grupos socio-culturales, ofrecerá la preparación intercultural de forma más cercana y vivencial a las docentes.
- d) Ya que el desarrollo de niñas y niños es una tarea que comienza en el núcleo familiar, se desea que se impartan talleres de padres, maestras y niños, donde todos aporten, conozcan y contribuyan en la construcción de la interculturalidad.
- e) Por último se señala que, la participación de las culturas presentes en la institución y otras desconocidas, sean conocidas en la institución con diferentes eventos que permitan observar y reconocer la diferencia base de la sociedad ecuatoriana, lo que a su vez refuerce la formación del profesional docente y lo capacite en interculturalidad.

6.3.2. Docentes de institución pública rural.

PREGUNTA 1: Conoce usted, ¿qué es interculturalidad?

- a) El 100% de las encuestadas, manifiesta que si conoce que es interculturalidad, y el 0% corresponde a no conoce que es interculturalidad:

| Categorías | Frecuencia | % |
|--------------|------------|-------------|
| Si | 7 | 100% |
| No | 0 | 0% |
| TOTAL | 7 | 100% |

Tabla 25. Pregunta 1 docentes institución pública rural

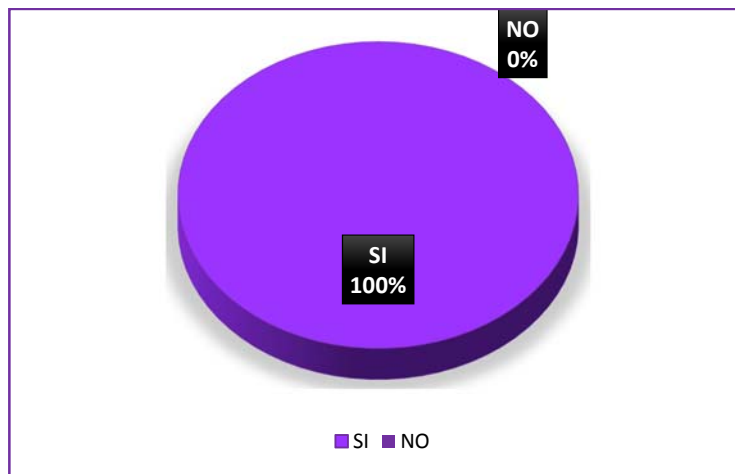


Gráfico 18. Conoce que es interculturalidad

- b) El porcentaje total, pertenece a quienes contestaron saber lo que es interculturalidad, lo expresan en términos de: interacción, intercambio, respeto, conocimiento, formas de ser, desarrollo, pueblos y nacionalidades indígenas, origen, lenguas.
- c) Criterios que se relacionan en la reciprocidad que debe haber entre los pueblos, hacia el intercambio de conocimientos, desde sus propias formas de ser para alcanzar el desarrollo conjunto.

- d) La presencia de la reivindicación también es notoria, en criterios donde se habla del respeto hacia los pueblos y nacionalidades indígenas, reconociendo sus orígenes y lenguas que han estado presente desde tiempos inmemoriales.
- e) Obviamente no existió selección negativa, lo que demuestra que las docentes, poseen el conocimiento acerca del tema permitiéndoles manifestarse positivamente y con criterios lógicos.
- f) Conocimiento que se lo vivencia aún más, por la pertenencia a grupos étnicos-culturales y la práctica profesional dentro de una institución gubernamental de nuevo enfoque para fundar un Estado plurinacional e intercultural.

PREGUNTA 2: ¿Las niñas y niños del nivel inicial, tienen conocimiento de la diversidad en su contexto cercano?

- a) El 42,86% de los encuestados considera que las niñas y niños del nivel inicial, tienen conocimiento de la diversidad en su contexto, mientras el 57,14% manifiesta que no lo tienen:

| Categorías | Frecuencia | % |
|--------------|------------|-------------|
| Si | 3 | 42,86% |
| No | 4 | 57,14% |
| TOTAL | 7 | 100% |

Tabla 26. Pregunta 2 docentes institución pública rural

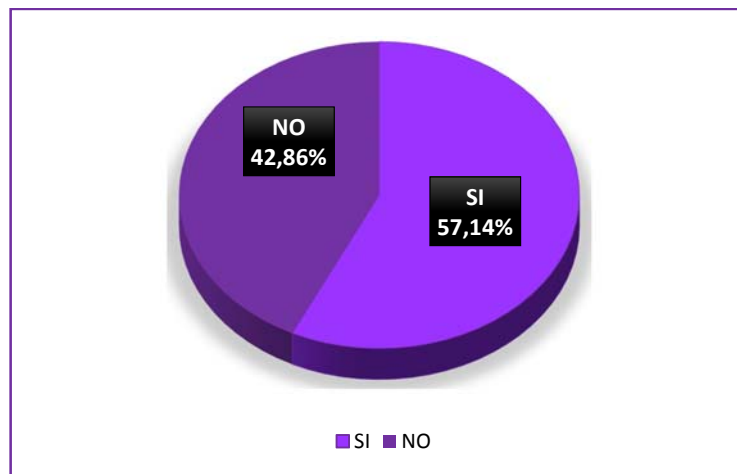


Gráfico 19. Diversidad del contexto

- b) El criterio de las docentes que corresponde al porcentaje menor, es que niñas y niños de entre 3 a 5 años, si tienen conocimiento respecto a la diversidad de su alrededor debido a la información que le rodea, ya que en las aulas e institución, es mínima la presencia de niñas, niños o docentes de grupos no indígenas o indígenas ajenos a la zona.
- c) En cambio, el porcentaje mayor que manifiesta que este conocimiento no existe, basa su juicio en el sentido de que, al ser una población mayoritariamente indígena, les es

natural la diversidad, no les es ajena sino más su realidad cotidiana, por lo tanto no se contrasta con otras realidades dentro de las aulas e institución.

- d) Por conocimiento y referencia cotidiana, las niñas y niños si tienen conocimiento de su contexto, por referencia familiar, y del ambiente. En el trabajo de aula se hace mención a la diversidad en cuanto es necesario o se presenta el interés.

- e) En base a los registros de observación realizados, directamente con la población infantil durante la interacción de los mismos en el aula, así como en el espacio de recreación, se puede reconocer que en la institución es notoria la existencia de niñas y niños pertenecientes a los pueblos indígenas; una pequeñísima presencia de mestizos y la inexistencia de niños del pueblo afro ecuatoriano porque, la ubicación del centro educativo está en una zona rural de la provincia, con predominancia de población indígena.

PREGUNTA 3: ¿Considera usted importante que las niñas y niños, conozcan los diferentes grupos étnicos-culturales que existen en el país? ¿Por qué?

- a) Para el 100% de encuestadas, es importante que las niñas y niños, conozcan los diferentes grupos étnicos-culturales que existen en el país, el 0% corresponde a que no es importante:

| Categorías | Frecuencia | % |
|--------------|------------|-------------|
| Si | 7 | 100% |
| No | 0 | 0% |
| TOTAL | 7 | 100% |

Tabla 27. Pregunta 3 docentes institución pública rural

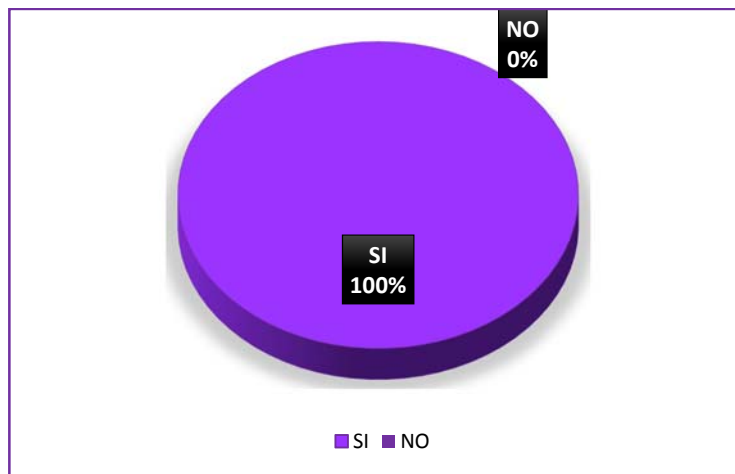


Gráfico 20. Conocimiento de los grupos étnicos del país

- b) Respecto a la importancia de que niñas y niños, conozcan los diferentes grupos étnicos-culturales existentes en el país, el criterio unánime se apoya además en razones tales como:

- todos debemos saber quiénes somos
- debemos conocer culturas diferentes
- hay que valorar la cultura tradicional de todos los pueblos
- debemos respetar a todos por igual

- c) Todos estos respaldos, hacen referencia reiterada al "nosotros", siempre manifestando un sentido de pertenencia grupal vinculado con otros.

- d) El hecho de que ninguna maestra haya seleccionado la respuesta negativa, se debería a la consideración de que, la importancia de que niñas y niños conozcan los diferentes grupos étnicos-culturales que existen en el país, parte de la pertenencia a uno de ellos y de la conciencia de que, la visibilización es la mejor manera de vivir de forma más equitativa y armónica.

PREGUNTA 4: ¿Contribuye la interculturalidad a desarrollar en las niñas y niños, una identidad que reconozca sus raíces culturales? ¿Por qué?

- a) Con respecto al desarrollo de identidad, para el 85,71% la interculturalidad contribuye a su formación con reconocimiento de sus raíces culturales , al opuesto 14,29%:

| Categorías | Frecuencia | % |
|--------------|------------|-------------|
| Si | 6 | 85,71% |
| No | 1 | 14,29% |
| TOTAL | 7 | 100% |

Tabla 28. Pregunta 4 docentes institución pública rural

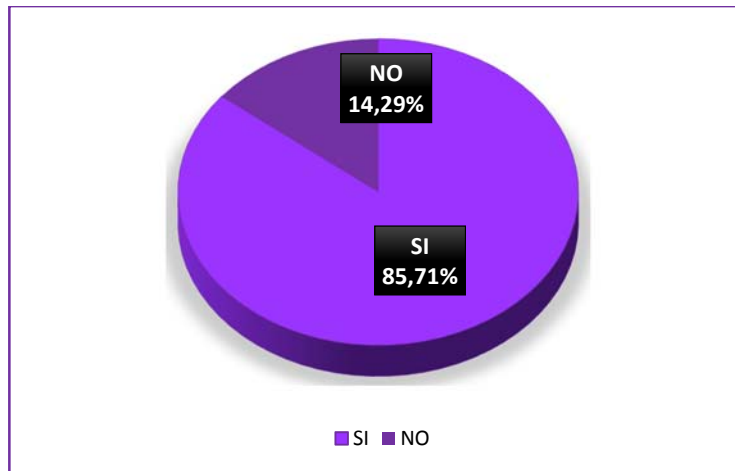


Gráfico 21. Interculturalidad y desarrollo de identidad

- b) El porcentaje mayor es afirmativo, lo que permite establecer que existe la conciencia de desarrollar en niñas y niños, una identidad que reconozca sus raíces culturales. Al reforzar la respuesta, las encuestadas manifiestan que, la interculturalidad contribuye para ello porque:

- los niños deben mantener la cultura de sus antepasados
- para no perder nuestras costumbres y tradiciones indígenas
- somos hermanos entre todos los pueblos y así hay que tratarse

- c) En relación a lo que las encuestadas indicaron, es importante la interculturalidad en el desarrollo de la identidad de niñas y niños, porque la herencia cultural de los pueblos se debe mantener y compartir en condición de igualdad.

- d) El valor del origen y sus componentes, son reconocidos por las docentes en la formación de la identidad de niñas y niños, en base a la riqueza milenaria que poseen los diferentes pueblos indígenas del Ecuador y que, particularmente en la época actual son tomados en cuenta y vitalizados por medio de la educación hacia la interculturalidad.

PREGUNTA 5: ¿Ha participado en algún evento de interculturalidad como parte de su formación o labor docente? ¿Cuál/es?

- a) De las encuestas, el 86% ha participado en algún evento de interculturalidad como parte de su formación o labor docente, frente al 14% de quienes no han participado en evento alguno:

| Categorías | Frecuencia | % |
|--------------|------------|-------------|
| Si | 6 | 85,71% |
| No | 1 | 14,29% |
| TOTAL | 7 | 100% |

Tabla 29. Pregunta 5 docentes institución pública rural

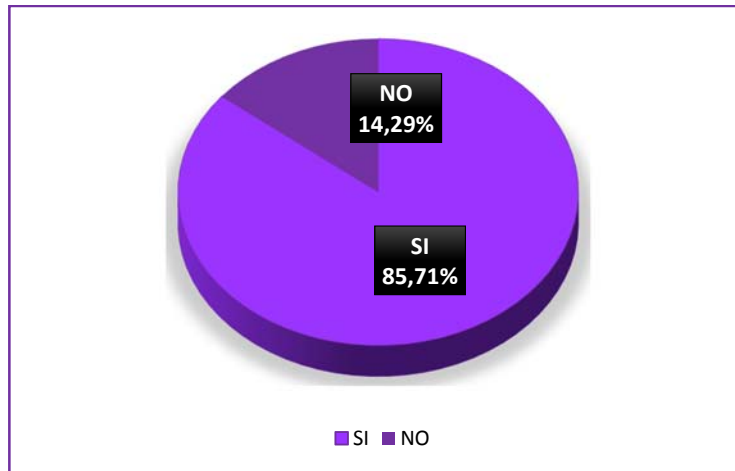


Gráfico 22. Interculturalidad en la formación docente

- b) Para reforzar los resultados de quienes contestaron afirmativamente, las docentes refirieron que han participado en eventos tales como:

- cursos de estudios universitario
- talleres de capacitación y actualización
- actualización en el MOSEIB

- c) A excepción de una maestra, las encuestadas han participado en actualizaciones del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) ya que su labor docente lo requiere, así también, por las exigencias de titulación, se encuentran cursando estudios universitario en la especialidad de educación intercultural.

- d) Estas participaciones otorgan a las profesionales educativas, el nivel de capacitación que las respalda en su elección, además respalda personal y profesionalmente, su desempeño intercultural desde la instrucción.

PREGUNTA 6: ¿Qué grupos étnicos-culturales conoce que existen en su aula e institución?

- a) Según el 57,14% de las encuestadas existe la presencia de Chibuleos, 14,29% de Chibuleos y Mestizos, otro 14,29% de Chibuleos y Pilawines, y para el restante 14,29% existe la presencia de Chibuleos, Pilawines y Mestizos en su aula e institución:

| Categorías | Frecuencia | % |
|----------------------------------|------------|-------------|
| Chibuleos | 4 | 57,14% |
| Chibuleos - Mestizos | 1 | 14,29% |
| Chibuleos - Pilawines | 1 | 14,29% |
| Chibuleos - Pilawines - Mestizos | 1 | 14,29% |
| TOTAL | 7 | 100% |

Tabla 30. Pregunta 6 docentes institución pública rural

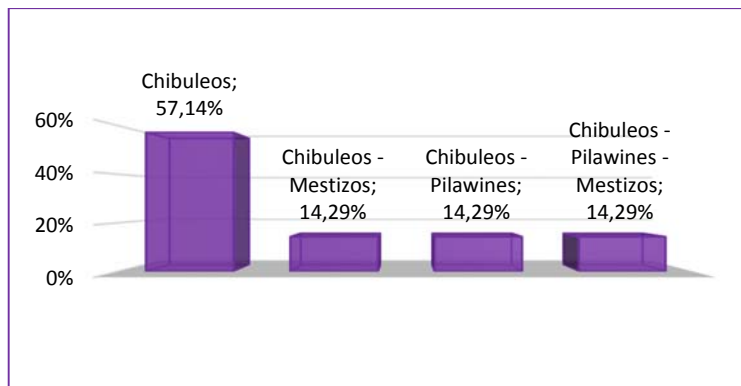


Gráfico 23. Grupos étnicos-culturales en el aula/institución

- b) Estas respuestas se deben al hecho de que la institución se encuentra ubicada en una zona donde la representación de mayoría es indígena.
- c) Por la diversidad existente, son visibles los grupos étnicos-culturales, tanto en su vestimenta como en la lengua y no sólo de niñas y niños sino, de padres de familia, autoridades y maestros.

PREGUNTA 7: ¿Es usted bilingüe? Habla:

- a) En relación al bilingüismo de las participantes en la encuesta, el 100% manifiesta que es bilingüe, en tanto que el 0% pertenece al monolingüe:

| Categorías | Frecuencia | % |
|------------|------------|------|
| Si | 7 | 100% |
| No | 0 | 0% |
| TOTAL | 7 | 100% |

Tabla 31. Pregunta 7 docentes institución pública rural

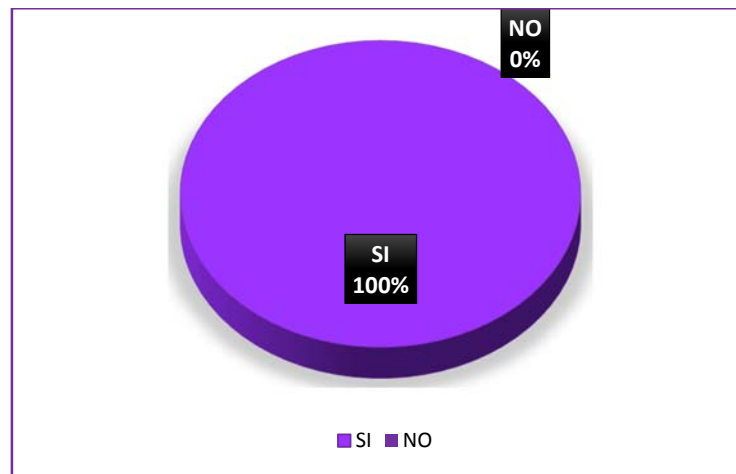


Gráfico 24. Bilingüismo docente

- b) El porcentaje muestra que, al concurrir una gran población indígena en la institución, la lengua de docentes y discentes coincide en el kichwa como lengua materna y castellano como lengua de relación.
- c) Las docentes del nivel inicial pueden comunicarse con sus discentes en su lenguaje materno al tratarse de kichwa - hablantes originarios de los pueblos indígenas del sector. El bilingüismo de las docentes, corresponde al necesitado dentro del contexto y necesidad.

PREGUNTA 8: ¿Qué manifestaciones o expresiones culturales realiza en su aula/institución, para fomentar la interculturalidad?

- a) Las manifestaciones o expresiones culturales que se realizan según el 42,86%, son las danzas ancestrales, y el 57,14% la práctica de las costumbres y tradiciones:

| Categorías | Frecuencia | % |
|--------------------------------------|------------|-------------|
| Danzas ancestrales | 3 | 42,86% |
| Práctica de costumbres y tradiciones | 4 | 57,14% |
| TOTAL | 7 | 100% |

Tabla 32. Pregunta 8 docentes institución pública rural

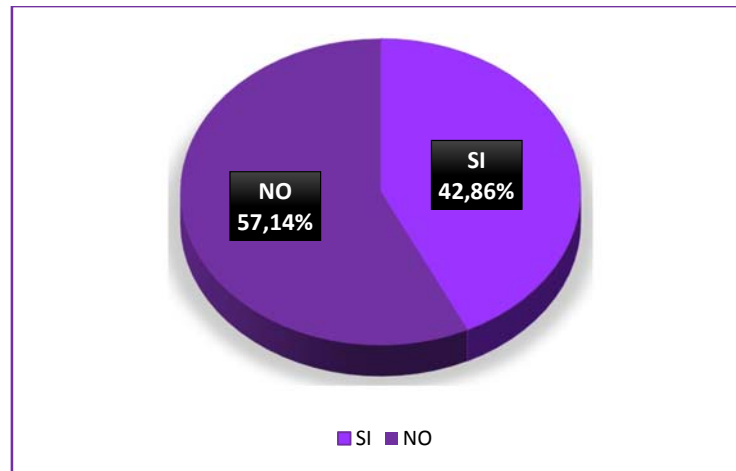


Gráfico 25. Manifestaciones o expresiones culturales en el aula/institución

- b) Parte importante de la formación en educación inicial es el uso de recursos expresivos para el desarrollo de las niñas y niños. Para las docentes los más utilizados por ellas en la formación en interculturalidad son las danzas ancestrales, como una forma de dar a conocer su cultura y conocer otras.
- c) La práctica de costumbres y tradiciones, es otra manera para fomentar la interculturalidad, porque no sólo transmiten la herencia cultural, sino que además la preserva.
- d) Estas últimas actividades aplicadas por más de la mitad de docentes, se debe a que los calendarios cívicos-sociales y culturales, dan la oportunidad de mostrar las

diversas costumbres para celebrar o conmemorar eventos. Estas actividades son el resultado de fusiones que poseen características diferentes según la población.

PREGUNTA 9: ¿Cree usted que las culturas ancestrales están representadas en el currículo de educación inicial? ¿De qué manera?

- a) Para el 85,71% de encuestadas, las culturas originarias no están representadas en el currículo de educación inicial, en tanto que el 14,29 %, si están representadas en el currículo:

| Categorías | Frecuencia | % |
|--------------|------------|-------------|
| Si | 6 | 85,71% |
| No | 1 | 14,29% |
| TOTAL | 7 | 100% |

Tabla 33. Pregunta 9 docentes institución pública rural

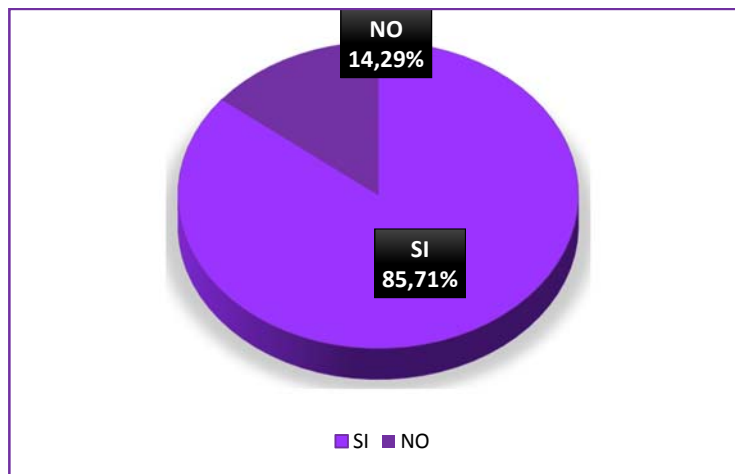


Gráfico 26. Culturas originarias en el currículo

- b) Las respuestas obtenidas en esta pregunta reflejan que, las encuestadas consideran que las culturas originarias están representadas en el currículo de educación inicial.
- c) Un factor para la selección negativa de parte de la docente, tiene que ver con el apego al modelo anterior de trabajo y con una reacción contrapuesta a los temas de interculturalidad, por experiencias negativas de orden personal.

PREGUNTA 10: ¿Favorece el actual currículo, el desarrollo de la interculturalidad en las niñas y niños de educación inicial? ¿Por qué?

a) El 85,71% considera que el actual currículo favorece el desarrollo de la interculturalidad en las niñas y niños de educación inicial, mientras que el 14,29% considera que si lo favorece :

| Categorías | Frecuencia | % |
|------------|------------|--------|
| Si | 6 | 85,71% |
| No | 1 | 14,29% |
| TOTAL | 7 | 100% |

Tabla 34. Pregunta 10 docentes institución pública rural

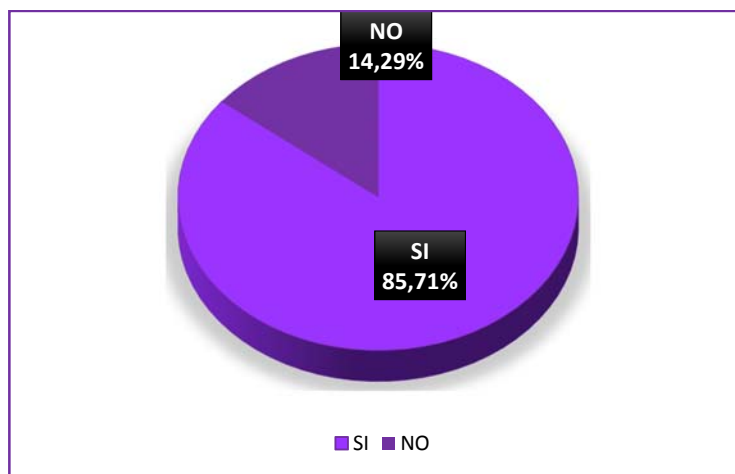


Gráfico 27. Culturas originarias en el currículo

b) La selección perteneciente a la mayoría considera que, el actual currículo favorece al desarrollo de la interculturalidad en niñas y niños de educación inicial, porque:

- impulsa la inclusión y la integración en los niños
- ayuda a mantener viva las tradiciones y cultura propia
- es organizado y facilita el desarrollo de los niños
- toma en cuenta a los pueblos indígenas, para que participen sin distinción
- ahora es deber de todos compartir en igualdad, y se lo puede hacer desde la educación

- c) Para quien el actual currículo, no favorece al desarrollo de la interculturalidad en las niñas y niños de educación inicial, la razón es porque:
- aún falta mucho para que sea una realidad la interculturalidad y no hay material suficiente para trabajar con los niños
- d) Las frecuencias y porcentajes observados en esta pregunta, aunque se contraponen por un único caso, denotan que el actual currículo favorece el desarrollo de la interculturalidad en niñas y niños de educación inicial.

PREGUNTA 11: A su criterio, ¿el currículo de educación inicial qué fortalezas posee? Y ¿qué debilidades?

- a) Las fortalezas que se considera posee el currículo de educación inicial son que: desarrolla las habilidades y destrezas en los niños 28,57%, para el 57,14%, fortalece las culturas y las lenguas, y para el 14,29%, reconoce la diversidad:

| Categorías | Frecuencia | % |
|---|------------|-------------|
| Desarrolla habilidades y destrezas en los niños | 2 | 28,57% |
| Fortalece las culturas y las lenguas | 4 | 57,14% |
| Reconoce la diversidad | 1 | 14,29% |
| TOTAL | 7 | 100% |

Tabla 35. Pregunta 11a. docentes institución pública rural

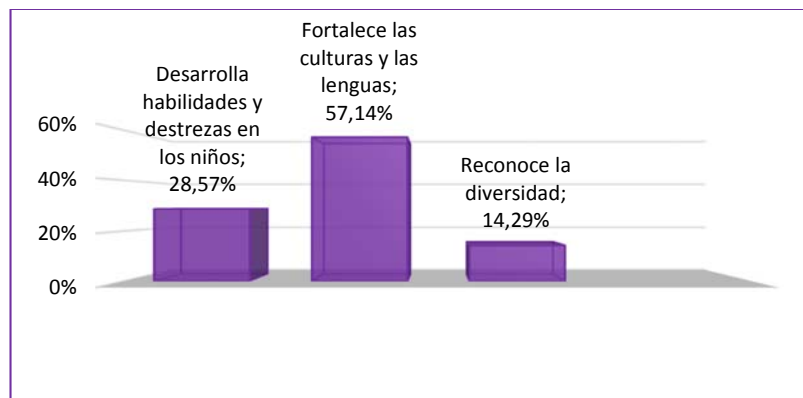


Gráfico 28. Fortalezas del currículo de educación inicial

- b) Los datos que corresponden al porcentaje más alto, señala que el currículo de educación inicial, fortalece las culturas y las lenguas originarias, apoyado en el criterio de que desarrolla las habilidades y destrezas en los niños, y finalmente que reconoce la diversidad del país.
- c) El fortalecimiento de las culturas y lenguas originarias, es parte de la actualización del currículo del nivel, no solamente porque es la respuesta a la diversidad del país, sino porque, ofrece una oportunidad más de desarrollo integral para niñas y niños de 3 a 5 años de edad.

- d) El desarrollo de habilidades y destrezas en niñas y niños del nivel, es un aspecto que anteriormente no existía para el nivel por lo que, su inclusión en el currículo del nivel inicial, se convierte en una orientación de la práctica docente.

Esta pregunta ha indagado además, las debilidades que el currículo de educación inicial pudiera tener a consideración de las encuestadas:

- a) Para el 85,71% no existe ninguna debilidad en el currículo, mientras que para 14,29% necesita más explicaciones:

| Categorías | Frecuencia | % |
|----------------------------|------------|-------------|
| Ninguna | 6 | 85,71% |
| Necesita más explicaciones | 1 | 14,29% |
| TOTAL | 7 | 100% |

Tabla 36. Pregunta 11b. docentes institución pública rural

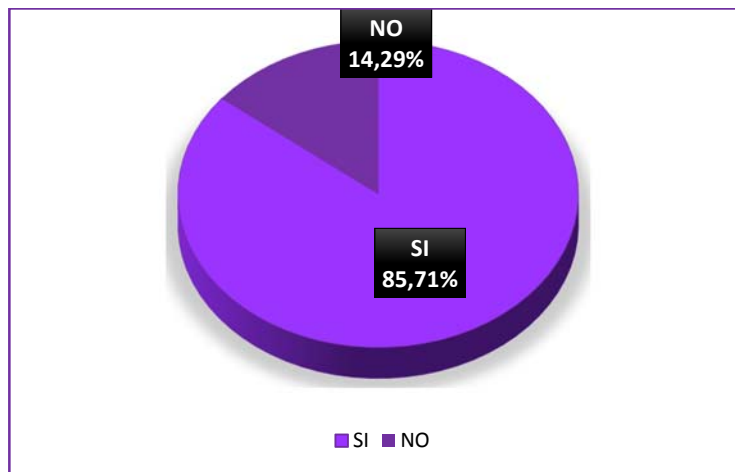


Gráfico 29. Debilidades del currículo de educación inicial

- b) Las encuestadas manifestaron que no existían debilidades dentro del currículo de educación inicial, considerándolo completo, organizado y claro.
- c) Por otra parte, la debilidad encontrada por la única maestra, es que necesita más explicaciones para la práctica de los docentes en el aula, sin que se precise con exactitud la necesidad específica.

PREGUNTA 12: Según su opinión, los valores: justicia, tolerancia, respeto, solidaridad, empatía y comunicación, ¿desarrollan interculturalidad? ¿Por qué?

a) En opinión del 100% de docentes que contestaron al cuestionario, los valores antedichos si desarrollan interculturalidad, mientras que, para el 0% corresponde a que, estos valores no desarrollan interculturalidad:

| Categorías | Frecuencia | % |
|--------------|------------|-------------|
| Si | 7 | 100% |
| No | 0 | 0% |
| TOTAL | 7 | 100% |

Tabla 37. Pregunta 12 docentes institución pública rural

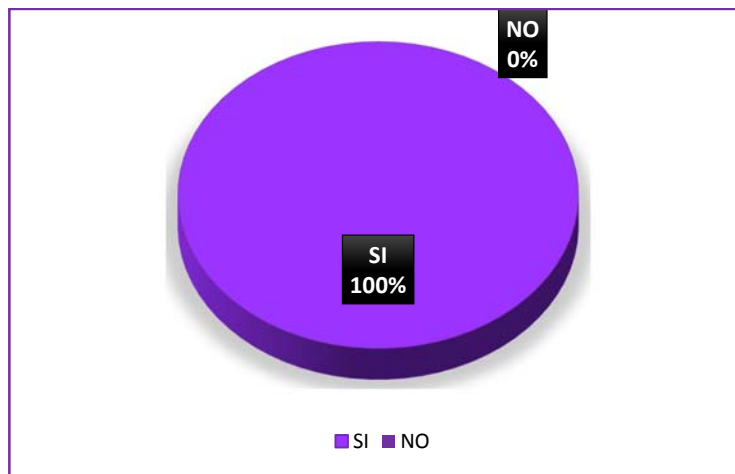


Gráfico 30. Valores que desarrollan la interculturalidad

b) El porcentaje total pertenece a la opinión de que los valores: justicia, tolerancia, respeto, solidaridad, empatía y comunicación, si desarrollan interculturalidad, lo que se refuerza según las encuestadas porque:

- los valores hacen que los niños respeten a todos por igual
- para vivir en armonía con los demás, se debe tener valores
- la interculturalidad de la sociedad se da si todos compartimos los mismos valores
- sin diálogo no se puede llegar a construir el país que se quiere

- cada valor ayuda a que entre los indígenas, mestizos y todos, se entiendan y se relacionen mejor
- c) La totalidad del porcentaje es afirmativo, y las razones manifestadas se vinculan a la selección basándose en el respeto, el enfoque actual y la necesidad de dejar de lado dentro del sistema educativo, las formas reproductivas de información sesgada o parcializada en todas las áreas en beneficio de muy pocos, pertenecientes a grupos sociales – económicos no étnicos, pero favorecidos a costa de los pueblos originario.

PREGUNTA 13: ¿Es visible la interculturalidad y sus valores en la educación del nivel inicial?

- a) En el 85,71% de las opiniones de las encuestadas, es visible la interculturalidad y sus valores en la educación del nivel inicial, mientras el 14,29%, considera que no es visible:

| Categorías | Frecuencia | % |
|------------|------------|--------|
| Si | 6 | 85,71% |
| No | 1 | 14,29% |
| TOTAL | 7 | 100% |

Tabla 38. Pregunta 13 docentes institución pública rural

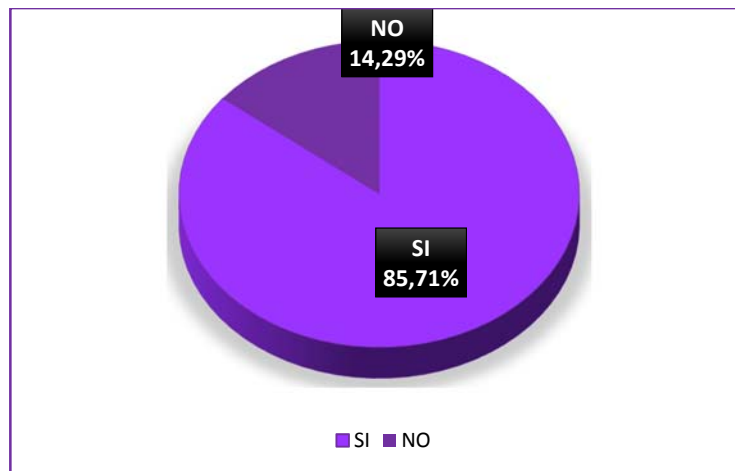


Gráfico 31. Visibilidad de la interculturalidad en educación inicial

- b) Siendo la mayoría de la selección el porcentaje afirmativo, sugiere que es visible la interculturalidad y sus valores en la educación del nivel inicial.
- c) Según el razonamiento del porcentaje minoritario, en el referente curricular no es visible la interculturalidad y sus valores en la educación del nivel inicial.
- d) Estos datos se mantienen en la constante de que, la conciencia sobre el tema de interculturalidad está presente en educación inicial y el currículo, más sin embargo, según alguna óptica, aún es necesario reforzar contenidos.

PREGUNTA 14: ¿Cómo se facilitaría la formación de valores interculturales en el nivel inicial?

- a) Según el 14,29% de las encuestadas, se facilitaría la formación de valores interculturales en el nivel inicial, conociendo más culturas originarias, para el 28,57%, orientando a los padres de familia, para el 28,57%, valorando el origen de cada niño y para el 28,57%, transmitiendo costumbres propias:

| Categorías | Frecuencia | % |
|-------------------------------------|------------|-------------|
| Conociendo más culturas originarias | 1 | 14,29% |
| Orientando a los padres | 2 | 28,57% |
| Valorando el origen de cada niño | 2 | 28,57% |
| Transmitiendo costumbres propias | 2 | 28,57% |
| TOTAL | 7 | 100% |

Tabla 39. Pregunta 14 docentes institución pública rural

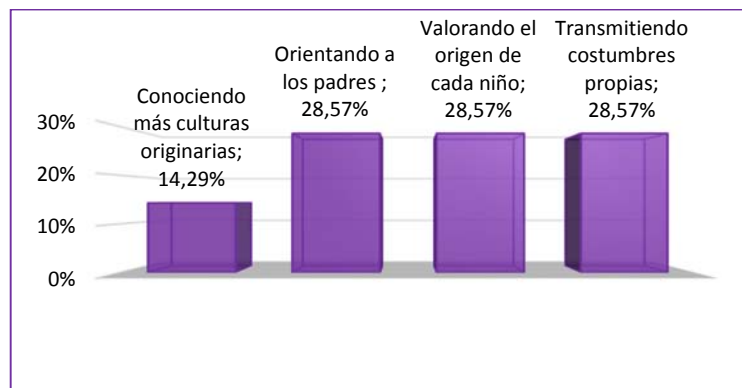


Gráfico 32. Formación de valores interculturales en educación inicial

- b) Para facilitar la formación de valores interculturales en el nivel inicial, los resultados señalan que para las encuestadas es importante, orientar a los padres de familia en la formación de valores y como refuerzo de la tarea del centro infantil.
- c) La valoración del origen de cada niña y niño, tiene que ver con el conocimiento y la práctica en sí de valores, pues se respeta las diferencias que poseen. Así también la trasmisión de costumbres propias tiene que ver con su raíz y pertenencia, lo que conlleva la formación de valores interculturales incipientes o adelantados y que se verán reforzados por la vida educativa infantil.

- d) El conocer más culturas originarias que las que ya se conoce o a las que pertenecen, ofrece la oportunidad de vivenciar diferencias y similitudes, de allí que ésta sugerencia, sea considerada apreciable para la formación de valores interculturales en el nivel de educación inicial.

PREGUNTA 15: ¿Están capacitados los docentes de educación inicial, para formar en las niñas y niños, valores interculturales? ¿Por qué?

a) El 100% de las docentes estiman, encontrarse capacitadas para formar en las niñas y niños, valores interculturales, el 0%, pertenece a no encontrarse capacitadas:

| Categorías | Frecuencia | % |
|--------------|------------|-------------|
| Si | 7 | 100% |
| No | 0 | 0% |
| TOTAL | 7 | 100% |

Tabla 40. Pregunta 15 docentes institución pública rural

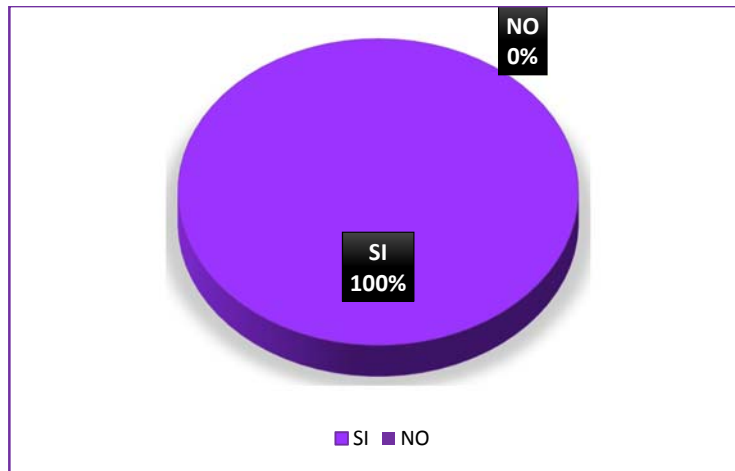


Gráfico 33. Capacitación de docentes

b) A lo largo del análisis del cuestionario aplicado a las docentes, ha surgido más de una vez el tema de la capacitación de las profesionales en cuanto a interculturalidad. El porcentaje que constituye la totalidad, asegura encontrarse capacitadas para formar en las niñas y niños, valores interculturales porque:

- como docentes se están preparando para eso
- el gobierno da oportunidad para desarrollarse mejor como profesionales
- la Educación Inicial ahora es tomada en cuenta y permite que haya acceso a una vida mejor
- es la obligación de las maestras, formar a los niños de forma integral

- las maestras enseñan con el ejemplo día a día
- c) Con estas razones se corrobora que la elección negativa de las docentes tiene que ver, con la ausencia total o parcial de fuentes de información y formación, en interculturalidad.

PREGUNTA 16: ¿Qué se debería hacer para formar docentes del nivel inicial, capacitados en interculturalidad?

- a) El 28,57% considera que es necesario asistir a cursos constantemente, el 14,29% que es necesario conocer diferentes grupos culturales, y el 57,14% manifiesta que se debería tener más material didáctico para trabajar:

| CATEGORÍAS | F | % |
|--------------------------------------|----------|-------------|
| Asistir a cursos constantemente | 2 | 28,57% |
| Conocer diferentes grupos culturales | 1 | 14,29% |
| Tener más material para trabajar | 4 | 57,14% |
| TOTAL | 7 | 100% |

Tabla 41. Pregunta 16 docentes institución pública rural

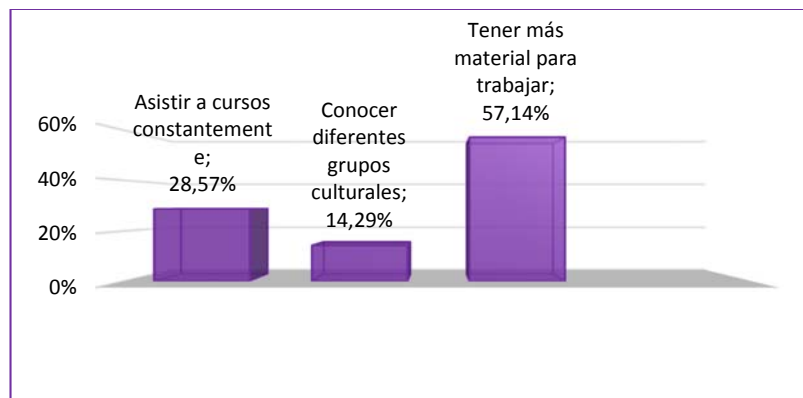


Gráfico 34. Acciones de formación de docentes en interculturalidad

- b) Las respuestas de las encuestadas en esta pregunta son: la asistencia de las docentes a cursos sobre el tema de forma constante, para conocer, actualizar e implementar los conocimientos puntualmente en el nivel inicial.
- c) Conocer diferentes grupos culturales es una opción en la que, el conocimiento teórico de interculturalidad, se transforma en vivencia y práctica social que permite conocer, reconocer, comparar, diferenciar o compartir, los acervos de cada colectividad.
- d) El porcentaje mayor corresponde al criterio que, se requiere de material didáctico especializado en el tema para trabajar con los niños como parte de la formación

docente, lo que la capacitará a las docentes para llevar a cabo la función correspondiente de acuerdo a la necesidad del nivel y de los objetivos nacionales educativos en interculturalidad.

6.3.3. Docentes de institución privada urbana.

PREGUNTA 1: Conoce usted, ¿qué es interculturalidad?

- a) El 100% de las encuestadas, manifiesta que si conoce que es interculturalidad, y el 0% corresponde a no conoce que es interculturalidad:

| Categorías | Frecuencia | % |
|--------------|------------|------|
| Si | 10 | 100% |
| No | 0 | 0% |
| TOTAL | 10 | 100% |

Tabla 42. Pregunta 1 docentes institución privada urbana

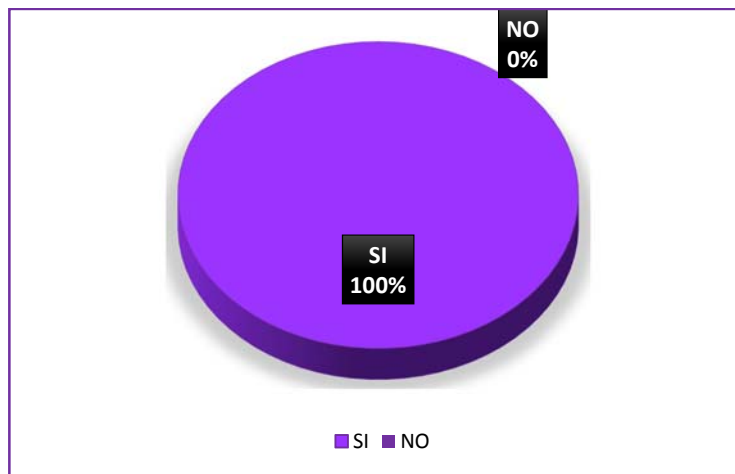


Gráfico 35. Conoce que es interculturalidad

- b) El porcentaje total, pertenece a quienes contestaron saber lo que es interculturalidad, expresándola en términos de: respeto, conocimiento, valoración, práctica, conocimientos ancestrales, raíces, tradiciones, costumbres, lenguas.
- c) Criterios que, se relacionan en la comprensión hacia lo tradicional y originario desde el respeto y valoración.

- d) Obviamente no existió selección negativa lo que demuestra que las docentes, poseen el conocimiento acerca del tema que les permite manifestarse positivamente y con criterios lógicos.

PREGUNTA 2: ¿Las niñas y niños del nivel inicial, tienen conocimiento de la diversidad en su contexto cercano?

- a) El 20% de los encuestados considera que las niñas y niños del nivel inicial, tienen conocimiento de la diversidad en su contexto, mientras el 80% manifiesta que no lo tienen:

| Categorías | Frecuencia | % |
|--------------|------------|-------------|
| Si | 2 | 20% |
| No | 8 | 80% |
| TOTAL | 10 | 100% |

Tabla 43. Pregunta 2 docentes institución privada urbana

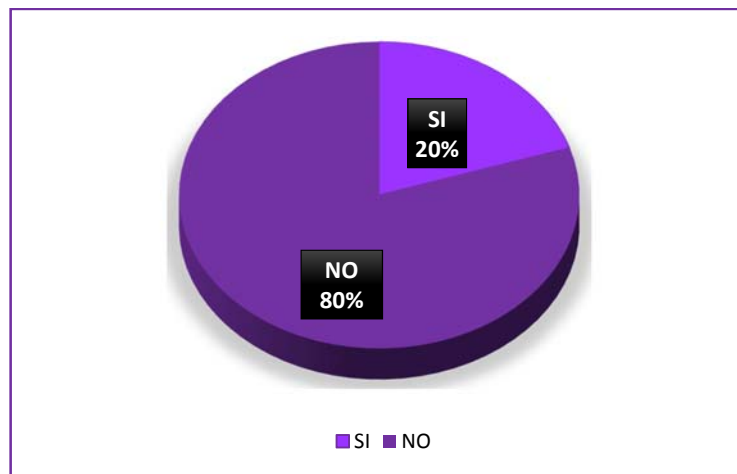


Gráfico 36. Diversidad del contexto

- b) El criterio minoritario de las docentes es que, niñas y niños de entre 3 a 5 años, si tienen conocimiento respecto a la diversidad de su alrededor.
- c) En cambio, el porcentaje que manifiesta que este conocimiento no existe, basa su juicio en que, en las aulas de estas encuestadas, no hay la presencia de niñas o niños pertenecientes a alguna de las etnias indígenas o pueblo afro ecuatoriano.

- d) En base a los registros de observación realizados, directamente con la población infantil durante la interacción de los mismos en el aula, así como en el espacio de recreación, se puede reconocer que en la institución no es notoria la diversidad ya que, que la presencia de niñas y niños pertenecientes a etnias indígenas o pueblo afro ecuatoriano es inexistente. Esto se debe a que, en el centro escolar, es predominante la población mestiza de nivel socio económico medio de la zona urbana de la ciudad

- e) Por conocimiento y referencia cotidiana, niñas y niños si tienen algún conocimiento de su contexto, por referencia familiar, aunque no se haga alusión a esa diversidad en la labor docente de aula.

PREGUNTA 3: ¿Considera usted importante que las niñas y niños, conozcan los diferentes grupos étnicos-culturales que existen en el país? ¿Por qué?

- a) Para el 100% de encuestadas, es importante que las niñas y niños, conozcan los diferentes grupos étnicos-culturales que existen en el país, el 0% corresponde a que no es importante:

| Categorías | Frecuencia | % |
|--------------|------------|-------------|
| Si | 10 | 100% |
| No | 0 | 0% |
| TOTAL | 10 | 100% |

Tabla 44. Pregunta 3 docentes institución privada urbana

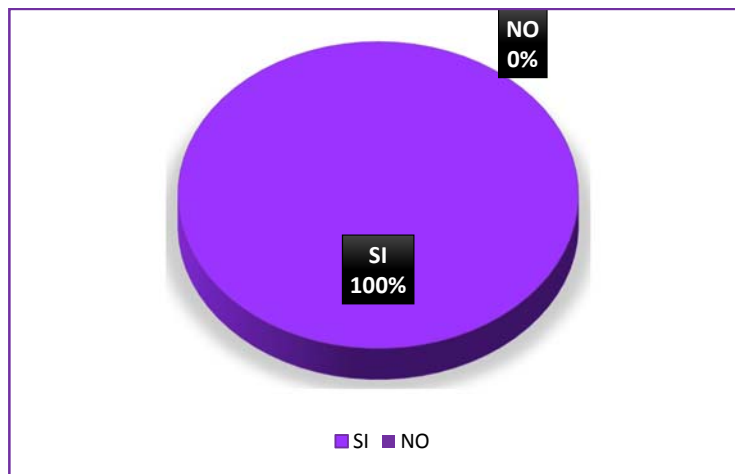


Gráfico 37. Conocimiento de los grupos étnicos del país

- b) Respecto a la importancia de que, niñas y niños conozcan los diferentes grupos étnicos-culturales existentes en el país, el criterio unánime se apoya además en razones tales como que:

- se debe aprender de las culturas propias del país
- es importante valorar lo tradicional
- no debe existir discriminación
- hay que retomar costumbres y tradiciones
- así se aprenderán valores

- todos somos iguales
 - los niños aprenderán quienes son sus antepasados
- c) Todos estos juicios respaldaron la categoría positiva seleccionada, reiterándose en ocasiones varias, la necesidad de eliminar la discriminación.
- d) Eliminar la discriminación, y darle valor al saber ancestral, es la consideración para considerar importante que niñas y niños, conozcan los diferentes grupos étnico-culturales que existen en el país.

PREGUNTA 4: ¿Contribuye la interculturalidad a desarrollar en las niñas y niños, una identidad que reconozca sus raíces culturales? ¿Por qué?

- a) Con respecto al desarrollo de identidad, para el 80% la interculturalidad contribuye a su formación con reconocimiento de sus raíces culturales , al opuesto 20%:

| Categorías | Frecuencia | % |
|--------------|------------|-------------|
| Si | 8 | 80% |
| No | 2 | 20% |
| TOTAL | 10 | 100% |

Tabla 45. Pregunta 4 docentes institución privada urbana

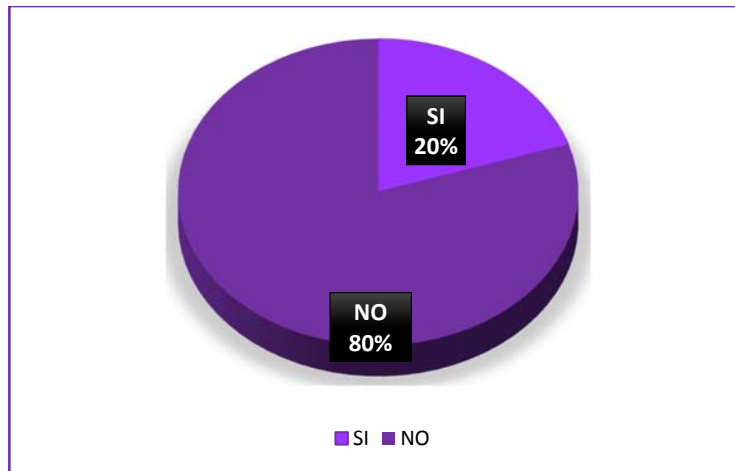


Gráfico 38. Interculturalidad y desarrollo de identidad

- b) Los resultados mayoritariamente afirmativos permiten establecer que, existe la conciencia de desarrollar en niñas y niños una identidad que reconozca sus raíces culturales. Al reforzar la respuesta, las encuestadas manifiestan que la interculturalidad contribuye para ello porque:

- es un país rico en diversidad cultural
- se debe consolidar, conocer y valorar los orígenes
- es bueno conocer todo lo que le rodea al niño
- es una forma de tener presente la realidad
- así podrán ser mejores personas y ayudar a quienes lo necesiten

- es una forma de superación
 - ayuda a conocer las raíces de niñas y niños
- c) En relación a lo que las encuestadas indicaron, es importante la interculturalidad en el desarrollo de la identidad de niñas y niños, porque da valor a su origen, para que en el presente y futuro, se logre la igualdad y con ella, la colaboración para con quienes se vean conexos.
- d) Las docentes reconocen la diversidad del país y la significación en la formación de niñas y niños como factor positivo en la sociedad ecuatoriana.

PREGUNTA 5: ¿Ha participado en algún evento de interculturalidad como parte de su formación o labor docente? ¿Cuál/es?

- a) Apenas el 20% de encuestados ha participado en algún evento de interculturalidad como parte de su formación o labor docente, frente al 80% de quienes no han participado en evento alguno:

| Categorías | Frecuencia | % |
|--------------|------------|-------------|
| Si | 2 | 20% |
| No | 8 | 80% |
| TOTAL | 10 | 100% |

Tabla 46. Pregunta 5 docentes institución privada urbana

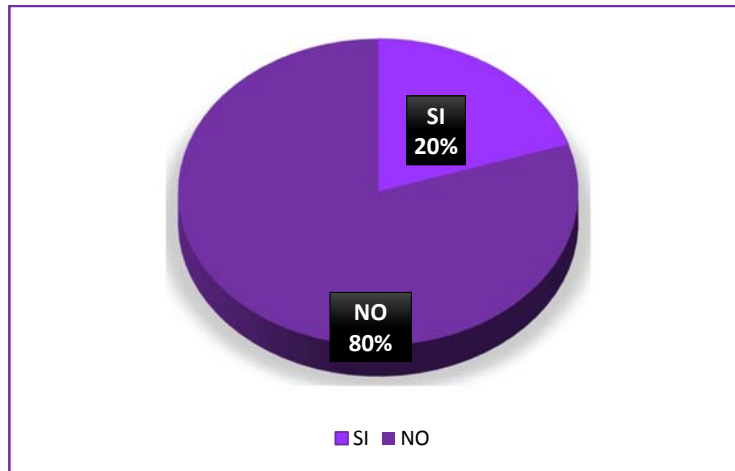


Gráfico 39. Interculturalidad en la formación docente

- b) Para reforzar los resultados de quienes contestaron afirmativamente, las encuestadas refirieron que han participado en eventos tales como:
- trabajo y colaboración en programas con pueblos indígenas
 - integrante de grupo de danza folclórica
- c) Las participaciones de las docentes en actividades o eventos de formación en interculturalidad, se limita en el primer caso a la práctica artística del baile tradicional

folclórico; mientras en el segundo caso, se indica una labor más apegada a la parte social de ayuda en el tema de inclusión social económica que, a la colaboración y aporte social-cultural, sin que esto signifique que se invalida alguna de las actividades, al contrario se legitiman, en cuanto las encuestadas la hacen parte de su experimentación.

- d) Se advierte que, existe insuficiencia en la formación en interculturalidad pre y pos profesional de las docentes del nivel según la percepción de las encuestadas, lo que no significa que no hayan estado vinculadas a actividades interculturales a lo largo de su vida y estudios. La gran mayoría de las docentes participó más de una docena de veces, en representaciones de títeres, dramatizaciones de cuentos o leyendas, danzas y bailes ancestrales, celebración de costumbres propias del país, o de la localidad, etc., puesto que el calendario escolar contempla actividades cívicas, culturales y sociales, en el calendario de actividades escolares.

- e) Queda la inquietud respecto a la preocupación o despreocupación que existe en las encuestadas, por aprender sobre lo que la interculturalidad trata y desarrollo y, como aplicar este conocimiento (de forma más consiente) en la labor docente, esto porque la participación en eventos de intercultural se restringen a las pocas colaboraciones como docentes en formación durante el curso de ciertas asignaturas o módulos y, en la época profesional al esperar que sea únicamente la institución u, organismos gubernamentales, quienes les provean cursos o capacitaciones sobre el tema.

PREGUNTA 6: ¿Qué grupos étnicos-culturales conoce que existen en su aula e institución?

- a) Según el 90% de las encuestadas existe la presencia de mestizos, y para el 10% no existe la presencia de ningún grupo étnico-cultural existen en su aula e institución:

| Categorías | Frecuencia | % |
|--------------|------------|-------------|
| Mestizos | 9 | 90% |
| Ninguno | 1 | 10% |
| TOTAL | 10 | 100% |

Tabla 47. Pregunta 6 docentes institución privada urbana

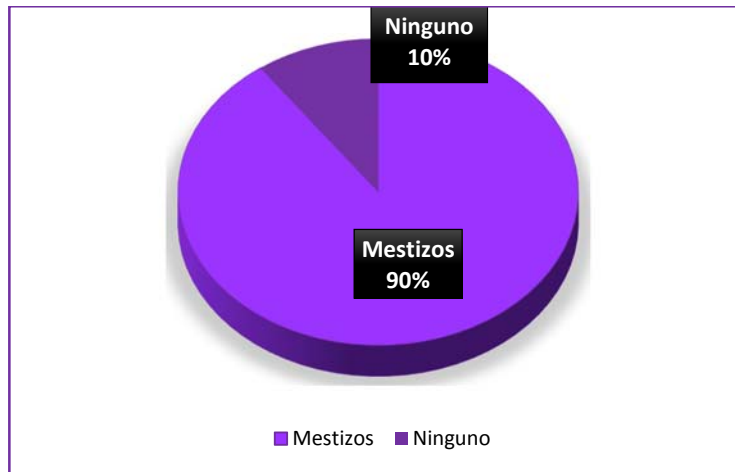


Gráfico 40. Grupos étnicos-culturales en el aula/institución

- b) Estas respuestas demuestran la presencia predominante de mestizos en la institución, debido principalmente a que es un centro infantil privado, dirigido a una clase económica-social media.
- c) La institución está ubicada en la zona urbana sur de la ciudad, lo que no implica que las niñas y niños que acuden a ella sean necesariamente de la zona, la elección de los padres de familia es libre, por lo que la diversidad no es visible a nivel de grupos étnicos-culturales.

PREGUNTA 7: ¿Es usted bilingüe? Habla:

- a) En relación al bilingüismo de las participantes, el 30% manifiesta que es bilingüe, en tanto que el 70% es monolingüe:

| Categorías | Frecuencia | % |
|------------|------------|------|
| Si | 3 | 30% |
| No | 7 | 70% |
| TOTAL | 10 | 100% |

Tabla 48. Pregunta 7 docentes institución privada urbana

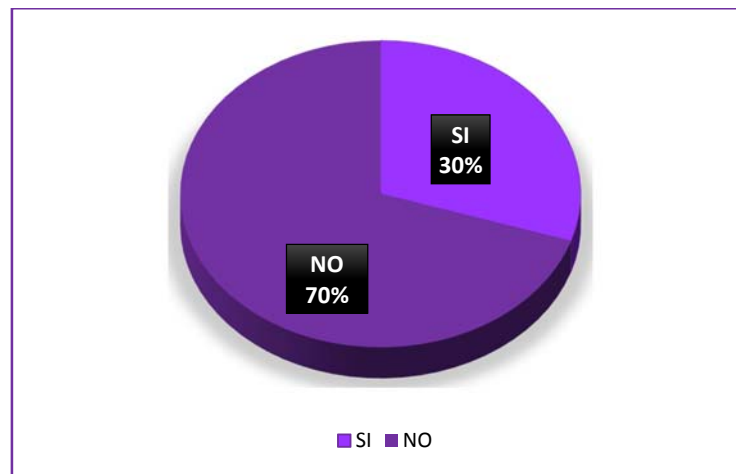


Gráfico 41. Bilingüismo docente

- b) El porcentaje mayor muestra que, al existir una mayoría de población mestiza en la institución, la lengua de docentes y discentes coincide en el castellano.
- c) El bilingüismo de las docentes, se hace presente por el inglés e italiano, lenguas adquiridas de forma particular, y de las que, las docentes aplican como un extra que oferta la institución, la maestra que habla italiano no lo aplica en su labor docente dentro de la institución.
- d) El bilingüismo de las docentes, por ser de lenguas extranjeras, no corresponde al necesitado dentro del contexto de interculturalidad ecuatoriana.

- e) Al no existir docentes bilingües en lenguas maternas en la institución, es muy fácil darse cuenta que, esto dificulta notablemente la formación en interculturalidad.

PREGUNTA 8: ¿Qué manifestaciones o expresiones culturales realiza en su aula/institución, para fomentar la interculturalidad?

- a) Las manifestaciones o expresiones culturales que se realizan según el 20%, las representaciones de culturas y tradiciones, para el 20% las danzas tradicionales, los platos típicos, la vestimenta y dramatizaciones para el 20%, la interpretación de canciones ecuatoriana para el 10%, el uso de material audiovisual 20% y, para el 10%, los cuentos tradicionales y leyendas ecuatorianas:

| Categorías | Frecuencia | % |
|--|------------|-------------|
| Representaciones de culturas y tradiciones | 2 | 20% |
| Danzas tradicionales | 2 | 20% |
| Platos típicos, vestimenta y dramatizaciones | 2 | 20% |
| Interpretación de canciones ecuatorianas | 1 | 10% |
| Material audiovisual | 2 | 20% |
| Cuentos tradicionales y leyendas | 1 | 10% |
| TOTAL | 10 | 100% |

Tabla 49. Pregunta 8 docentes institución privada urbana

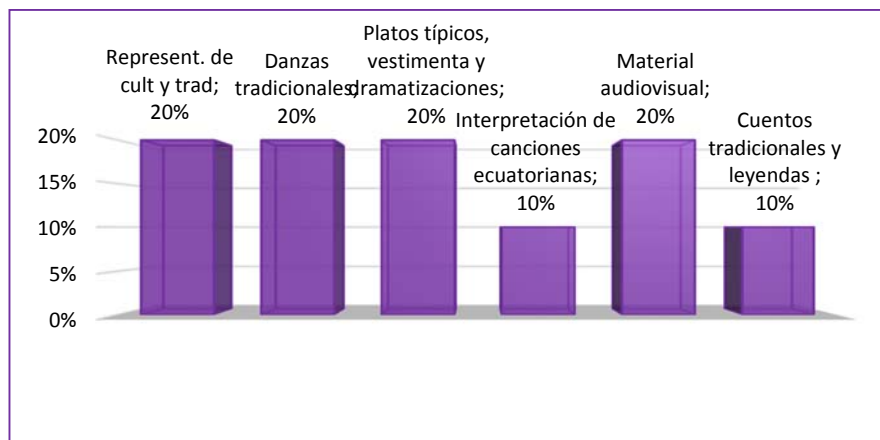


Gráfico 42. Manifestaciones o expresiones culturales en el aula/institución

- b) En la educación inicial se utilizan muchos recursos expresivos para el desarrollo de niñas y niños, según las docentes los más utilizados por ellas para la formación en interculturalidad son, representaciones de culturas y tradiciones que se realizan

durante el año lectivo, en estas celebraciones las danzas tradicionales son una forma de conocer las culturas presentes en el país; en algunos casos se refuerzan estas actividades con la degustación de platos tradicionales propios de la época.

- c) Otras expresiones usadas por las docentes son la interpretación de canciones ecuatorianas, entre infantiles y tradicionales.
- d) El material audiovisual usado por las maestras corresponde a programas educativos de producción nacional y que tratan sobre lengua, tradiciones, costumbres y saberes ancestrales enfocados hacia el público infantil.
- e) Los cuentos son un material frecuentemente usado en el área infantil, más sin embargo, la mayoría de ellos son de origen europeo y, rodeados de fantasía comercial. Los cuentos y leyendas ecuatorianas aunque aún no se han trabajado para el público infantil, son muy poco conocidos, de allí que es válido y oportuno el que se los aplique dentro de la formación de valores de niñas y niños, además para que no se pierdan dentro de la tradición oral.
- f) Existen muchas manifestaciones y expresiones culturales, que se emplean en la labor de educación infantil porque permiten desarrollar la expresión corporal, la sensibilidad artística, el lenguaje verbal y no verbal, y el manejo de habilidades sociales; pero que al no ser vinculadas al objetivo de desarrollar intercultural como tal, en la percepción de las docentes no se las está trabajando en esa área.

PREGUNTA 9: ¿Cree usted que las culturas ancestrales están representadas en el currículo de educación inicial? ¿De qué manera?

- a) Para el 100% de encuestadas, las culturas originarias no están representadas en el currículo de educación inicial , en tanto que el 0 %, pertenece a que si lo están:

| Categorías | Frecuencia | % |
|--------------|------------|-------------|
| Si | 0 | 0% |
| No | 10 | 100% |
| TOTAL | 10 | 100% |

Tabla 50. Pregunta 9 docentes institución privada urbana

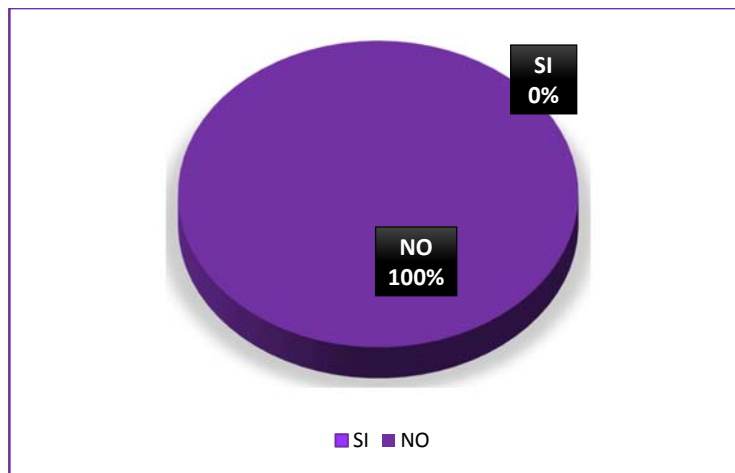


Gráfico 43. Culturas originarias en el currículo

- b) Las respuestas obtenidas en esta pregunta, reflejan que las encuestadas, consideran que las culturas originarias no están representadas en el currículo de educación inicial. Esto puede deberse a la novedad, al desconocimiento o poca experticia en la aplicación del referente curricular.

PREGUNTA 10: ¿Favorece el actual currículo, el desarrollo de la interculturalidad en las niñas y niños de educación inicial? ¿Por qué?

- a) El 100% considera que el actual currículo favorece el desarrollo de la interculturalidad en las niñas y niños de educación inicial, mientras que el 0% corresponde a que no lo favorece:

| Categorías | Frecuencia | % |
|--------------|------------|-------------|
| Si | 10 | 100% |
| No | 0 | 0% |
| TOTAL | 10 | 100% |

Tabla 51. Pregunta 10 docentes institución privada urbana

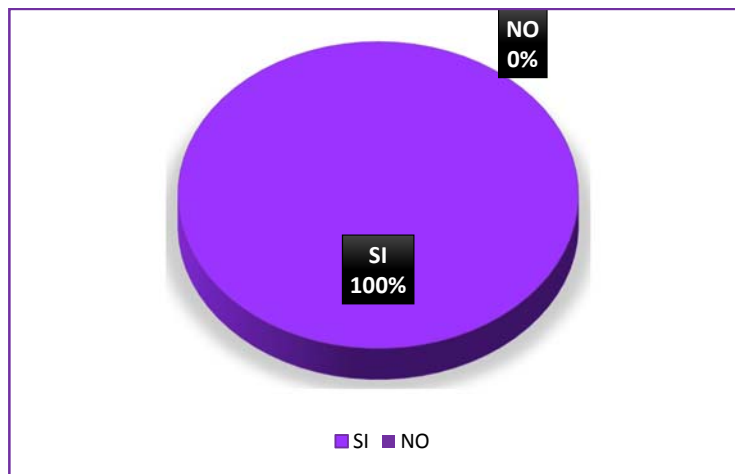


Gráfico 44. Currículo de la educación inicial

- b) La selección perteneciente a la mayoría considera que, el actual currículo favorece al desarrollo de la interculturalidad en niñas y niños de educación inicial, porque:

- favorece el conocimiento de las culturas ecuatorianas
- el enfoque del currículo es ese
- enseña la realidad con respeto
- logra la superación personal
- ayuda a enseñar a los niños como enfrentar las cosas en todos los aspectos
- demuestra el valor de las culturas

- c) La frecuencia y porcentaje que se observa en esta pregunta, según la opinión de las encuestadas, denota que el actual currículo, favorece el desarrollo de la interculturalidad en las niñas y niños de educación inicial aunque, en la pregunta anterior expresan que, las culturas ancestrales no están representadas en el currículo de educación inicial.

PREGUNTA 11: A su criterio, ¿el currículo de educación inicial qué fortalezas posee? Y ¿qué debilidades?

- a) que el currículo de educación inicial posee son: que las destrezas que contienen son claras 20%, para el 70%, ayuda a desarrollar destrezas en los niños y, permite manejar mejor las destrezas para el 10%:

| Categorías | Frecuencia | % |
|--|------------|-------------|
| Las destrezas que contienen son claras | 2 | 20% |
| Ayuda a desarrollar destrezas en los niños | 7 | 70% |
| Permite manejar mejor las destrezas | 1 | 10% |
| TOTAL | 10 | 100% |

Tabla 52. Pregunta 11a. docentes institución privada urbana



Gráfico 45. Fortalezas del currículo de educación inicial

- b) Al analizar los datos, se puede observar que el criterio significativo es que, el currículo de educación inicial ayuda a desarrollar destrezas en niñas y niños, ya que las destrezas que contienen son claras y, permite manejar de mejor manera las destrezas.
- c) Las fortalezas señaladas se refieren únicamente, a las destrezas que en el currículo de educación inicial constan y que, a criterio de las docente, se pueden desarrollar de mejor manera en niñas y niños ayudando así a que el trabajo de las maestras sea factible.

- d) Las docentes reconocen la existencia de fortalezas en el currículo, más allá de la novedad en su implementación y actualización del mismo, que obviamente se corresponde con la LOEI.

Esta pregunta ha indagado además, en las debilidades que el currículo de educación inicial pudiera tener a consideración de las encuestadas:

- a) Para el 60% no existe orientación para trabajar con el currículo, para el 30% hace falta la capacitación curricular, y un 10% manifiesta que las destrezas no están desarrolladas para la práctica docente:

| Categorías | Frecuencia | % |
|---|------------|-------------|
| No existe orientación para trabajar | 6 | 60% |
| Hace falta capacitación curricular | 3 | 30% |
| Destrezas no desarrolladas para la práctica | 1 | 10% |
| TOTAL | 10 | 100% |

Tabla 53. Pregunta 11b. docentes institución privada urbana



Gráfico 46. Debilidades del currículo de educación inicial

- b) Las encuestadas manifestaron que, las debilidades que podían apreciar en el currículo son que, dentro del currículo de educación inicial no existe orientación metodológica para el trabajo docentes, así también que hace falta capacitación para trabajar con el

currículo nuevo, afectación considerada debilidad y a la que, han hecho referencia y se puede asociar con la orientación que solicitan.

- c) También en opinión de las maestras, las destrezas en el currículo no están desarrolladas para trabajar en el aula. Opiniones que al ser interpretadas, denotan que debido a la innovación del currículo de educación inicial, da en alguna medida, inhabilidad en cuanto al conocimiento del contenido del currículo, la forma en que debe aplicarse y por consiguiente cierta inseguridad en la labor docente al aplicarlo.
- d) La visión muy positiva o muy negativa sobre el currículo, pudiera generar inconvenientes a la hora de mejoras o enriquecimientos que seguramente el currículo tendrá más adelante.

PREGUNTA 12: Según su opinión, los valores: justicia, tolerancia, respeto, solidaridad, empatía y comunicación, ¿desarrollan interculturalidad? ¿Por qué?

a) En opinión del 100% de docentes que contestaron al cuestionario, los valores antedichos si desarrollan interculturalidad, mientras que, para el 0% corresponde a que, estos valores no desarrollan interculturalidad:

| Categorías | Frecuencia | % |
|--------------|------------|-------------|
| Si | 10 | 100% |
| No | 0 | 0% |
| TOTAL | 10 | 100% |

Tabla 54. Pregunta 12 docentes institución privada urbana

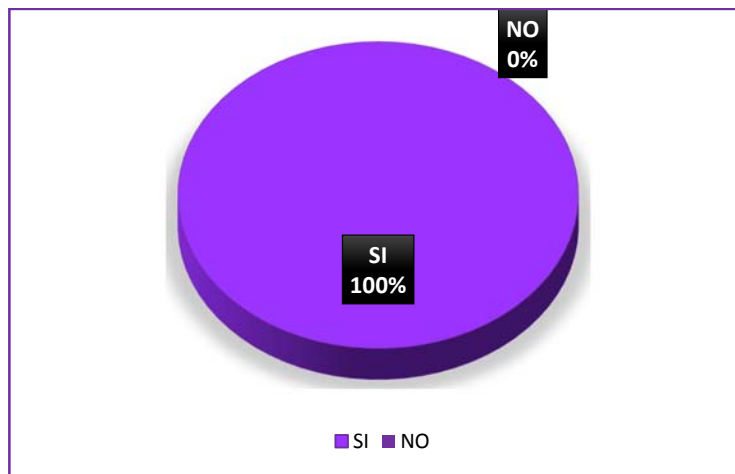


Gráfico 47. Valores que desarrollan la interculturalidad

b) El porcentaje total, pertenece a la opinión de que los valores: justicia, tolerancia, respeto, solidaridad, empatía y comunicación, si desarrollan interculturalidad, lo que se refuerza según las encuestadas porque:

- al existir diferentes tipos de personas, es necesario conocer la diversidad
- nos ayudan a mejorar la convivencia entre todos
- vivir mejor es el objetivo de la nueva sociedad
- podemos colaborar más con los demás
- aprendemos a ver más allá de lo que nos indican

- c) Como se observa, la totalidad del porcentaje es afirmativo vinculado a razones que demuestran la conciencia frente a la diversidad y la oportunidad que ofrece, para mejorar el desempeño social de convivencia y contribución.

PREGUNTA 13: ¿Es visible la interculturalidad y sus valores en la educación del nivel inicial?

- a) En el 80% de las opiniones de las encuestadas, es visible la interculturalidad y sus valores en la educación del nivel inicial, mientras el 20%, considera que no es visible:

| Categorías | Frecuencia | % |
|--------------|------------|-------------|
| Si | 8 | 80% |
| No | 2 | 20% |
| TOTAL | 10 | 100% |

Tabla 55. Pregunta 13 docentes institución privada urbana

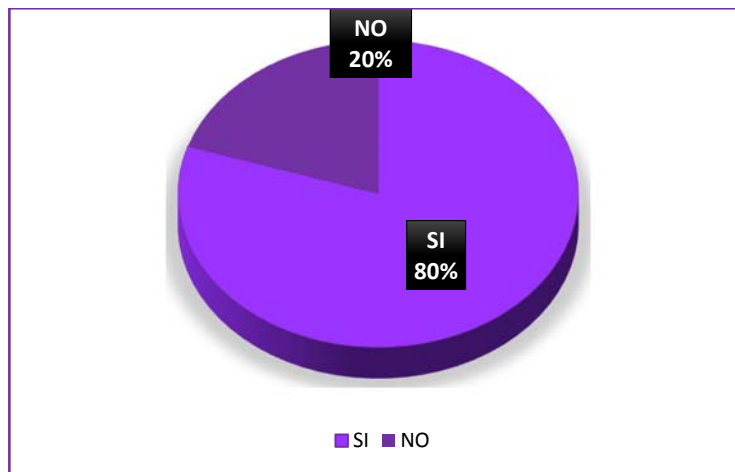


Gráfico 48. Visibilidad de la interculturalidad en educación inicial

- b) El porcentaje afirmativo, sugiere que es visible la interculturalidad y sus valores en la educación del nivel inicial.
- c) Según el razonamiento del porcentaje minoritario, en el referente curricular no es visible la interculturalidad y sus valores en la educación del nivel inicial, son juicios personales de las encuestadas que pueden estar sujetos a la óptica diferente del tipo de institución en la que laboran.

PREGUNTA 14: ¿Cómo se facilitaría la formación de valores interculturales en el nivel inicial?

- a) Se facilitaría la formación de valores interculturales en el nivel inicial, conociendo las culturas originarias según el 40%, con la práctica de tradiciones y costumbres para el 30%, conociendo las lenguas maternas 10%, visitando lugares ancestrales 10%, y reconociendo los orígenes propios el 10%:

| Categorías | Frecuencia | % |
|--------------------------------------|------------|-------------|
| Conociendo las culturas originarias | 4 | 40% |
| Práctica de tradiciones y costumbres | 3 | 30% |
| Conociendo las lenguas maternas | 1 | 10% |
| Visitando lugares ancestrales | 1 | 10% |
| Reconociendo los orígenes propios | 1 | 10% |
| TOTAL | 10 | 100% |

Tabla 56. Pregunta 14 docentes institución privada urbana

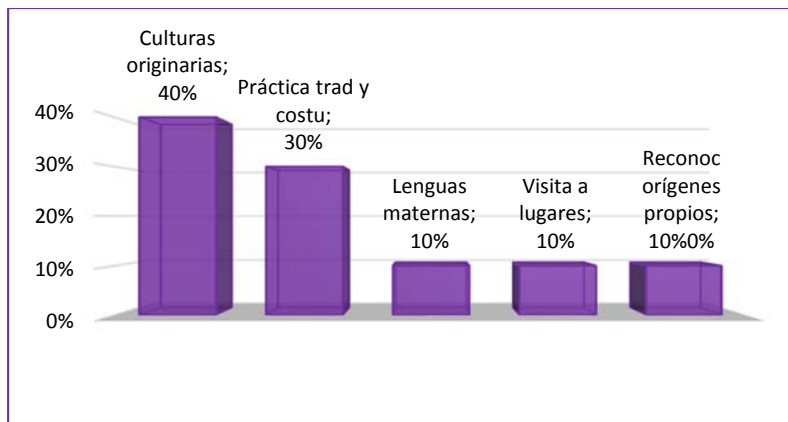


Gráfico 49. Formación de valores interculturales en educación inicial

- b) Para facilitar la formación de valores interculturales en el nivel inicial, los resultados señalan que, para las encuestadas lo más importante es conocer las culturas originarias del país.
- c) Las encuestadas consideran que, se debe practicar tradiciones y costumbres para que no quede como un conocimiento imaginario, sino más bien que se perpetúe la

herencia cultural basada no en la repetición sino en la vivencia significativa de los eventos.

- d) El conocimiento de las lenguas ancestrales, es considerada otra forma de facilitar la formación de valores interculturales en el nivel inicial, más si se tiene en cuenta que en la generalidad de la población mestiza, la lengua materna es el castellano pero que, la lengua originaria es el kichwa y que, ésta se ha perdido en el transcurso del tiempo por la mezcla constante de los seres humanos, la presión general, desvalorización socio-cultural o por simple manifestación de la adaptación de los grupos sociales.
- e) Todas estas opiniones, se enmarcan en la responsabilidad de hacer del desarrollo y educación en los centros infantiles, una constante experiencia cultural que la conecte con el entorno diverso que cada vez, se amplía mucho más para niñas y niños.

PREGUNTA 15: ¿Están capacitados los docentes de educación inicial, para formar en las niñas y niños, valores interculturales? ¿Por qué?

a) El 100% de las docentes estiman, no encontrarse capacitadas para formar en las niñas y niños, valores interculturales, el 0%, pertenece a encontrarse capacitadas:

| Categorías | Frecuencia | % |
|--------------|------------|-------------|
| Si | 0 | 0% |
| No | 10 | 100% |
| TOTAL | 10 | 100% |

Tabla 57. Pregunta 15 docentes institución privada urbana

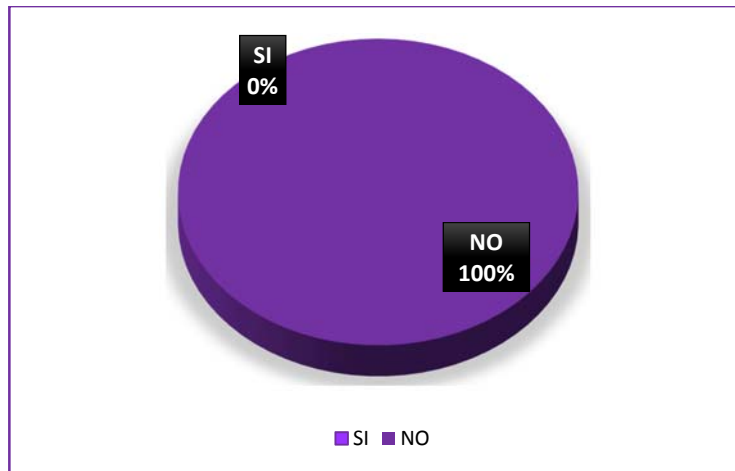


Gráfico 50. Capacitación de docentes

b) A lo largo del análisis del cuestionario aplicado a las docentes, ha surgido más de una vez el tema de la capacitación de las profesionales en el tema de interculturalidad, el porcentaje que constituye la totalidad, asevera, no encontrarse capacitadas para formar en las niñas y niños, valores interculturales porque:

- se necesita mayor capacitación institucional y gubernamental
- no existe la capacitan adecuada en el tema
- es indispensable conocer procedimientos específicos
- se precisa retroalimentación constante
- no hay talleres o cursos que traten el tema para el nivel inicial

- c) Con estas razones se corrobora que, la elección negativa de las docentes tiene que ver con la ausencia total o parcial, de fuentes de información y formación, en interculturalidad.

PREGUNTA 16: ¿Qué se debería hacer para formar docentes del nivel inicial, capacitados en interculturalidad?

- a) El 90% considera que se requiere ser capacitados continuamente, y el 10% manifiesta que se debería realizar convivencias culturales:

| CATEGORÍAS | F | % |
|-------------------------------------|-----------|-------------|
| Ser capacitados continuamente | 9 | 90% |
| Se realicen convivencias culturales | 1 | 10% |
| TOTAL | 10 | 100% |

Tabla 58. Pregunta 16 docentes institución privada urbana

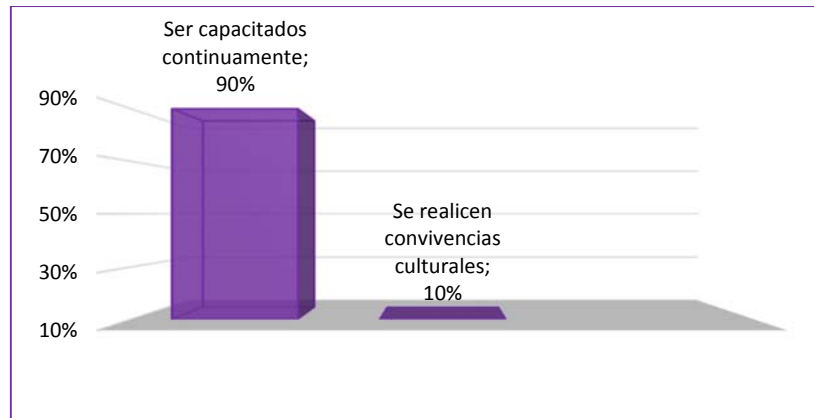


Gráfico 51. Acciones de formación de docentes en interculturalidad

- b) Las sugerencias de las encuestadas para esta pregunta son: la capacitación continua de las docentes en interculturalidad y en los contenidos que se deben aplicar en la educación inicial, así como, la realización de convivencias culturales para que el aprendizaje y formación de las docentes, realmente le faculten para llevar a cabo una labor en correspondencia a las necesidades de la actual sociedad ecuatoriana.

6.3.4. Comparación de resultados de encuestas.

- **Conocimiento de interculturalidad**

En la pregunta 1, respecto al conocimiento de lo que es interculturalidad, en las frecuencias comparadas entre sí, como en el porcentaje final, es claro que los encuestados poseen conocimiento sobre lo que es interculturalidad.

| Categorías | Pública urbana | Pública rural | Privada urbana | Frecuencia | Porcentaje total |
|--------------|----------------|---------------|----------------|------------|------------------|
| Si | 21 | 7 | 10 | 38 | 97,44% |
| No | 1 | 0 | 0 | 1 | 2,56% |
| TOTAL | 22 | 7 | 10 | 39 | 100% |

Tabla 59. Comparación pregunta 1

La comparación entre instituciones en el Gráfico 52, demuestra que las frecuencias en la categoría del Si es la elección casi unánime.

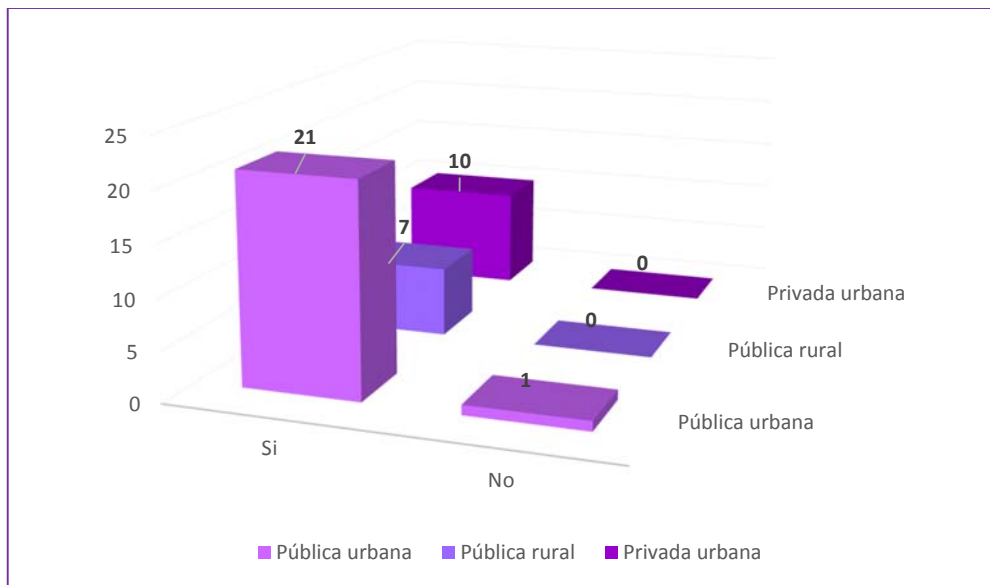


Gráfico 52. Comparación de frecuencias pregunta 1

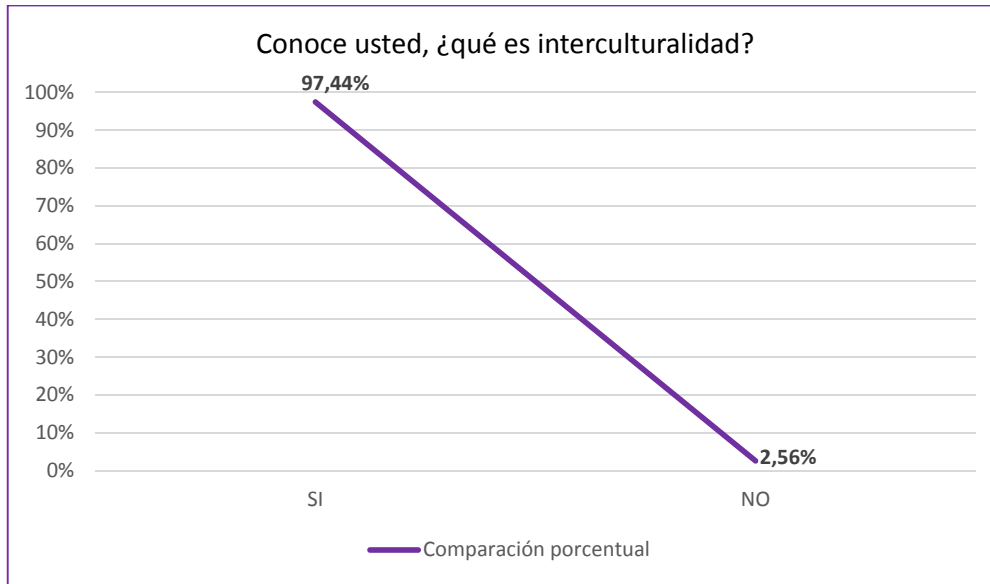


Gráfico 53. Comparación porcentual pregunta 1

La categoría Si, supera el noventa y siete por ciento con respecto a la categoría No en el análisis cuantitativo global.

- **Diversidad del contexto**

Al respecto de la pregunta 2, las maestras encuestadas mayoritariamente mencionan que sus niñas y niños, no conocen de la existencia de la diversidad en su contexto cercano.

| Categorías | Pública urbana | Pública rural | Privada urbana | Frecuencia | Porcentaje total |
|--------------|----------------|---------------|----------------|------------|------------------|
| Si | 7 | 3 | 2 | 12 | 30,77% |
| No | 15 | 4 | 8 | 27 | 69,23% |
| TOTAL | 22 | 7 | 10 | 39 | 100% |

Tabla 60. Comparación pregunta 2

En el Gráfico 54, se puede observar que la categoría correspondiente al No, superan la categoría positiva en las tres instituciones.

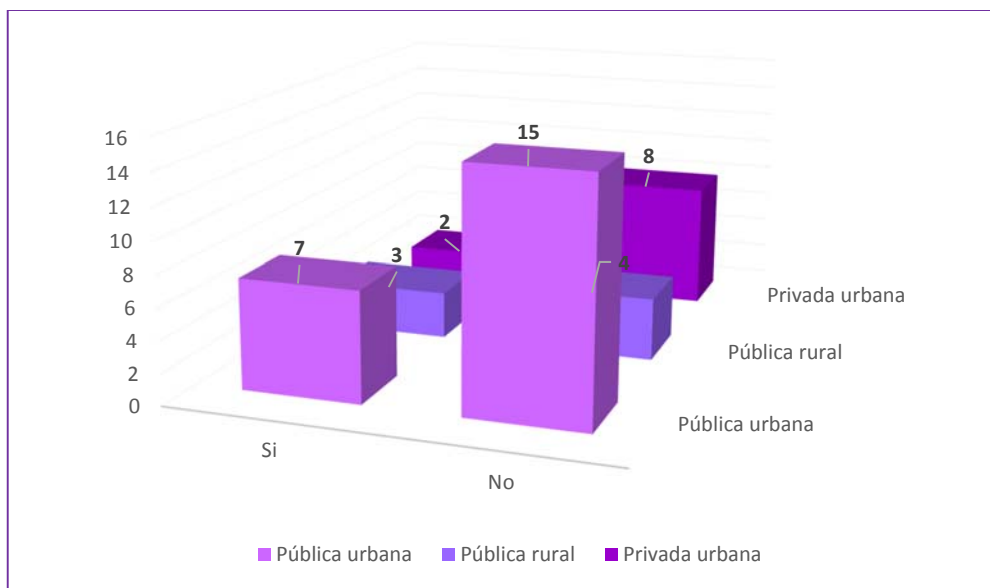


Gráfico 54. Comparación de frecuencias pregunta 2

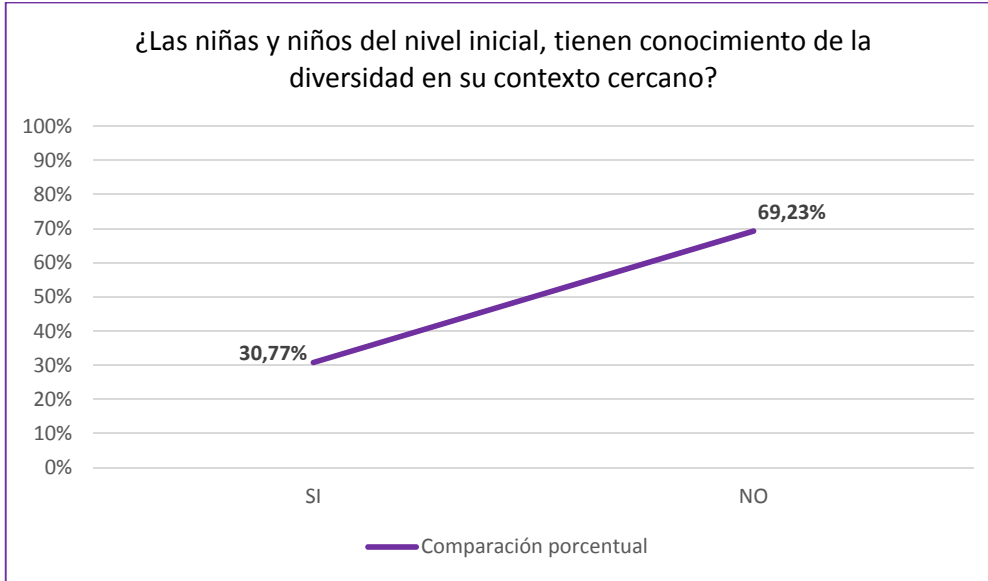


Gráfico 55. Comparación porcentual pregunta 2

La respuesta negativa supera a la positiva en el análisis porcentual, pudiendo deberse a los escasos acercamientos de los menores a personas y circunstancias de diversidad aún dentro de ambientes familiares o seccionales étnicos.

- Conocimiento de los grupos étnicos del país

En cuanto al conocimiento de los grupos étnicos del país, en la pregunta 3, los resultados de las tres instituciones se manifestaron positivamente.

| Categorías | Pública urbana | Pública rural | Privada urbana | Frecuencia | Porcentaje total |
|--------------|----------------|---------------|----------------|------------|------------------|
| Si | 22 | 7 | 10 | 39 | 100% |
| No | 0 | 0 | 0 | 0 | 0% |
| TOTAL | 22 | 7 | 10 | 39 | 100% |

Tabla 61. Comparación pregunta 3

En el Gráfico 56, se demuestra que las frecuencias en la categoría del SI es la elección unánime.

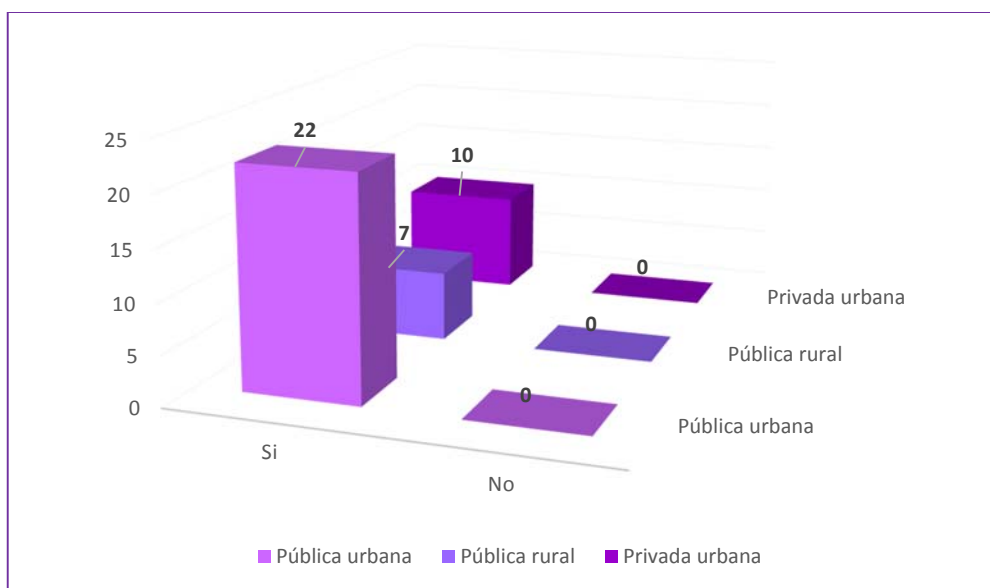


Gráfico 56. Comparación de frecuencias pregunta 3

El 100% obtenido de forma positiva, muestra que los pueblos y nacionalidades en la actualidad se encuentran insertos en la vida del Estado y sus diferentes esferas.

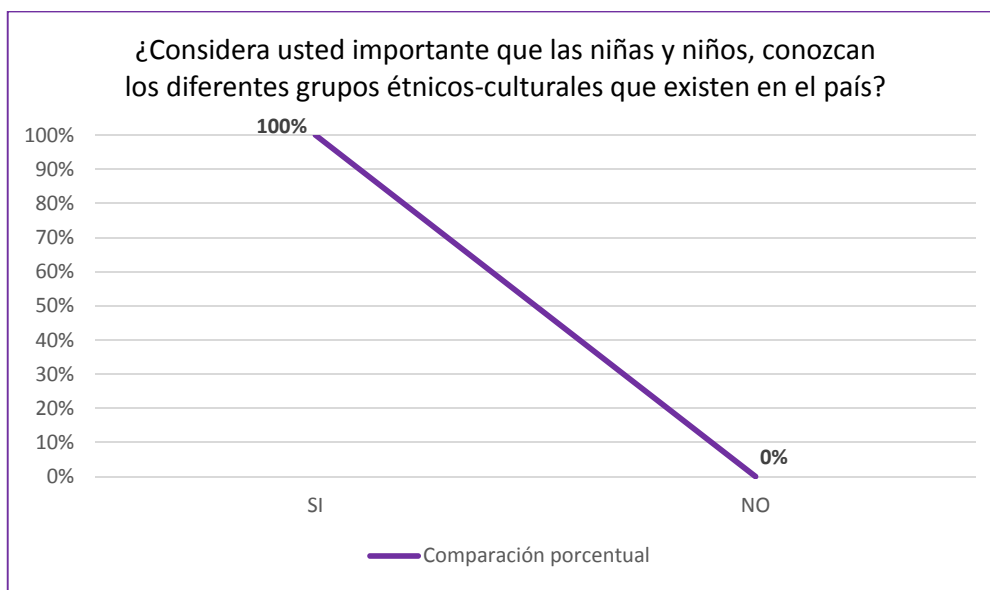


Gráfico 57. Comparación porcentual pregunta 3

La totalidad del porcentaje representado en el Gráfico 57, expresa la conciencia que existe en la comunidad educativa respecto a la importancia de niñas y niños conozcan los grupos étnicos-culturales del país.

- Interculturalidad y desarrollo de identidad en niñas y niños

En relación a la pregunta 4, los resultados demuestran que mayoritariamente las encuestadas consideran que la interculturalidad contribuye a desarrollar en las niñas y niños, una identidad que reconozca sus raíces culturales.

| Categorías | Pública urbana | Pública rural | Privada urbana | Frecuencia | Porcentaje total |
|--------------|----------------|---------------|----------------|------------|------------------|
| Si | 20 | 6 | 8 | 34 | 87,18% |
| No | 2 | 1 | 2 | 5 | 12,82% |
| TOTAL | 22 | 7 | 10 | 39 | 100% |

Tabla 62. Comparación pregunta 4

Se evidencia a través de los gráficos 58 y 59, que la elección de la categoría Si, es mayoritaria en las tres instituciones donde se efectuó la encuesta.

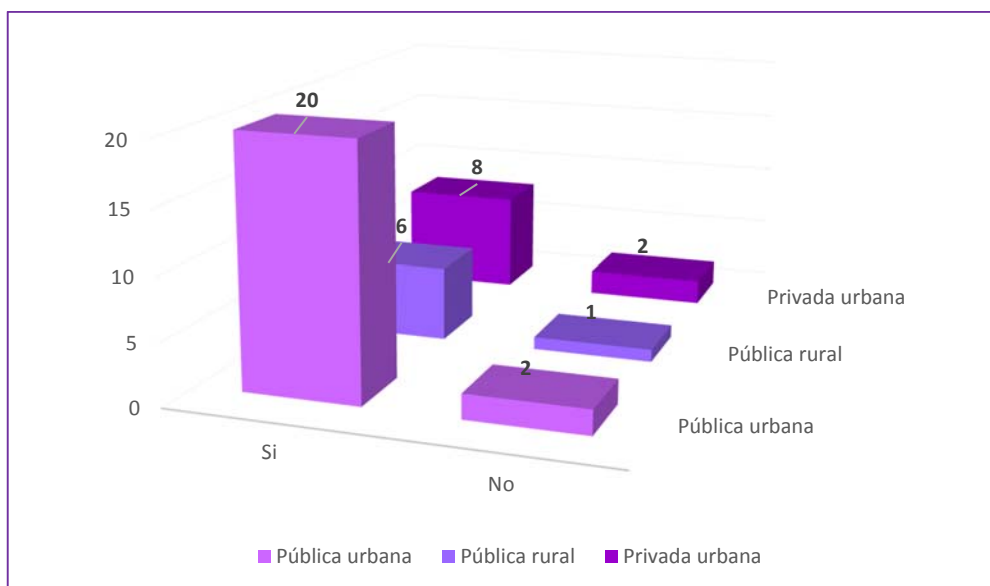


Gráfico 58. Comparación de frecuencias pregunta 4

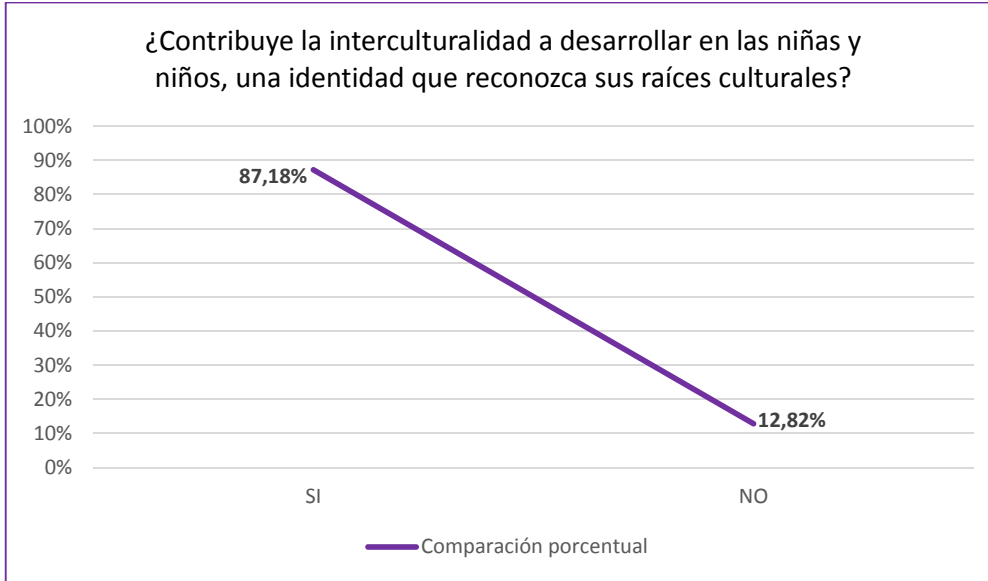


Gráfico 59. Comparación porcentual pregunta 4

Los porcentajes comparados, distan uno de otro con la predominancia del Si por más del ochenta por ciento con respecto al No.

- **Interculturalidad en la formación docente**

En lo que respecta a la formación de las docentes en base a la participación en eventos de interculturalidad, en la pregunta 5, el resultado negativo supera al positivo particularmente en la institución pública urbana así como la institución privada del perímetro urbano, no así en la institución pública rural.

| Categorías | Pública urbana | Pública rural | Privada urbana | Frecuencia | Porcentaje total |
|--------------|----------------|---------------|----------------|------------|------------------|
| Si | 7 | 6 | 2 | 15 | 38,46% |
| No | 15 | 1 | 8 | 24 | 61,54% |
| TOTAL | 22 | 7 | 10 | 39 | 100% |

Tabla 63. Comparación pregunta 5

En el Gráfico 60 se observa de forma clara la elección mayoritaria de la categoría negativa en dos de las tres instituciones.

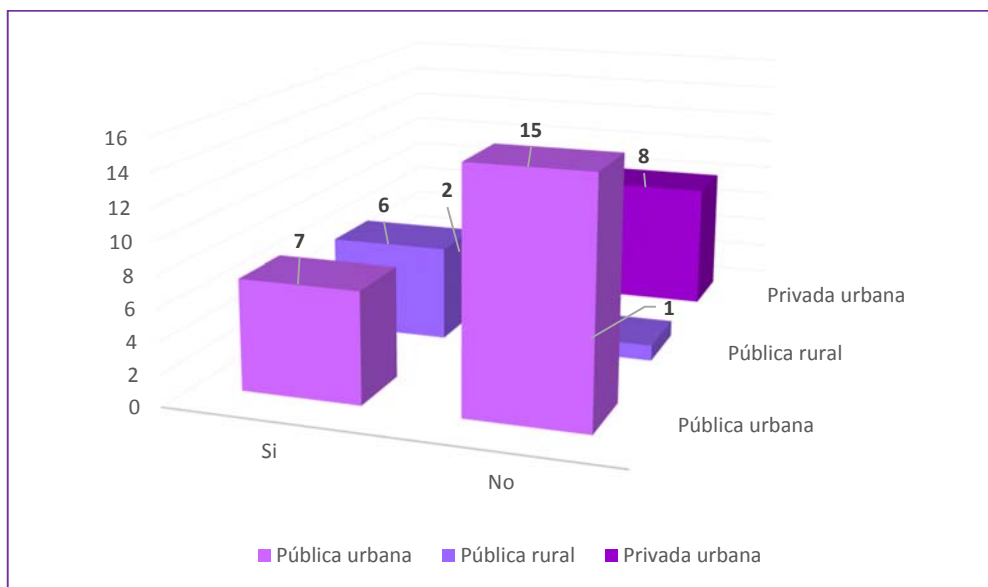


Gráfico 60. Comparación de frecuencias pregunta 5

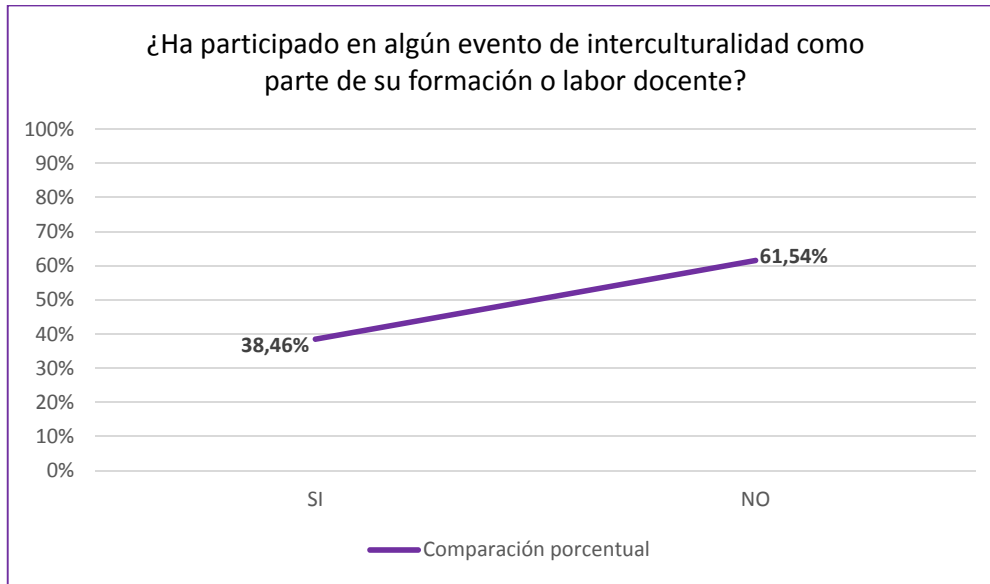


Gráfico 61. Comparación porcentual pregunta 5

En la comparación porcentual de las categorías, se observa que la categoría del Si aunque es menor a la categoría No, es significativa aun cuando responde únicamente a la institución pública de la zona rural.

- **Grupos étnicos-culturales en el aula/institución**

En relación a la pregunta 6, las encuestadas que pertenecen a la institución pública urbana están al tanto de la existencia de seis grupos étnicos-culturales, las encuestadas de la institución pública rural por su ubicación geográfica distingue cuatro grupos mientras que, en la institución privada urbana, observan únicamente mestizos.

En las instituciones del perímetro urbano, se manifiestan algunas encuestadas en torno al desconocimiento de la existencia de grupos étnicos-culturales en su aula e institución.

| Categorías | Pública urbana | Pública rural | Privada urbana | Frecuencia | Porcentaje total |
|----------------------------------|----------------|---------------|----------------|------------|------------------|
| Chibuleos | 2 | 4 | | 6 | 15,38% |
| Chibuleos -Mestizos | | 1 | | 1 | 2,56% |
| Chibuleos – Pilawines | | 1 | | 1 | 2,56% |
| Chibuleos – Pilawines - Mestizos | | 1 | | 1 | 2,56% |
| Pilawines | 2 | | | 2 | 5,13% |
| Indígenas | 2 | | | 2 | 5,13% |
| Afroecuatorianos | 1 | | | 1 | 2,56% |
| Indígenas - Afroecuatorianos | 3 | | | 3 | 7,69% |
| Mestizos - Indígenas | 1 | | | 1 | 2,56% |
| Mestizos | 6 | | 9 | 15 | 38,46% |
| Ninguno | 5 | | 1 | 6 | 15,38% |
| TOTAL | 22 | 7 | 10 | 39 | 100% |

Tabla 64. Comparación pregunta 6

Como se observa en el Gráfico 62, es claro que la diversidad existe y es conocida por las encuestadas, aunque esta se presente en mayor o menor medida de acuerdo a la zonificación de estudiantes y de la ubicación de la institución educativa, aun así predomina la presencia de mestizos.

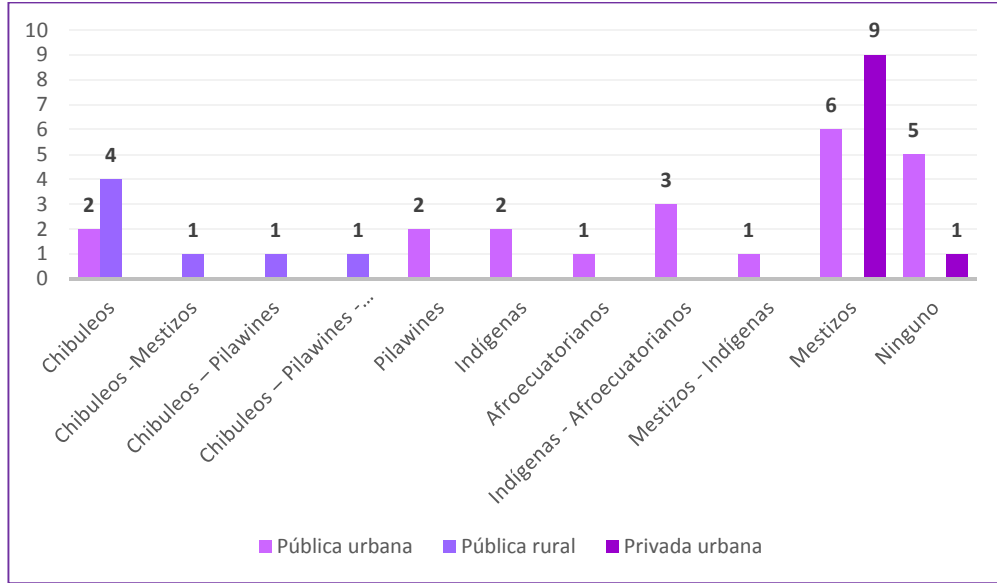


Gráfico 62. Comparación de frecuencias pregunta 6

Un alto porcentaje reconoce la diversidad poblacional del contexto, sugiriendo así que el acceso a la educación del nivel inicial se ve reflejado en la inclusión de grupos étnico-culturales en el sistema educativo, y que, en el Cantón Ambato los pueblos indígenas no se encuentran en restringidos a un único espacio educativo a pesar de poseer una unidad educativa del milenio guardiana de la lengua, Gráfico 63.

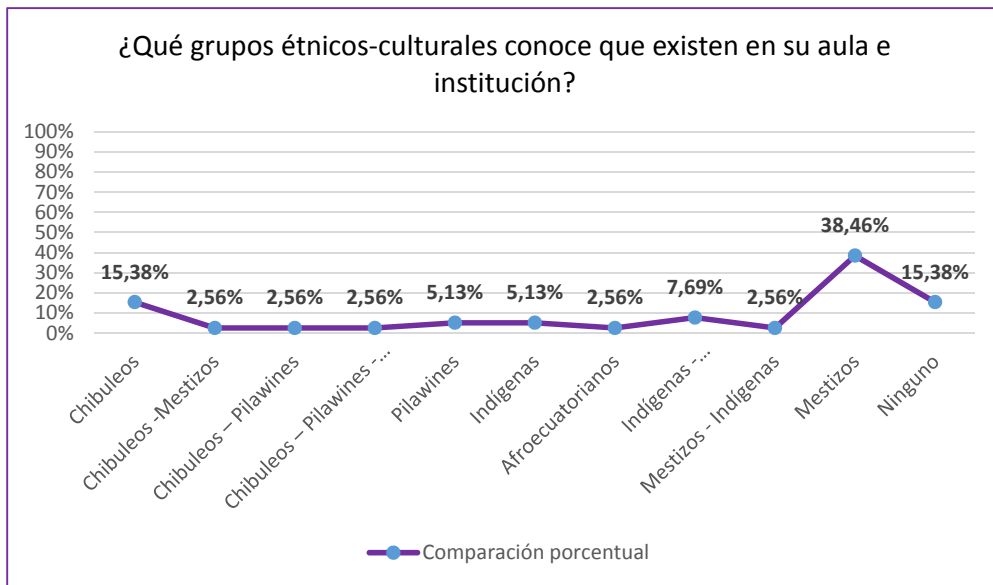


Gráfico 63. Comparación porcentual pregunta 6

- **Bilingüismo docente**

Al existir niñas y niños pertenecientes a grupos étnicos-culturales en las instituciones educativas, es de suponer que las maestras se encuentran en la capacidad de comunicarse con sus estudiantes en su lengua materna. De allí la necesidad de conocer la realidad lingüística de las docentes a través de la pregunta 7.

| Categorías | Pública urbana | Pública rural | Privada urbana | Frecuencia | Porcentaje total |
|--------------------|----------------|---------------|----------------|------------|------------------|
| Kichwa | | 7 | | 7 | 17,95% |
| Inglés | | | 2 | 2 | 5,13% |
| Italiano | | | 1 | 1 | 2,56% |
| Inglés - Portugués | 1 | | | 1 | 2,56% |
| No | 21 | | 7 | 28 | 71,79% |
| TOTAL | 22 | 7 | 10 | 39 | 100% |

Tabla 65. Comparación pregunta 7

Los resultados demuestran en el Gráfico 64 que, mientras en la institución de la zona rural, las docentes son bilingües (kichwa – castellano) debido a su origen, en las instituciones de la zona urbana las encuestadas son monolingües en su mayoría.

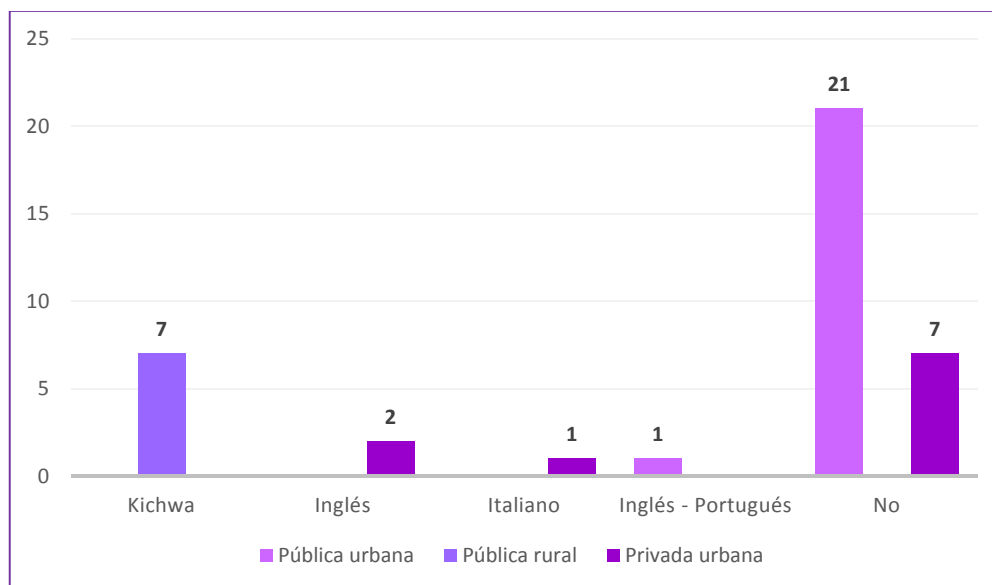


Gráfico 64. Comparación de frecuencias pregunta 7

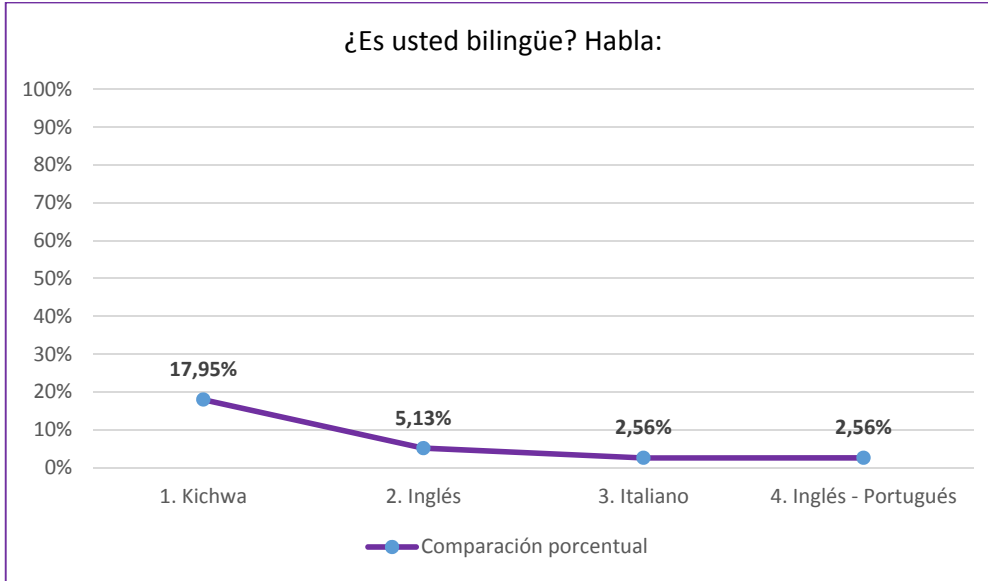


Gráfico 65. Comparación porcentual pregunta 7

Los casos que manifiestan ser bilingües, y que se pueden ver en el Gráfico 65 en un alto porcentaje pertenecen a las docentes kichwa-hablantes, el porcentaje que le sigue corresponde al inglés y posteriormente al italiano y portugués que no son en lenguas originarias del país.

- **Manifestaciones o expresiones culturales en el aula/institución**

En la pregunta 8, en referencia a las manifestaciones culturales más utilizadas por las docentes de las tres instituciones, estas tienen que ver con la tradicionalidad de la danza y baile, así como la presencia de tradiciones y costumbres del calendario cívico – social del año lectivo estudiantil

| Categorías | Pública urbana | Pública rural | Privada urbana | Frecuencia | Porcentaje total |
|--|----------------|---------------|----------------|------------|------------------|
| Danzas y bailes tradicionales | 8 | 3 | 2 | 13 | 33,33% |
| Celebración de fechas importantes | 4 | | | 4 | 10,26% |
| Música y comidas típicas | 1 | | | 1 | 2,56% |
| Práctica de costumbres y tradiciones | | 4 | | 4 | 10,26% |
| Representaciones de culturas y tradiciones | 3 | | 2 | 5 | 12,82% |
| Platos típicos, vestimenta y dramatizaciones | | | 2 | 2 | 5,13% |
| Interpretación de canciones ecuatorianas | | | 1 | 1 | 2,56% |
| Material audiovisual | | | 2 | 2 | 5,13% |
| Cuentos tradicionales y leyendas | | | 1 | 1 | 2,56% |
| Ninguna | 6 | | | 6 | 15,38% |
| TOTAL | 22 | 7 | 10 | 39 | 100% |

Tabla 66. Comparación pregunta 8

La comparación de frecuencias del Gráfico 66 muestra que, es notorio el interés de las encuestadas en llevar a cabo actividades relacionándolas con aplicaciones artísticas culturales, tradicionales y cargadas de entusiasmo y energía como es la danza y el baile, para fomentar la interculturalidad,

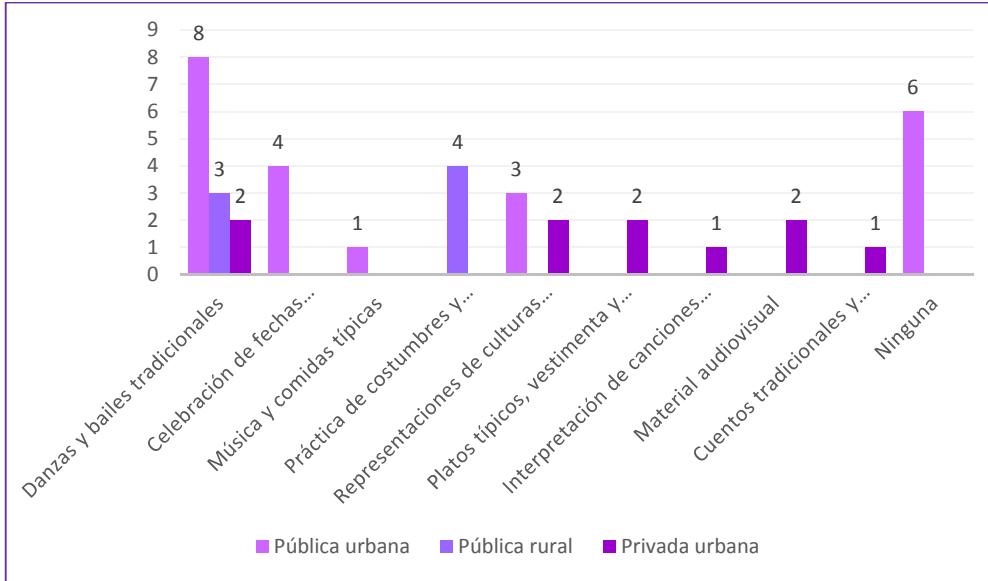


Gráfico 66. Comparación de frecuencias pregunta 8

Y sin embargo como se puede ver en el Gráfico 67, es interesante observar que hay quienes, en un porcentaje significativo 15,38%, no realizan actividad alguna, pudiendo deberse a que se desconoce la aplicación pedagógica de dichas actividades, o también a la sub valoración de las expresiones culturales en el proceso educativo e intercultural.

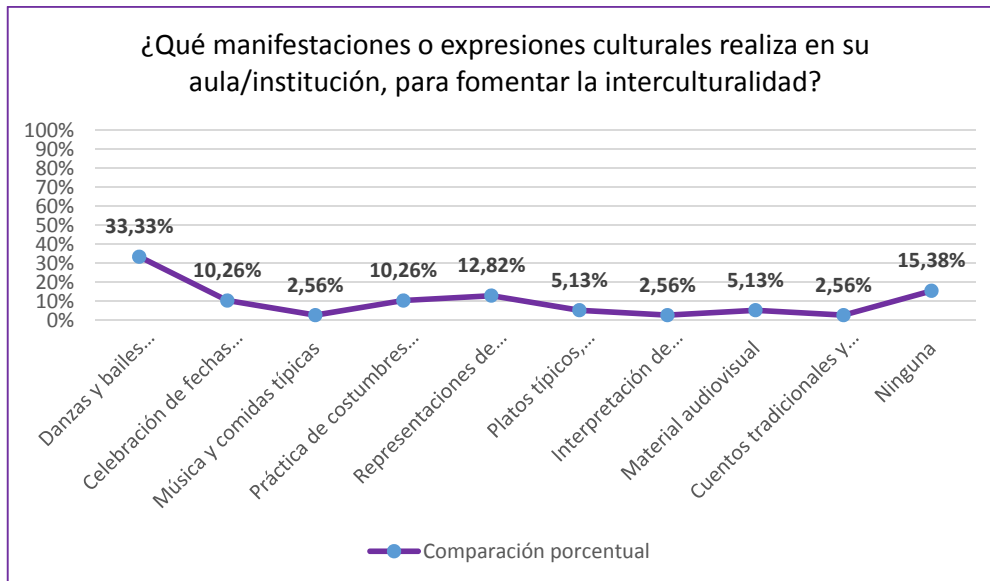


Gráfico 67. Comparación porcentual pregunta 8

- **Culturas originarias en el currículo**

Al indagar a las encuestadas en la pregunta 9, sobre la presencia de las culturas originarias en el currículo, es clara oposición de criterios entre las docentes de las instituciones de la zona urbana con respecto a la zona rural.-

| Categorías | Pública urbana | Pública rural | Privada urbana | Frecuencia | Porcentaje total |
|--------------|----------------|---------------|----------------|------------|------------------|
| Si | 13 | 6 | 0 | 19 | 48,72% |
| No | 9 | 1 | 10 | 20 | 51,28% |
| TOTAL | 22 | 7 | 10 | 39 | 100% |

Tabla 67. Comparación pregunta 9

Mientras que en las instituciones públicas un gran número de docentes considera que las culturas originarias están presentes en el currículo de educación inicial, la totalidad de docentes de la institución rural consideran que no lo está, como se puede ver en el Gráfico 68.

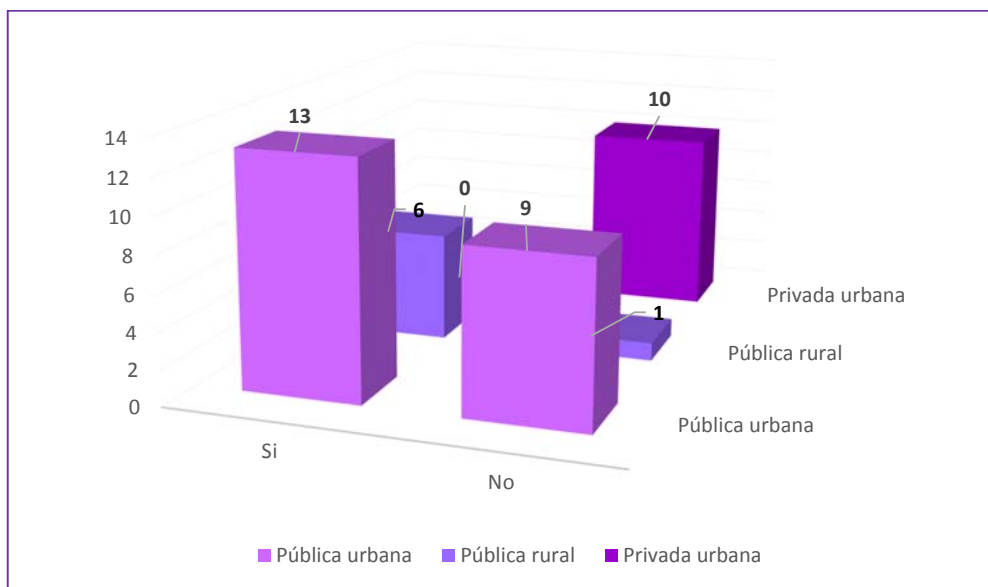
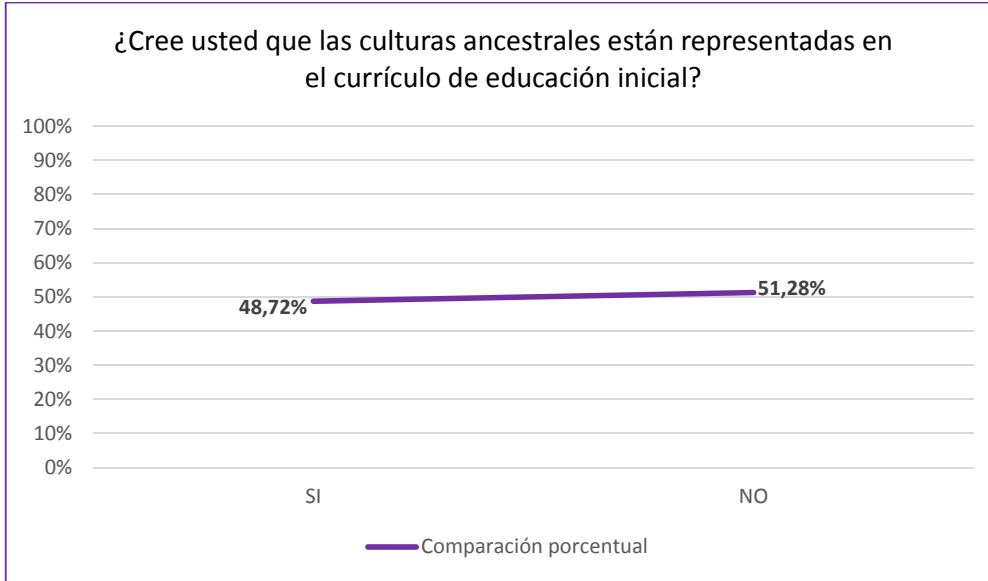


Gráfico 68. Comparación de frecuencias pregunta 9



En el Gráfico 69, los porcentajes se encuentran en muy cercanos al entre sí al cincuenta por ciento, demostrando una clara oposición de criterios entre las docentes de las instituciones públicas tanto de la zona urbana como rural, a los criterios de la institución privada urbana.

De este modo se puede suponer que el currículo necesita enriquecerse con la presencia de las culturas originarias, de forma evidente particularmente en la parte metodológica.

- Currículo en la educación inicial

Al sondear a las encuestas sobre si el actual currículo favorece o no, a niñas y niños en el desarrollo de la interculturalidad. Las maestras se pronuncian mayoritariamente hacia el Si en la pregunta 10.

| Categorías | Pública urbana | Pública rural | Privada urbana | Frecuencia | Porcentaje total |
|--------------|----------------|---------------|----------------|------------|------------------|
| Si | 13 | 6 | 10 | 29 | 74,36% |
| No | 9 | 1 | 0 | 10 | 25,64% |
| TOTAL | 22 | 7 | 10 | 39 | 100% |

Tabla 68. Comparación pregunta 10

En las tres instituciones la selección del Si es la que predomina, Gráfico 70, con la característica que en las instituciones pública rural y privada urbana la respuesta es unánime frente a la institución pública urbana donde la selección aunque constituye un número alto no es el total de las encuestadas.

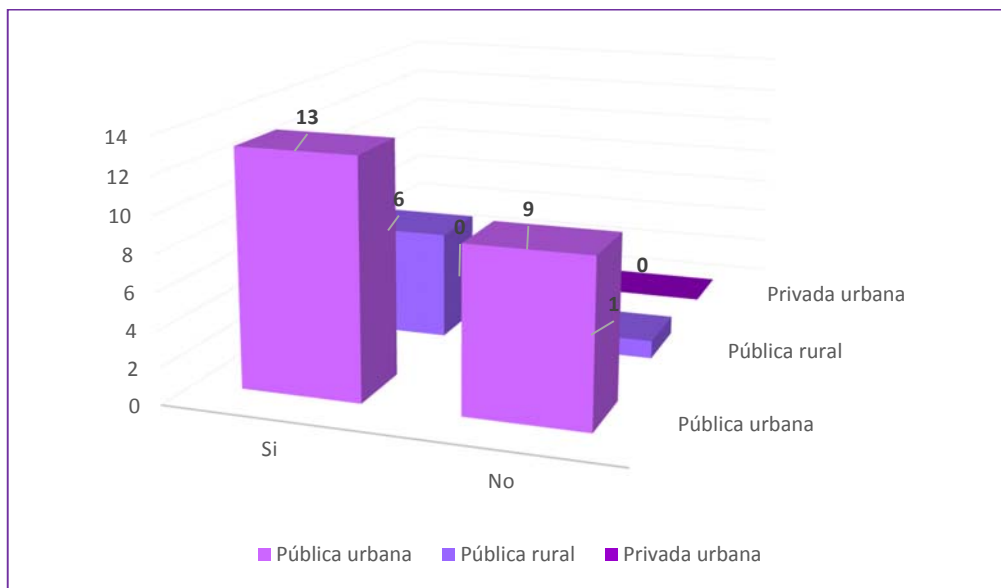


Gráfico 70. Comparación de frecuencias pregunta 10

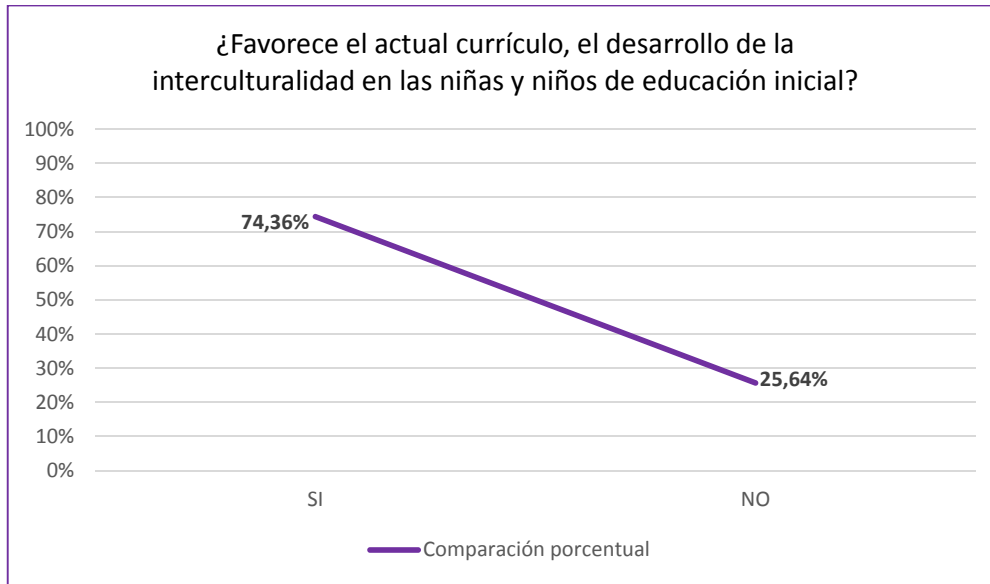


Gráfico 71. Comparación porcentual pregunta 10

En el Gráfico 71, los porcentajes resultantes, marcan una diferencia considerable entre las dos categorías, marcando una clara inclinación hacia el Si. Con estos resultados es innegable el criterio del favorecimiento del currículo para el desarrollo de la interculturalidad.

Aun así el porcentaje de selección del No, manifiesta que es necesario el conocimiento y aplicación de la interculturalidad en el nivel inicial.

- Fortalezas y debilidades del currículo de educación inicial

En la pregunta 11, al referirnos a las fortalezas del currículo inicial mencionadas por las docentes se encuentran varias posibilidades que poseen en común el desarrollo de destrezas de niñas y niños.

| Categorías | Pública urbana | Pública rural | Privada urbana | Frecuencia | Porcentaje total |
|---|----------------|---------------|----------------|------------|------------------|
| Desarrolla y potencia destrezas | 9 | | | 9 | 23,08% |
| Se articula con el MIES y 1er año de Educación Básica | 3 | | | 3 | 7,69% |
| Es flexible | 4 | | | 4 | 10,26% |
| Promueve la inclusión e integración | 6 | | | 6 | 15,38% |
| Desarrolla habilidades y destrezas en los niños | | 2 | | 2 | 5,13% |
| Fortalece las culturas y las lenguas | | 4 | | 4 | 10,26% |
| Reconoce la diversidad | | 1 | | 1 | 2,56% |
| Las destrezas que contienen son claras | | | 2 | 2 | 5,13% |
| Ayuda a desarrollar destrezas en los niños | | | 7 | 7 | 17,95% |
| Permite manejar mejor las destrezas | | | 1 | 1 | 2,56% |
| TOTAL | 22 | 7 | 10 | 39 | 100% |

Tabla 69. Comparación pregunta 11(a)

En el Gráfico 72, se aprecia la coincidencia de las instituciones pública y privada de la zona urbana en cuanto al desarrollo de destrezas, mientras que en la institución pública de la zona rural, es mayor la frecuencia en el fortalecimiento de las culturas y las lenguas.

Pensamientos que tienen que ver directamente, con la población que asiste a estos centros educativos, tanto como docentes como estudiantes.

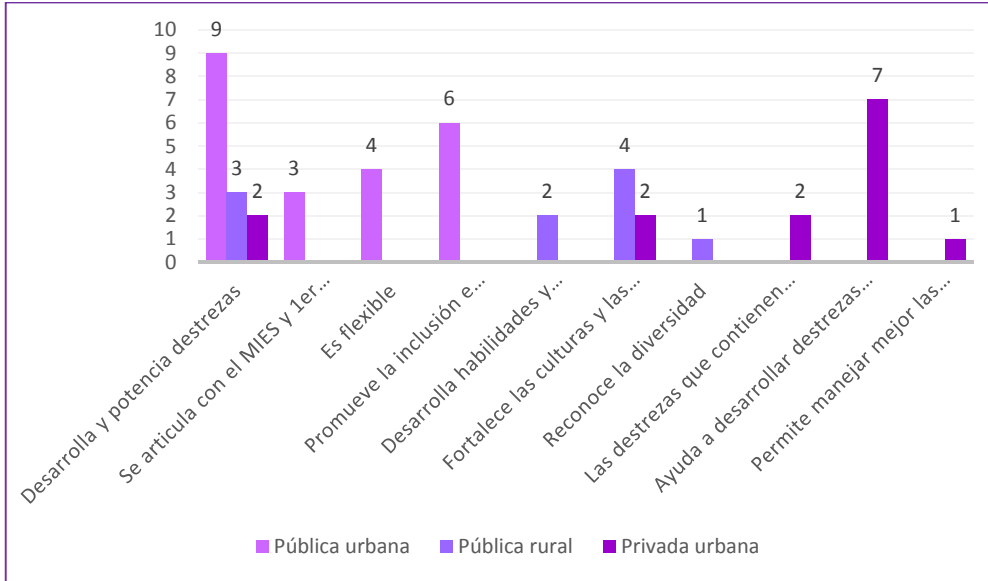


Gráfico 72. Comparación de frecuencias pregunta 11(a)

Los porcentajes que se observan en el Gráfico 73, muestran valores similares en criterios que son afines, caracterizados por la inclusión e integración, flexibilidad en el currículo, vinculación del nivel con el próximo, diversidad y fortalecimiento de lenguas.

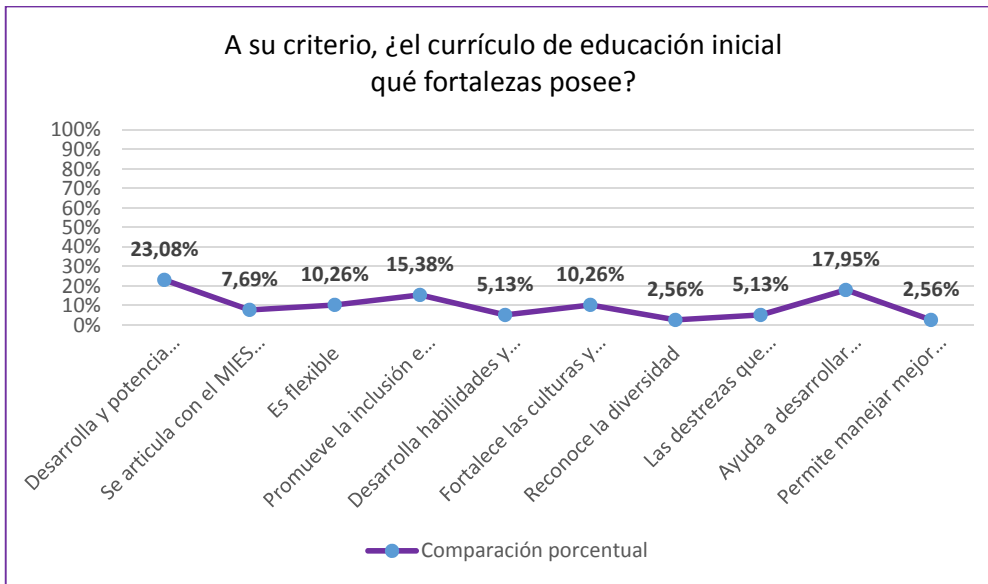


Gráfico 73. Comparación porcentual pregunta 11(a)

En la misma pregunta 11, también se ponen de manifiesto las debilidades del currículo inicial, algunos criterios que tienen que ver propiamente con el currículo así como de su aplicación y la capacitación para su correcta práctica en el aula.

| Categorías | Pública urbana | Pública rural | Privada urbana | Frecuencia | Porcentaje total |
|---|----------------|---------------|----------------|------------|------------------|
| Contenido es desconocido aún | 5 | | | 5 | 12,82% |
| Es más teórico que práctico | 6 | | | 6 | 15,38% |
| Capacitación escasa | 8 | | | 8 | 20,51% |
| No se ajusta a la realidad | 3 | | | 3 | 7,69% |
| Ninguna | | 6 | | 6 | 15,38% |
| Necesita más explicaciones | | 1 | | 1 | 2,56% |
| No existe orientación para trabajar | | | 6 | 6 | 15,38% |
| Hace falta capacitación curricular | | | 3 | 3 | 7,69% |
| Destrezas no desarrolladas para la práctica | | | 1 | 1 | 2,56% |
| TOTAL | 22 | 7 | 10 | 39 | 100% |

Tabla 70. Comparación pregunta 11(b)

Las frecuencias que se observan en el Gráfico 74, muestran las debilidades del currículo que a criterio de las encuestadas.

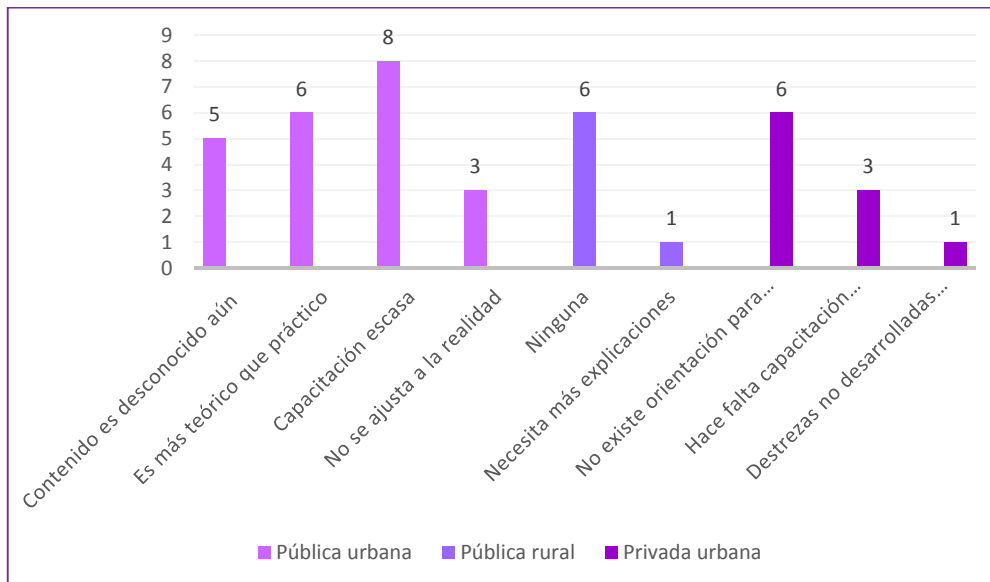


Gráfico 74. Comparación de frecuencias pregunta 11(b)

Los porcentajes del Gráfico 75, muestran que, aunque se inquiera sobre el currículo, las encuestadas mencionan no tener la suficiente capacitación sobre el nuevo currículo, lo cual denota que, las maestras desconocen aún el nuevo currículo por lo que mencionan como debilidad asociada más que propia del currículo.

Entre los porcentajes notorios además están los que corresponden a la falta de orientación a los docentes, haciendo que su contenido sea aún desconocido y, la prevalencia de lo teórico sobre lo práctico.

Además, un porcentaje igualmente representativo, menciona que no existe debilidad alguna en el currículo, conformándose éste porcentaje, en demostración de satisfacción por tener un currículo propio del nivel.

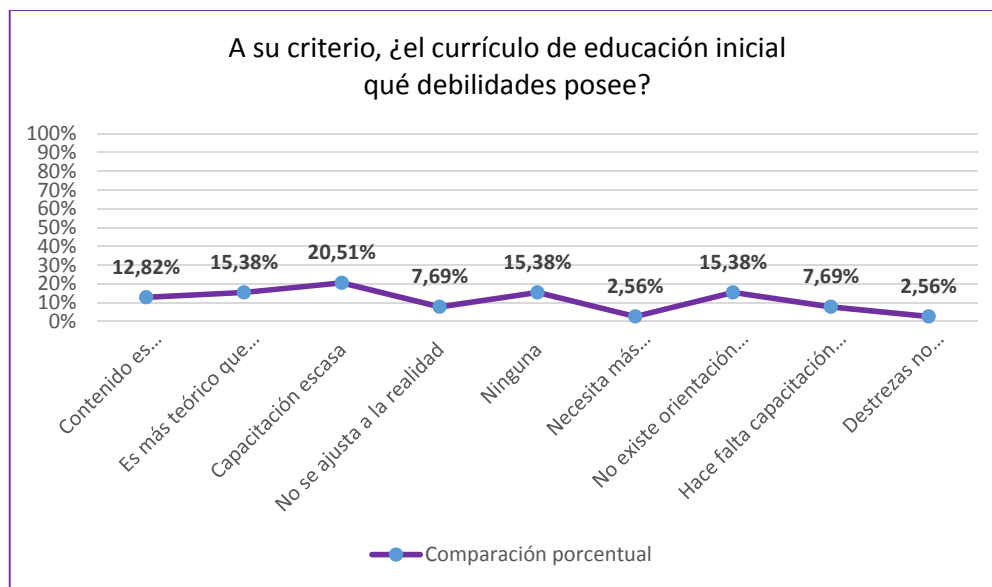


Gráfico 75. Comparación porcentual pregunta 11(b)

- **Valores que desarrollan la interculturalidad**

Para la pregunta 12, la opinión solicitada a las encuestadas sobre valores específicos para el desarrollo de interculturalidad, se inclinan hacia la afirmación de que, justicia, tolerancia, respeto, solidaridad, empatía y comunicación, la desarrollan.

| Categorías | Pública urbana | Pública rural | Privada urbana | Frecuencia | Porcentaje total |
|--------------|----------------|---------------|----------------|------------|------------------|
| Si | 21 | 7 | 10 | 38 | 97,44% |
| No | 1 | 0 | 0 | 1 | 2,56% |
| TOTAL | 22 | 7 | 10 | 39 | 100% |

Tabla 71. Comparación pregunta 12

De la totalidad de las 39 encuestadas, existe un único caso en el centro educativo público urbano, en que la elección es el No. En la Gráfica 76 se reflejan estas frecuencias.

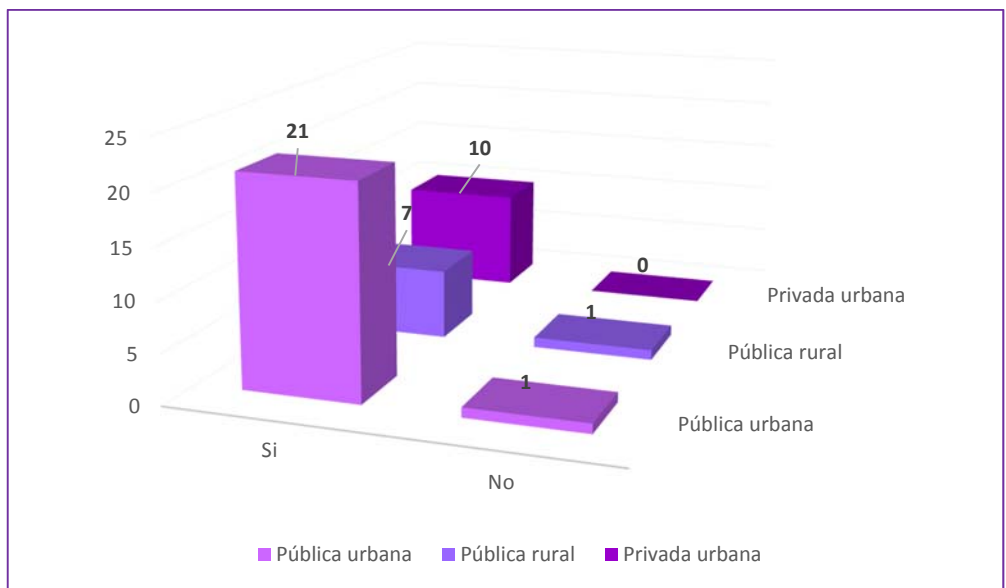


Gráfico 76. Comparación de frecuencias pregunta 12

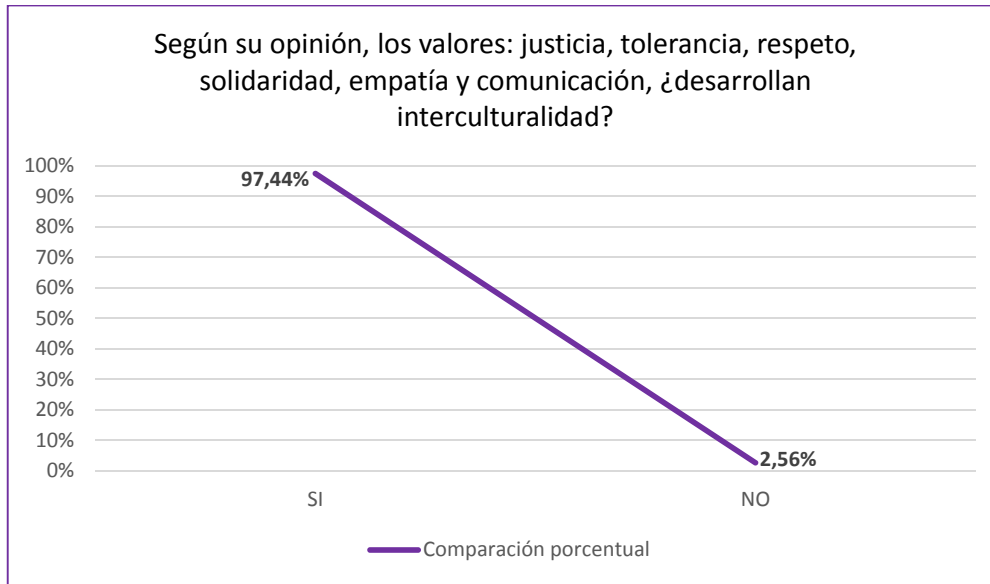


Gráfico 77. Comparación porcentual pregunta 12

En la Gráfica 77, la diferencia porcentual graficada, presenta una amplia diferencia a favor de la categoría del Sí.

- **Visibilidad de la interculturalidad y sus valores en educación inicial**

Para la pregunta 13, la elección de las encuestadas más que oponerse con alejamiento notable, lo hace hasta llegar casi al equilibrio. En la institución pública urbana las docentes se inclinan mayoritariamente por el NO a diferencia de las instituciones: pública rural y privada urbana.

| Categorías | Pública urbana | Pública rural | Privada urbana | Frecuencia | Porcentaje total |
|--------------|----------------|---------------|----------------|------------|------------------|
| Si | 8 | 6 | 8 | 22 | 56,41% |
| No | 14 | 1 | 2 | 17 | 43,59% |
| TOTAL | 22 | 7 | 10 | 39 | 100% |

Tabla 72. Comparación pregunta 13

Las frecuencias del Gráfico 78, permiten observar la diferencia en la elección de categorías, siendo notorio el criterio del No de la institución pública urbana, frente a las demás instituciones y a la elección del Si.

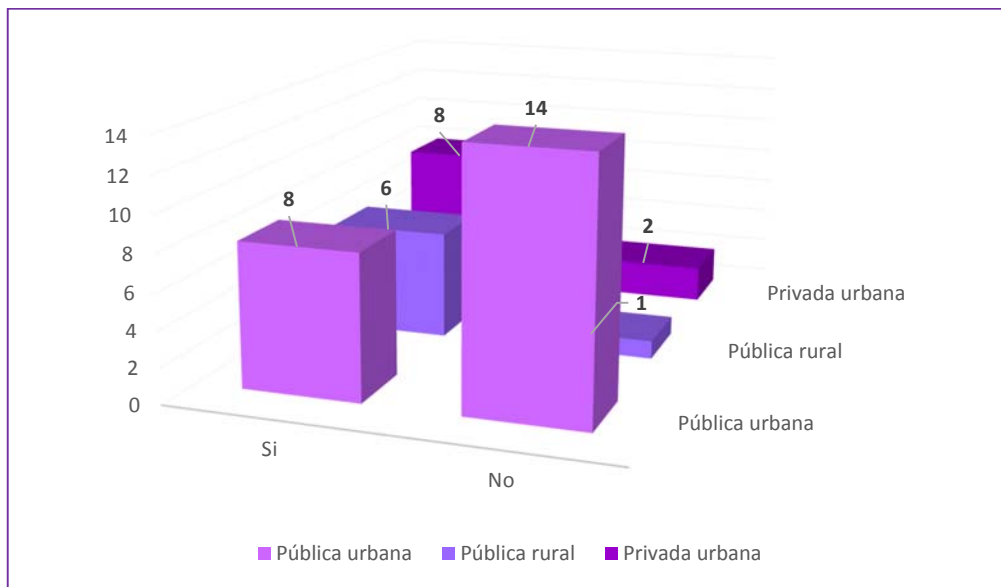
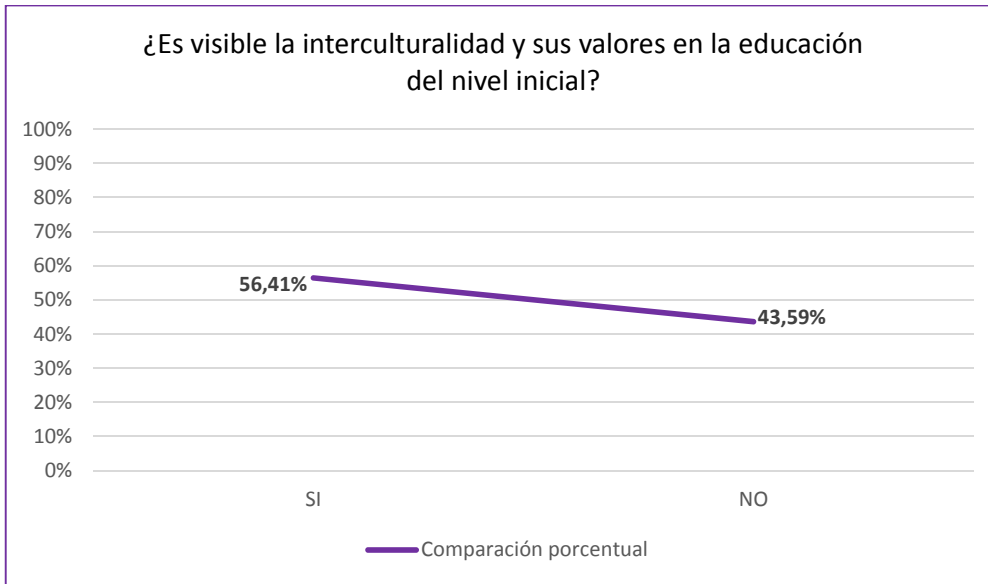


Gráfico 78. Comparación de frecuencias pregunta 13



Los porcentajes del Gráfico 79, muestran que las categorías están cercanas una a la otra, en más y menos 50%.

Esta aproximación de los porcentajes demuestra la necesidad de un mayor conocimiento del currículo en el nivel inicial así como de la inclusión de forma precisa de temas de intercultural y formación en valores interculturales.

- **Formación de valores interculturales en educación inicial**

La pregunta 14, permite que los docentes expresen de acuerdo a su práctica profesional las formas en que se facilitaría la formación de valores interculturales en el nivel inicial, logrando obtener distintas sugerencias en las tres instituciones.

| Categorías | Pública urbana | Pública rural | Privada urbana | Frecuencia | Porcentaje total |
|--------------------------------------|----------------|---------------|----------------|------------|------------------|
| Insertando métodos en el currículo | 2 | | | 2 | 5,13% |
| Con programas específicos | 2 | | | 2 | 5,13% |
| Vivenciando la interculturalidad | 5 | | | 5 | 12,82% |
| Con actividades lúdicas | 2 | | | 2 | 5,13% |
| Incluyendo más a los padres | 7 | | | 7 | 17,95% |
| Con más participaciones de culturas | 4 | | | 4 | 10,26% |
| Conociendo más culturas originarias | | 1 | | 1 | 2,56% |
| Orientando a los padres | | 2 | | 2 | 5,13% |
| Valorando el origen de cada niño | | 2 | | 2 | 5,13% |
| Transmitiendo costumbres propias | | 2 | | 2 | 5,13% |
| Conociendo las culturas originarias | | | 4 | 4 | 10,26% |
| Práctica de tradiciones y costumbres | | | 3 | 3 | 7,69% |
| Conociendo las lenguas maternas | | | 1 | 1 | 2,56% |
| Visitando lugares ancestrales | | | 1 | 1 | 2,56% |
| Reconociendo los orígenes propios | | | 1 | 1 | 2,56% |
| TOTAL | 22 | 7 | 10 | 39 | 100% |

Tabla 73. Comparación pregunta 14

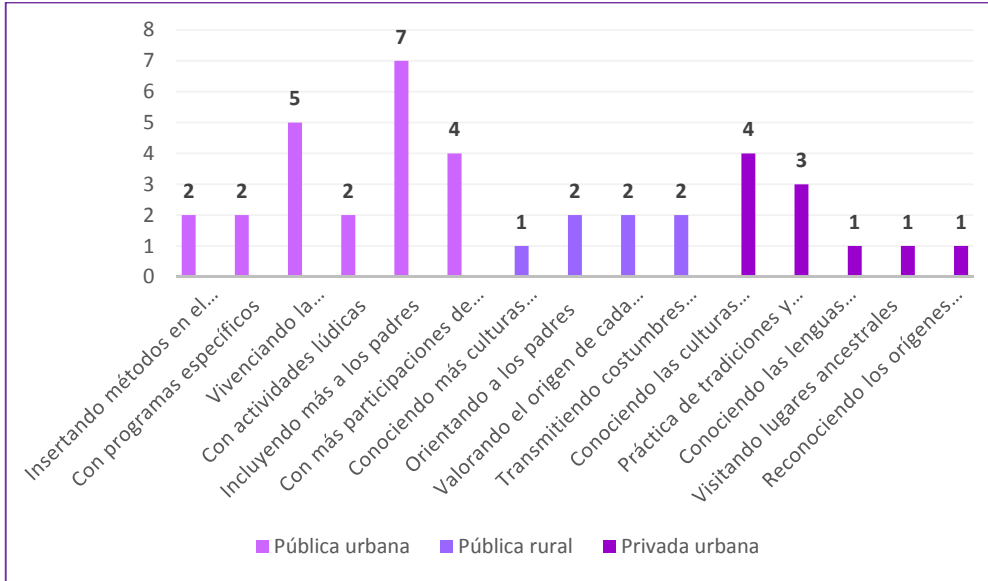


Gráfico 80. Comparación de frecuencias pregunta 14

En los gráficos 80 y 81, sobresalen las frecuencias y porcentajes que corresponden a la inclusión de los padres de familia en las actividades educativas así como, la inclusión y conocimiento de las culturas originarias. Todos estos resultados, permiten conocer la necesidad de que, la formación de los valores interculturales en el nivel inicial está en total relación a la vivencia, práctica y modelo adulto de los mismos. La interculturalidad y formación de sus valores debe basarse en el ejercicio habitual de ellos.

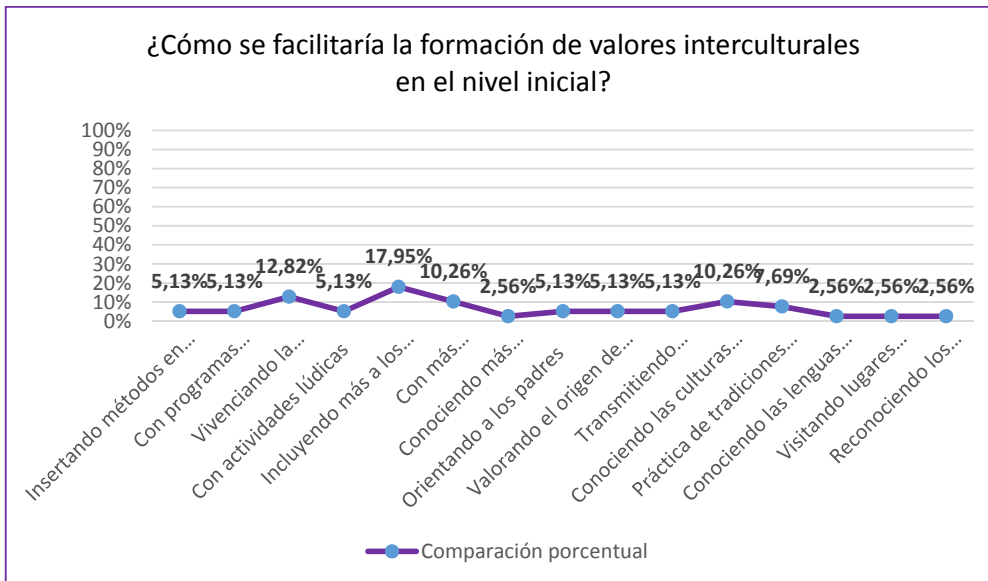


Gráfico 81. Comparación porcentual pregunta 14

- **Capacitación de docentes de educación inicial**

En cuanto a la pregunta 15, los resultados obtenidos en las tres instituciones son enteramente similares, esto deja ver que las encuestadas se consideran con la capacitación necesaria para para formar en las niñas y niños, valores interculturales.

| Categorías | Pública urbana | Pública rural | Privada urbana | Frecuencia | Porcentaje total |
|--------------|----------------|---------------|----------------|------------|------------------|
| 1. Si | 12 | 7 | 0 | 19 | 48,72% |
| 2. No | 10 | 0 | 10 | 20 | 51,28% |
| TOTAL | 22 | 7 | 10 | 39 | 100% |

Tabla 74. Comparación pregunta 15

Las frecuencias representadas en el Gráfico 82, exponen la idoneidad en la que se sienten las docentes, sin embargo, en la institución pública urbana existe un caso que manifiesta no estar capacitada para tal tarea.

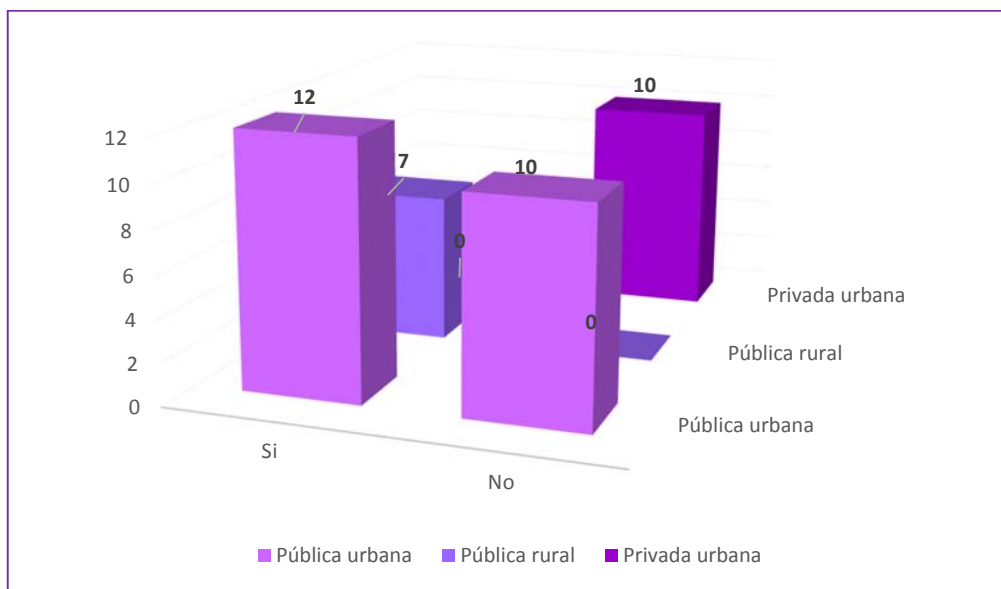
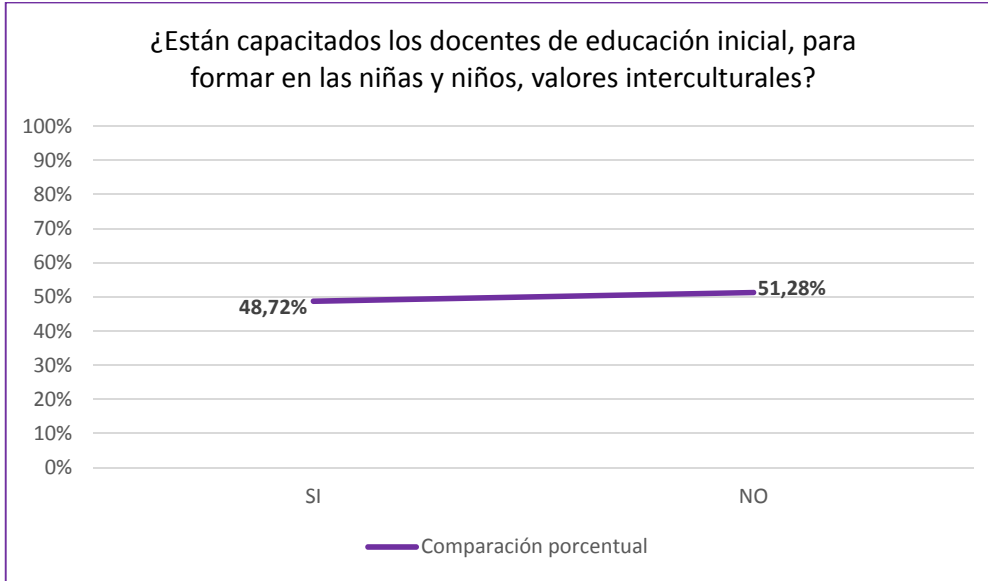


Gráfico 82. Comparación de frecuencias pregunta 15



La comparación porcentual de la pregunta 15, evidenciada en el Gráfico 83, demuestra que las dos categorías se acercan al cincuenta por ciento, con un porcentaje pequeño entre ambas, esto demuestra la necesidad de preparación en las docentes.

- **Acciones de formación de docentes en interculturalidad**

Finalmente, en la pregunta 16, las diferentes opiniones de las encuestadas respecto a lo que se debería hacer para formar docentes del nivel inicial capacitados en interculturalidad, se ordenan desde el conocimiento y convivencia con distintos grupos culturales hasta la capacitación constante del docente en interculturalidad.

| Categorías | Pública urbana | Pública rural | Privada urbana | Frecuencia | Porcentaje total |
|--|----------------|---------------|----------------|------------|------------------|
| Capacitación constante | 8 | | | 8 | 20,51% |
| Tomar cursos especializados | 5 | | | 5 | 12,82% |
| Participar en actividades culturales | 2 | | | 2 | 5,13% |
| Talleres de padres, maestras y niños | 2 | | | 2 | 5,13% |
| Trabajar con grupos socio-culturales | 2 | | | 2 | 5,13% |
| Relacionar más a la institución con la comunidad | 3 | | | 3 | 7,69% |
| Asistir a cursos constantemente | | 2 | | 2 | 5,13% |
| Conocer diferentes grupos culturales | | 1 | | 1 | 2,56% |
| Tener más material para trabajar | | 4 | | 4 | 10,26% |
| Ser capacitados continuamente | | | 9 | 9 | 23,08% |
| Se realicen convivencias culturales | | | 1 | 1 | 2,56% |
| TOTAL | 22 | 7 | 10 | 39 | 100% |

Tabla 75. Comparación pregunta 16

En el Gráfico 84, se observa que mientras en la institución pública urbana prima la opinión de la capacitación constante, en la institución pública rural es el tener más material para trabajar y, en la institución privada urbana es la capacitación continua, criterio que coincide con la primera institución.

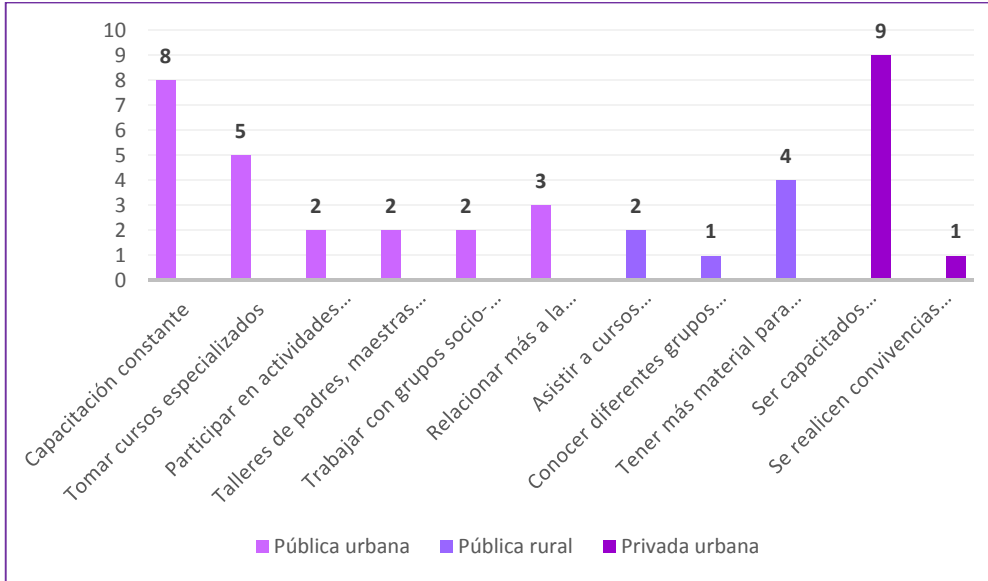


Gráfico 84. Comparación de frecuencias pregunta 16

Es en el Gráfico 85, que se puede distinguir de forma clara la necesidad de capacitación manifestada por las encuestadas., a ello le siguen, los promedios que tienen que ver con la especialización de las docentes a través de cursos y, el tener material específico con el cual trabajar.

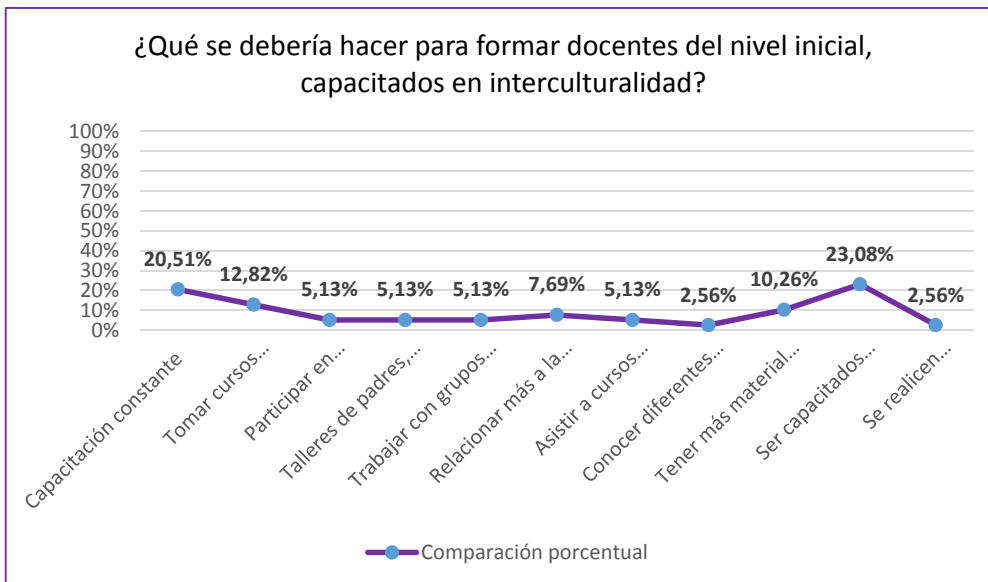


Gráfico 85. Comparación porcentual pregunta 16

6.4. Triangulación de la encuesta y entrevistas

Una forma de validar los resultados de la investigación, es a través de la triangulación, puesto que, lo que en ella se busca es que la consistencia de la información que se observe, permita la confiabilidad y validez. Bernal y Augusto (2006).

Se presenta la triangulación sobre las preguntas y respuestas de las encuestas y las entrevistas aplicadas a docentes e informantes claves correspondientemente, con la finalidad como ya se mencionó antes, de validar los datos obtenidos de las fuentes varias, además de completar de forma descriptiva, datos e informaciones cuantitativas y cualitativas.

Las respuestas obtenidas en la encuesta aplicada a docentes del nivel de educación inicial de los sub niveles I y II, y las emitidas en la entrevista de informantes claves, permiten determinar de manera general que:

- Existe clara coherencia entre las respuestas obtenidas en las dos técnicas aplicadas.
- Los sujetos demuestran poseer el conocimiento suficiente para emitir criterios personales y profesionales válidos, acerca de los temas solicitados.
- Las técnicas e instrumentos empleados, permiten la libre manifestación de pensamiento, por lo que la información emanada, permite contar con información suficiente.

La comparación de técnicas, se las ha realizado dentro de los siguientes contenidos globalizadores:

- f) Conocimiento y acercamiento a la interculturalidad desde su realidad, vivencia, formación y participación profesional.
- g) Experiencia y práctica de la interculturalidad en su contexto y labor docente.
- h) Comprensión, manejo e importancia del currículo de educación inicial.
- i) Valores, e interculturalidad en el sistema educativo ecuatoriano y, desarrollo en el nivel inicial

6.4.1. Conocimiento y acercamiento a la interculturalidad desde su realidad, vivencia, formación y participación profesional.

Los datos e información aportados por las fuentes, muestran la concordancia de los sujetos respecto a los temas requeridos, ya que sus ideas son muy similares entre sí, demostrando que poseen el conocimiento necesario para emitir juicios válidos desde su experiencia personal, formación y las diferentes funciones desempeñadas, las que, se asumen de diferente forma, de acuerdo a la necesidad, exigencia y aplicación que la misma genere.

Las definiciones van contextualizándose, de sencillas a elaboradas, científicas y con convicción clara. Esto sugiere que a pesar de ser un concepto nuevo, como forma de vida y objetivo nacional, ha estado presente en la vida de los ecuatorianos, de forma empírica, por lo que, encuestadas y entrevistados, intentan dar una definición estándar desde sus respectivos puntos de vista.

En la información y datos recabados por las técnicas, se manifiesta que el reconocimiento de la presencia de grupos culturales – étnicos, es parte de la experiencia y vivencia de la interculturalidad de las fuentes, ya sea por acercamiento, por pertenencia o por relación indirecta hacia los mismos.

El acercamiento de entrevistados y encuestadas, con respecto a la realidad intercultural, se manifiesta obviamente de forma variable, debido a los orígenes de las fuentes, su relación, participación, grado de sensibilización personal y profesional, pero en todos los casos se acepta la concurrencia de experiencias culturales y sociales.

En cuanto a la formación en interculturalidad, su participación, su formación profesional y la existencia suficiente o no, del número de docentes que pertenezcan a los diferentes pueblos y nacionalidades, se muestra la tendencia hacia el criterio de la carencia, lo que se enfatiza según las fuentes, en la ausencia de capacitaciones respecto al tema y en el hecho de que, la práctica de la interculturalidad en la docencia, particularmente del nivel inicial, es novel, razón por la que la planta docente necesita aún tratar el tema de forma puntual y especializada a nivel metodológico.

6.4.2. Experiencia y práctica de la interculturalidad en su contexto y labor docente.

Comparando los datos de las encuestas como de las entrevistas, existen dos tendencias contrapuestas, por una parte, una con mayor incidencia respecto a la necesidad de contar con más práctica de los contenidos de temática intercultural en el trabajo que corresponde al nivel, pues consideran que la prevalencia de esquemas anteriores en la práctica docente, aunada a la inseguridad de la capacidad docente, son factores señalados como causantes del riesgo de no desarrollar apropiadamente valores que conlleven a la formación intercultural.

Por otra parte, se señaló la confianza frente a la tarea de desarrollar en niñas y niños, tanto identidad cultural como valores interculturales, basado esto, en las oportunidades y estímulos que existen desde las políticas públicas, la formación profesional universitaria, la integración social y la construcción de espacios incluyentes, diversos e igualitarios.

En lo que respecta, a las actividades llevadas a cabo para fortalecer el desarrollo de interculturalidad y valores interculturales, las fuentes evidencian, desde sus diferentes puntos de vista, la precisión de llevar a cabo la vinculación de toda la comunidad educativa, con sus respectivas manifestaciones integradas al que hacer educativo, que ofrezcan la oportunidad de conocer diferentes expresiones, las que se prefieren sean de corte plástico, expresivo, artístico para su mejor asimilación, y acordes a las edades de cada subnivel.

Así también se expresa de forma acorde, que la trasmisión de la cultura propia, sumada al conocimiento de culturas sean ancestrales o no, permiten una mejor formación de niñas y niños, más aún cuando se promueve una construcción nacional en la que la base es la educación, el respeto por los seres humanos y el planeta, y la fortificación del autoestima nacional para su proyección internacional.

6.4.3. Comprensión, manejo e importancia del currículo de educación inicial.

En lo que respecta al currículo del nivel de educación inicial, la evidencia global sugiere que se otorga importancia a la existencia del currículo del nivel inicial, en primera instancia por

cuanto el sistema educativo ecuatoriano no contemplaba ni la obligatoriedad ni la estructura formativa del nivel.

El profesorado conoce el currículo del nivel inicial, desde la obligatoriedad y necesidad laboral, al tiempo que percibe fortalezas y debilidades del mismo, centrada especialmente en el hecho de que permite desarrollar las destrezas necesarias para la formación de niñas y niños de cada subnivel, notan también, muchas coincidencias entre las debilidades del currículo, que corresponden más a la orientación para su aplicación docente que a temas propios de la organización de contenidos del currículo.

En cuanto al currículo del nivel inicial, aunque empleado de forma reciente, opinan en las encuestas que es necesario el tiempo necesario apoyado de una guía especializada, para potencializar los contenidos y la característica flexible del currículo del nivel.

Lo que en la información apunta, es entonces que si bien se posee el conocimiento básico respecto al currículo del nivel de educación inicial, son las docentes directamente, las encargadas de operativizar los contenidos de desarrollo de destrezas de los sub niveles correspondientes, autoridades y relacionados, reconocen su importancia más se refieren a él, como un elemento sustancial para la formación de interculturalidad dentro del sistema educativo, sin el conocimiento profundo sobre el mismo, ni la relación directa con este.

Aunque con ciertas diferencias, los criterios originados por las técnicas e instrumentos usados, evidencian la flexibilidad de este referente así también la trabajar de forma específica los contenidos que hacen referencia a temas de interculturalidad.

6.4.4. Valores, e interculturalidad en el sistema educativo ecuatoriano y, desarrollo en el nivel inicial.

En ambas fuentes se enfatiza la importancia de los valores en la formación de niñas y niños en valores, particularmente en el nivel de educación inicial por ser este el encargado de la formación y desarrollo base más allá del aprendizaje, sino como forma de preparación para la adquisición de conocimientos formales.

En la entrevista, se acepta que los valores, (particularmente los enlistados) permiten desarrollar interculturalidad, lo que permite observar que los puntos de vista convergen en la validación de la formación humana basada en la búsqueda de igualdad.

Mientras que en la encuesta, existen docentes que no están totalmente de acuerdo con el hecho de que los valores desarrollan interculturalidad, esto debido a percepciones personales basadas en la experiencia o por creencias implícitas, marcadas por la resistencia.

La falta de unanimidad, testifica que los cambios son percibidos pero que, recorren un camino en el que los factores históricos y presentes de diversos ámbitos, influyen directamente en los sistemas nacionales como es el caso del educativo.

El desempeño profesional de las fuentes, así como su inclusión en los ámbitos educativo, social o cultural, proporciona diferentes visiones desde la tradicional, a la vanguardista respecto al desarrollo de valores interculturales.

CAPÍTULO 7
CONCLUSIONES

Capítulo 7. Conclusiones

Todo trabajo de investigación presenta las conclusiones que ha generado obtenidas del estudio y que, responden a interrogantes y objetivos planteados al inicio de la investigación.

Al iniciar el apartado, corresponde anotar que los criterios aportados tanto por entrevistados como por encuestadas, son similares y coincidentes. Hecho que demuestra que la temática de investigación además de estar vigente, genera interés en los diferentes actores puesto que, las variabilidades de la época han concitado el orgullo y la valoración de los seres humanos sobre los capitales.

Los cuestionamientos planteados en la investigación en cuanto a la experiencia profesional y la formación de los docentes del nivel inicial, su vinculación y sensibilización con la interculturalidad (ver 5.1.2), fueron plasmados el momento de realizar el cuestionario para la encuesta y en las pautas de entrevistas (ver 5.4.3.2.2).

Luego al ser analizadas estos datos e información en los sub epígrafes 6.2 y 6.3, han ratificado un conjunto de conclusiones producidas por la investigación y de los aspectos destacados que la conforman:

7.1. Interculturalidad y realidad educativa en el Ecuador

Planteada como construcción social, la interculturalidad dinamiza los distintos procesos humanos, replanteando constantemente la alteridad del ser humano y la aceptación del otro y de ser otro. De allí, la necesidad de la educación como elemento fundamental de esta construcción, para evitar se paralice el desarrollo de la identidad cultural propia de sus colectivos.

Los objetivos planteados en el apartado 5.1.2, con relación a la interculturalidad y, a la interculturalidad en la educación en el Ecuador, fueron revisados en los capítulos 2 y 3, permitiendo no sólo conocer la trayectoria de ésta en el país, sino la inserción de los pueblos y nacionalidades

indígenas tanto en la presencia política, social económica, como, en la formación del estudiantado a partir de los planes y programas educativos así como, en el currículo ecuatoriano.

El recorrido histórico de los pueblos, en busca de una estructura en la que la equidad y el respeto prevalezcan ante y por la diferencia, ha emplazado a las nuevas generaciones a que sean capaces de superarse a sí mismos para reconocer al otro; esto es lo que implica la interculturalidad.

En la comparación de resultados de encuestas (ver 6.3.4), el 97,44% de las encuestadas dio a conocer su definición de interculturalidad, frente al apenas 2,56% que dijo no saber que era (pregunta uno, Gráfico 53).

El reconocimiento de la diversidad presente, y las relaciones que se establecen dentro y fuera de los centros de formación infantil, no se limita a la estructura formativa y el desarrollo de destrezas y habilidades. Va más allá, hacia el enlace circunstancial diario de docentes y educandos, por esa razón la pertinencia de la pregunta siete de la encuesta, ya que se considera la necesidad del conocimiento y aplicación de alguna de las lenguas maternas (según sea el caso de la zona en que se habite) para el establecimiento de mejores vínculos sociales y educativos.

Por los resultados obtenidos, es evidente que el bilingüismo docente es inexistente en las ciudades, con respecto a las lenguas originarias, el 71,79% de encuestadas habla únicamente el castellano, un 10,25% es bilingüe en lenguas extranjeras, y tan sólo quienes pertenecen directamente, a alguno de los pueblos indígenas, el 17,95% habla kichwa como lengua materna y, castellano como lengua de conexión (Gráfico 65). Y esto, no por formación profesional sino por vivencia y educación parental.

Desde el punto de vista político, la interculturalidad y la educación intercultural, se ha manejado en proporción mayoritaria desde el universo indígena, particularmente de la nacionalidad kichwa de la sierra central, manteniendo así, la visión hegemónica que ha caracterizado la vida del país desde la posición de mestizos y, ahora desde otro polo, dejando de lado a grupos importantes como los afroecuatorianos, montubios e incluso los mismos mestizos.

En este medio en que, se intenta no polarizar los estamentos menos aún el educativo, de acuerdo a los datos de las docentes encuestadas, de las niñas y niños del sub nivel I y sub nivel II que tienen a su cargo, el 69,23% no tienen conocimiento de la diversidad en su contexto cercano, y el 30,77% considera que si lo tienen (pregunta dos, Gráfico 55). Estos resultados se afianzan con el análisis de la observación en los centros educativos (ver 6.11).

En los últimos años, la aproximación a la interculturalidad en el Ecuador, aunque ha avanzado en gran medida, se ha limitado a un hecho explicativo, particularmente en el sistema educativo, en el cual existen vacíos desde la formación profesional docente, pasando por la aplicación disonante del currículo, hasta el trato folclórico que se le da al tema en las aulas, en la programación de actividades y en el manejo mismo de los contenidos.

Por ello, las percepciones que se manejan para consolidar un mayor contacto, habitual y profundo, conjuntamente con las manifestaciones y expresiones culturales que se aplican (y otras que se debería aplicar), en el aula e institución educativa aspiran desarrollar verdaderamente la interculturalidad

Las manifestaciones que se efectúan tanto en el aula como en la institución, enunciadas en la pregunta ocho de la encuesta, son las relacionadas con la expresión artística rítmica y las actividades tradicionales sociales, sin embargo el 15,38%, no realizan actividad alguna (ver Gráfico 67).

7.2. Pueblos y nacionalidades del Ecuador

El Ecuador fue y es, un país pluricultural y multiétnico. Mas sin embargo, durante siglos, la sociedad ecuatoriana mantuvo una condición excluyente y discriminatoria hacia los pueblos y grupos sociales que distaran del deseable prototipo mestizo – blanco.

De esta manera, los pueblos originarios mantuvieron sus propios sistemas de transmisión cultural, de generación en generación han logrado traspasar conocimientos ancestrales, valores, formas de vivir y relacionarse con el medio circundante.

Todas estas formas de educación se vieron alteradas, destruidas y/o transformadas por las conquistas de incas y españoles; siendo los últimos los que implementaron un sistema predominante hasta hace muy pocos años atrás, en el que la prevalencia no era la igualdad, ni el reconocimiento del otro, ni la coexistencia igualitaria de culturas diversas.

El trayecto histórico de la educación en el Ecuador desde lo social hasta lo político, sus diferentes matices y los grandes adelantos en torno a las lenguas ancestrales y las culturas diversas, fue analizado en el capítulo 3 e indagado en las encuestas y entrevistas con el fin además, de dar respuesta a las interrogantes de interculturalidad (ver 5.2).

En la encuesta, el 100% de las docentes expresó la importancia de que niñas y niños conozcan los diferentes grupos étnicos – culturales del Ecuador (pregunta tres, Gráfico 57). El 87,18% de docentes estima además que, la interculturalidad si contribuye en el desarrollo de una identidad que reconozca sus raíces culturales en niñas y niños del nivel inicial, mientras que el 12,82% no lo considera así (pregunta cuatro, Gráfico 59).

A pesar del criterio unánime al respecto de la importancia y contribución, todavía no se practica tal importancia dentro del sistema educativo, no obstante en los entornos de los centros educativos se la vive de forma cotidiana.

Una muestra de la medida en la que estas relaciones existen, se evidencia en que, el 43,57% de docentes admiten estar en contacto en sus aulas o establecimientos, con personas indígenas pertenecientes a la nacionalidad kichwa, de los pueblos Chibuleo, y Pilawin, además del pueblo afrodescendiente. Por otra parte el 41,02% de encuestadas, reconoce en su entorno la presencia indígena de forma general (sin mayor identificación) así como de mestizos. Únicamente según la apreciación del 15,38% no hay presencia alguna de diversidad étnica-cultural en su contexto (pregunta seis, Gráfico 63).

En la actualidad, se aspira que el modelo educativo del anterior, de paso a uno en el que, las vivencias particulares y comunes impulsen la necesidad de compartir conocimientos, fortalecer las semejanzas, mientras se trabaja en el consideración de las diferencias, para la cimentación de una verdadera sociedad intercultural.

Aspiración que puede concretarse, si analizamos la pregunta 12, en la que, el razonamiento del 97,44% de las encuestadas fue que los valores: justicia, tolerancia, respeto, solidaridad, empatía y comunicación, desarrollan interculturalidad, existiendo un solo caso que corresponde al 2,56% que opina lo contrario (Gráfico 77).

Indígenas, afroecuatorianos, montubios, mestizos como originarios del territorio, del mismo modo que otros grupos socio-culturales o étnicos, han logrado medios para ejercer derechos, generar nuevas creaciones en el fenómeno intercultural, apartándose de la típica representación estética folclórica que se acostumbraba.

De todas maneras, su visibilización se encuentra a mitad del camino en el campo educativo, puntualmente en el nivel de educación inicial. Esto se puede evidenciar a través de los porcentajes de la pregunta 13, en la que a pesar de que el 56,41% considera visible la interculturalidad y sus valores en el nivel, un porcentaje muy cercano al primero, el 43,59% no lo considera así (ver Gráfico 79).

Porcentajes que permiten apreciar el trabajo que aún es necesario para alcanzar el reconocimiento de las culturas ancestrales en el desarrollo educativo y formativo del país con el aporte equitativo de todos los pueblos y nacionalidades.

7.3. Sistema educativo ecuatoriano

El proceso educativo en el Ecuador, se hallaba estancado a pesar de las reformas e intentos por dinamizarla. Lastimosamente el arrastrar por décadas problemas de forma y fondo, no permitieron fortalecer este proceso, más sin embargo, la inserción de la interculturalidad ha significado una substancial contribución a la educación ecuatoriana.

El Estado ecuatoriano, ha sido en los últimos ocho años, el responsable de crear condiciones idóneas para el pleno ejercicio de derechos de todos los ciudadanos por igual, siendo la educación la forma de vivir la propia cultura e impulsando la educación intercultural desde las primeras edades, resguardadas en la oportunidad de desarrollar la lengua, los saberes originarios,

las formas de vida propias de su origen, lo que ha generado una alta valoración y estima del medio al que pertenecen docentes y discentes.

A pesar de este valioso aporte, la carencia en el soporte de la tarea docente, obstaculiza la transformación necesaria de la educación como medio y fin del cambio social, postergando además, la oportunidad de trabajar de forma verdadera en el ejercicio de derechos de cada identidad y cultura existente, de todas maneras esta condición va quedando de lado en favor de la revitalización cultural-social del país.

Las personas entrevistadas que pertenecen al sistema educativo ecuatoriano (ver 6.2.1.1), proporcionaron opiniones favorables en relación a las interrogantes planteadas. Otro aspecto relevante tiene que ver con que, la convergencia de estas apreciaciones, reflejan la expectación frente a los cambios estructurales en la educación del nivel inicial.

La similar postura de los entrevistados, proporciona una imagen de los diferentes puntos de integración, inclusión e interrelación que se percibe como necesarios para que los planteamientos gubernamentales en materia educativa se concreten.

7.4. Educación Inicial

El nivel de educación inicial, se ha conformado en un ente educativo de la sociedad, en el cual, el saber se convierte en una modo de comunicar, reproducir y conservar las múltiples manifestaciones culturales de la sociedad de forma práctica, funcional e incluida en el contexto específico de la edad correspondiente.

La formación en el nivel inicial, es imprescindible y juega un papel determinante, como el cimiento para la edificación de estructuras que perdurarán a lo largo de la vida de los niños; desde el punto de vista pedagógico y metodológico, el trabajo desde el enfoque intercultural implica que los parámetros emocionales, psicológicos y sociales, favorecerán el desarrollo infantil y su preparación para la vida educativa-social progresiva y adyacente.

De esta formación depende la construcción posterior de los diferentes tipos de sociedades. En el Ecuador se ambiciona una sociedad interculturalidad en la que, sus valores reconozcan la diversidad, impulse la justicia, tolerancia pero por sobre todo, en la que impere el respeto, la equidad e igualdad como forma de evolución progresiva hacia una mejor calidad de vida en común.

Para la formación de estos valores, como se ve en el Gráfico 81 de la pregunta catorce, en diferentes porcentajes se distribuyen las opiniones de las acciones que se deberían tomar, a partir de la experiencia, conocimiento de los adultos: padres y docentes como responsables de educar y formar en base al modelo.

La interculturalidad y formación de sus valores debe basarse en el proceder diario, continuo y natural de valores, con lo que se facilitaría su práctica. Este primer ambiente de formación y desarrollo, que constituye la educación inicial, es impartido desde el modelo adulto y las relaciones que se establezcan con sus pares, el medio natural y social, por medio de actividades familiares, habituales y tradicionales tanto como las inusuales, que se traen al aula y que, pertenecen al bagaje que como adulto dispondrá para la convivencia armónica en los grupos a los que pertenezca por origen o pertenencia personal.

7.5. Currículo

Las reformas educativas como aporte a la educación ecuatoriana han sido procesos de rediseños tanto en estrategias como en las áreas curriculares, que no siempre alcanzaron el éxito debido a que su aplicación, dependiera de los criterios particulares de los responsables, sin contemplar el proyecto nacional. Así también al ser reflejos de la realidad de otros países, no se ajustaron a los intereses y potencial del país, esto generó que la visión se deformara manteniendo modelos anteriores disfrazados de nuevos modelos.

La educación ecuatoriana desde la Reforma Curricular del año 1996 propone la interculturalidad como un eje transversal, para brindar los escenarios propicios para su desarrollo en el pensum de los diferentes niveles de la educación ecuatoriana.

El currículo como elemento de transmisión y formación de una única cultura, designada como nacional, fue por siglos la única función asignada a éste. En la actualidad renovado y especializado según el nivel y objetivos coherentes al desarrollo del individuo, el currículo del nivel inicial, cuenta con los insumos, teóricos y metodológicos apropiados para llevar a cabo la tarea educativa, enmarcada en la obtención de armonía y calidad de vida.

La presencia de las culturas ancestrales en el currículo de educación inicial, según la pregunta nueve de la encuesta a docentes, todavía se considera no está representada para el 51,28% (Gráfico 69.), en razón de no hallarse de forma específica, contenidos o elementos propios de determinada cultura o grupo étnico. Mientras que el 48,72% considera que las culturas ancestrales están representadas porque el currículo ofrece la oportunidad de desarrollar contenidos de acuerdo a la zona o necesidad y que esto depende más de una tarea docente personalizada, que de la simple operatividad del currículo.

La aplicación del actual currículo del nivel inicial se convierte en una oportunidad para las docentes, con el fin de favorecer el desarrollo de la interculturalidad en niñas y niños de 3 a 5 años de edad como lo demuestra el 74,36%, en contraste al 25,64% que lo considera no favorecedor (pregunta diez, Gráfico 71.).

La identificación de fortalezas y debilidades del currículo es un tema que siempre estará presente, tanto como una necesidad de fortalecimiento o rectificación, como de correcciones para su mejora. Algunas de las fortalezas halladas por las docentes encuestadas (pregunta once, Gráfico 73), giran en torno al desarrollo de destrezas 48,72%, su claridad 5,13% y mejor manejo de las mismas 2,56%, la promoción de la inclusión e integración 15,38%, su flexibilidad 10,26%, así también el que reconoce la diversidad 2,56%, fortalece las culturas y las lenguas 10,26% y, se articula con el MIES y el 1er año de Educación Básica 7,69%.

De la misma manera que son evidentes las fortalezas del currículo, lo son las debilidades (Gráfico 75) que, según los porcentajes son: el contenido desconocido 12,82%, debido a la novedad, la ausencia o escasa capacitación 30,76%. Además se consideran como debilidades el hecho de ser más teórico que práctico 15,38% y que no se ajusta a la realidad 7,69% puesto que las destrezas no están desarrolladas para la práctica 2,56%.

Aunque es una realidad la existencia de debilidades que podrían convertirse en obstáculos tanto desde las macro estructuras como hasta el desempeño profesional de docentes en la práctica cotidiana, no es menos evidente, el acierto de las modificaciones y renovaciones de los currículos pertenecientes al nivel.

El currículo del nivel inicial entonces se constituye una herramienta básica para que el docente pueda ayudar, a niñas y niños a comprender, experimentar y vivir un mundo cada vez más amplio, lleno de desafíos a los cuales hacer frente, en base a las destrezas adquiridas y afianzadas en valores que desarrollen su potencial al tiempo que comparta e integre una sociedad cambiante y donde el conocimiento se aplique para una mejor condición de vida e impulso constante de mejoramiento.

7.6. Formación docente

La formación de los futuros docentes ecuatorianos se ve precisada a responder a la exigencia de atender de forma consiente y práctica a temas que sustentan la educación intercultural universitaria: cultura, la identidad; alteridad, diversidad, interculturalidad; entre otros.

Estudio de temas que deberían fortalecer en cada futuro profesional la reflexión ante un contexto no solamente global a nivel comunicacional o tecnológico sino además intercultural, donde la búsqueda de una sociedad equitativa, igualitaria e inclusiva sea una misión de práctica diaria de valores de justicia, respeto tolerancia, comunicación, etc., transmitida a la población infantil por medio del modelo, interacción e intercambio constante con los diferentes grupos existentes.

La universidad ecuatoriana, y particularmente las facultades de Educación, han experimentado cambios y modificaciones significativos en los diseños y rediseños de sus carreras de educación infantil, así como otras especialidades.

De todos modos, frente al imperativo proceso evaluativo de la educación superior para elevar la calidad educativa, y a la instauración de la universidad nacional de educación, se ve

urgida de presentar modificaciones importantes para garantizar, la formación del docente como un profesional capaz de ser idóneo, competente pero ante todo, que ejerza su actividad enriquecido por la diversidad presente en sus aulas, instituciones y entorno.

Conclusiones generales:

La presente investigación, ha sido muy interesante para la investigadora, no únicamente durante su desarrollo, sino aún más, cuando se clarifican criterios que aportan con la respuesta a interrogantes previas, de manera que se pueden puntualizar otras conclusiones:

- En el Ecuador existe la conciencia (reciente) sobre la diversidad y la riqueza que conlleva esta característica del país, de todas maneras la palabra prima sobre el accionar, ocasionando de tal forma, manipulación y alteración en la práctica de la interculturalidad y la formación de valores interculturales.
- La identidad nacional del país, se amplía en tanto y en cuanto la participación de todos los sectores se enfoca al bien común. Consenso que respondiendo a la naturaleza del ser humano, no es fácil, más aún cuando en el progreso intervienen intereses particulares aun cuando respondan al ejercicio propio de los derechos.
- La educación es un sistema sensible al pensamiento, a la economía, al poder, a las innovaciones y la globalización. Depende del objetivo con el cual se realicen reformas o aplicaciones de modelos, para que su función se cumpla dentro de las tareas que le corresponden.
- Es innegable para los diferentes actores educativos, la importancia de la educación en la vitalidad de la sociedad, pero la aceptación de los cambios genera en ocasiones, polarización de juicios. Los alineados a determinado pensamiento como los opositores, desde sus visiones aportan a los planteamientos. En el caso de la interculturalidad y sus valores, los extremos superan el idealismo ya que se basan en la vivencia, la reivindicación y en ocasiones, hasta el resentimiento.

- Es necesario fortalecer el desarrollo formativo de niñas y niños de 3 a 5 años, hacia el despliegue del potencial infantil, más allá del simple aumento de conocimientos. Más todavía si la intención es la formación que supone la integralidad del ser humano. Los valores interculturales suponen que a la integralidad le acompañe la profunda aceptación del ser humano desde y hacia sí mismo en relación con los demás y el ecosistema.
- Vincular el desarrollo de destrezas de las niñas y niños de 3 a 5 años con las experiencias, conocimientos, intereses, necesidades de ellos, así como con contenidos del mundo actual, de los saberes tradicionales y los componentes de las diferentes culturas, garantiza la formación plena de niñas y niños y, su preparación para los siguientes niveles educativos y la inserción social adecuada.
- Trabajar con un currículo abierto en la que prime la flexibilidad y la innovación pedagógica, no es el único medio para desarrollar interculturalidad, pero si es la base para el desempeño y el éxito docente. La conciencia docente y contribución desde su realidad personal y profesional, hacia la práctica de valores humanos requeridos en la actualidad para un nuevo modelo de bienestar común, es la forma de construir diálogos y espacios interculturales que trasciendan las aulas.
- La práctica de culturas distintas a las de origen, permiten contar con un abanico de posibilidades expresivas, creativas, artísticas, etc., dentro del aula para la formación de valores interculturales. En el Ecuador existen dentro de las tres regiones (Litoral, Serranía y Amazonía) múltiples culturas ancestrales, así como pueblos y nacionalidades, por ello, ha de aprovecharse la facilidad de acceso a las manifestaciones y expresiones originarias, tanto por su conservación como para su consolidación como parte de nuestra identidad (es).
- La integración desde los diferentes ámbitos de desarrollo del nivel inicial, fomentan la colaboración eficaz entre niñas y niños y, a su vez la práctica de valores. La diversidad de origen y vínculo, se convierten por tanto en la articulación necesaria entre realidad e idealismo.

- La inserción de la interculturalidad en el sistema educativo del Ecuador, plantea la oportunidad de contar con una estrategia válida para la transformación social de un país en que, el logro del derecho, el respeto y equidad de las culturas, partan de la realidad, de la vivencia, con el fin de avanzar desde de la diversidad hacia la unidad.
- Circunscribir la interculturalidad en el sistema educativo, específicamente en el nivel de educación inicial, no sólo es imperioso para desarticular modelos antiguos de características excluyente, sino porque además, a través del conocimiento de las diferentes culturas que habitan en el país, se podrán afianzar las formas de transmisión propias y garantizar el intercambio cultural, donde se respete y valore la diversidad, en la coexistencia armónica de los “iguales y diferentes”.
- La búsqueda de identidad y cultura nacional en el Ecuador, ha generado limitaciones en el pensamiento, marcando durante siglos como característica general el empobrecimiento de pensamiento y, la desvalorización de la diversidad. En el nuevo entendimiento, la identidad nacional es la confluencia de identidades, el soporte basado en la unidad como la contribución de las diferentes fuentes.
- La práctica de valores interculturales desde las primeras edades, aunque podrían no garantizar la plenitud social, si aseguraría probabilidades mayores de establecer durante generaciones nuevas (y hasta mejores) formas de relación humana, aprendizaje y desde luego progreso.

CAPÍTULO 8

LIMITACIONES E INVESTIGACIONES FUTURAS

Capítulo 8. Limitaciones e investigaciones futuras

8.1. Limitaciones de la investigación

La investigación presentó ciertas limitaciones, las mismas que pueden convertirse en orientaciones, para futuras investigaciones en el campo tratado.

- *Discrepancia entre esquemas de tesis*

Esto se debió a que en un principio, se trabajó en base a modelos acostumbrados en la universidad a la que se pertenece y que son, de carácter general y de único esquema para desarrollar trabajos de proyectos de tesis, y tesis de pre y posgrado.

La sensación de desorientación inicial supuso el ensayo y error de varios esquemas que no respondían más que a una idea de cumplimiento formal antes que, hasta llegar a uno en base a la necesidad propia del trabajo, de redacción de la tesis y que refleje la investigación efectuada.

- *Incompetencia para comunicarse en lenguas originarias*

Debido a la relación con sujetos perteneciente a ciertos pueblos y nacionalidades indígenas, los cuales poseen lenguas maternas distintas al castellano, en ocasiones, se presentaron ciertas dificultades respecto a la aceptación inmediata de la investigadora dentro de estos grupos humanos.

Se debe acotar que la presencia física de la investigadora, suponía además desde la percepción primera, una forma de diferenciación extrema, por lo que se hubiese facilitado la comunicación y relación, de haber manejado algún nivel de la lengua.

- *Fuentes de información calificadas, escasas o inaccesibles*

La temática a investigar, se desarrolla en un medio de experiencias nuevas y marcadas por la parcialización de visiones. Las fuentes de investigación se consideran escasas e inaccesibles, ya que quienes se consideran calificados en el tema son muy pocos o pertenecen a sectores determinados que la tratan desde un punto de vista único, marcado o representativo de una posición social, política, cultural.

La información bibliográfica extensa en las temáticas generales, pero exigua en temas específicos de la realidad ecuatoriana. La tradición oral aunque presente no cuenta con una base escrita suficiente. Así también la legislación pendiente de ciertos textos, ha producido información sujeta a debate y aprobación y, los compendios nuevos difíciles de obtener a menos que se pertenezca a algún centro educativo o agrupación pública.

- *Desinterés y apoyo indiferente de algunas instituciones educativas*

Debido a la innovación de la temática, los cambios recientes producidos por los modelos políticos – sociales y, la transformación del sistema educativo y su organización, las instituciones educativas así como sus integrantes, en frecuentes ocasiones, presentaban desinterés ante la investigación por considerar que existían otras prioridades e incluso, que la misma podía ocasionar inconvenientes y hasta malestar entre la población infantil y docente.

- *Poca disponibilidad de algunos docentes para responder las encuestas*

Las encuestas se llevaron a cabo bajo la autorización y disposición de las autoridades de los centros infantiles, siguiendo con las normas establecidas, lo que generó en algunas docentes resistencia, manifestada en indecisión y temor frente a las encuestas, consideradas como una forma de evaluación de su labor o grado de conocimiento al respecto del tema indagado.

- *Mora por procesos nuevos en plena ejecución*

La renovación y transición constante de los sistemas del estado ecuatoriano durante los últimos 8 años, a la vez que han generado espacios para que se lleve a cabo la investigación han sido causa de entorpecimientos, de algunos frenos y salvedades para el cometido de esta investigación. En todo caso, el acoplamiento del contexto, no ha sido causa de impedimentos insalvables, aunque si ha provocado esperas, dilataciones, ajustes reiterados y hasta, actualización de información y datos.

- *Limitaciones relacionadas con aspectos metodológicos y de diseño investigativo*

Esta investigación se apoyó en el uso de técnicas cualitativas de investigación, debido a que temáticas como cultura e identidad son complejas, tanto por su naturaleza propia así como por su evolución, la visión con la que han sido enfocadas, así como el papel que estos juegan como factores influyentes en la educación, desarrollo y formación de niñas y niños de educación inicial,

Por lo tanto, un estudio cualitativo permitía una mayor objetividad al momento de captar la realidad de los sujetos y el fenómeno de forma espontánea, sin manipulación alguna a pesar de la complejidad del contexto y de las manifestaciones de la población.

8.2. Futuras investigaciones

Sin embargo las limitaciones fueron superadas después de haber sido identificadas, lo que se las convirtió de debilidades a oportunidades, y sugerencias para investigaciones futuras.

Toda investigación puede servir de base para ulteriores investigaciones, facilitándolas como punto de partida. En ellas pueden plantearse interrogantes no investigadas, el contraste de información con similares o proporcionar ideas nuevas que, beneficien la exploración de conocimiento, y la ampliación de trabajos relacionados con la educación e interculturalidad.

Ya que la investigación es relativamente actual y reciente dentro del tema planteado, podría generar futuras investigaciones que contribuyan a expandir y profundizar en el conocimiento de la multiculturalidad, la realidad plurinacional del Ecuador, y la construcción de interculturalidad aplicada en la educación en cada uno de sus niveles y en la sociedad entera.

Esta investigación, permite contar con una opción abierta para continuar el estudio en escenarios y contextos similares, cada uno con experiencias diferentes, puesto que aún queda mucho camino por recorrer en una temática novel pero necesaria y que, promete estar presente en todos los espacios de desarrollo del Ecuador por muchos años más.

Es así que podría generar nuevas líneas de investigación tendientes a:

- Analizar la formación cultural, como una propuesta donde el aprendizaje de niñas y niños de los diferentes niveles de educación, se oriente hacia la importancia que poseen las lenguas originarias en la vida diaria, como una forma válida y práctica de conformar una sociedad intercultural, donde los valores proporcionen equidad, igualdad e inclusión.
- Recaudar las características originarias de los integrantes de las unidades educativas, para estudios comparativos que brinden beneficio a grupos similares respecto a la aplicación de metodologías específicas en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Recabar información de los pueblos originarios en todo el territorio nacional, para analizar la conveniencia de los programas curriculares implementados en el sistema educativo ecuatoriano, desde la localidad hacia el nivel nacional.
- Profundizar en la formación intercultural de los docentes de cada nivel del sistema educativo ecuatoriano, direccionado hacia la práctica de saberes ancestrales vinculados al conocimiento occidental y el desarrollo holístico dentro del marco objetivo de la sociedad ecuatoriana.
- Proponer el diseño y la elaboración de material didáctico que contemple contenidos específicos transmitidos desde la realidad cultural-social de los contextos locales y

nacionales, para motivación de los discentes, mejor desempeño docente en el trabajo de aula e inclusión representativa de los integrantes de la comunidad educativa.

Los citados anteriormente, son algunos de los posibles temas que pueden servir de esta investigación como base para su posterior estudio.

De igual manera servirá para realizar una ampliación del estudio por incorporación de nuevos elementos.

Esto porque la intención de la investigadora debido al compromiso personal, profesional, académico y social es, aportar con la consecución de horizontes de calidad elevados dentro de la formación universitaria de docentes de educación inicial.

Asimismo, existe el interés personal de continuar con la labor de investigación en temas de interculturalidad en relación con la práctica docente de diferentes niveles de la Facultad, la inclusión práctica de la interculturalidad en la vinculación social y la reforma de los esquemas de trabajos de pregrado y, la conformación de grupos de investigación con finalidades colectivas dentro de la institución a la que se pertenece.

Sin dejar de lado la vinculación constante con las necesidades de la sociedad y a que a la vez, produzcan nuevos enfoques para aportar al mejoramiento de la calidad de la educación como una forma de proyección del país fuera de sus fronteras y, la consecución de la mejora de la vida de los involucrados, es decir alcanzar el buen vivir.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

• BIBLIOGRAFÍA

Acosta, A., Barrera, A., Dávalos, P., Hernández, V., Hidalgo, F., Instituto Científico de Culturas Indígenas, Lucas, K. et al. (2001). *"Nada sólo para los indios": El levantamiento indígena del 2001. Análisis, crónica y documentos.* (1ª ed.). Quito – Ecuador: Abya - Yala

Aguado T., Gil I. y Mata P. (2005). *Educación Intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela.* Madrid - España: Los libros de la catarata.

Albán, E., Andrango, A., Bustamante, T., Chancoso, B., López, A.K., Macas, L., Moreano, A. et al. (1993). *Los Indios y el estado-país: pluriculturalidad y multiethnicidad en el Ecuador: contribuciones al debate.* Quito – Ecuador: Abya - Yala.

Alcudia R., Martín, M., Gavilán, P., Sacristán G., Giné N., López F., Montón M.J., et al. (2000). *Atención a la diversidad.* (1ª ed.). Barcelona - España: Graó de IRIF, SL.

Almeida, I. (2005). *Historia del pueblo kechua.* (2ª ed.). Quito - Ecuador: Abya - Yala.

Almeida, I. (2008). *El Estado plurinacional: valor histórico y libertad política para los indígenas ecuatorianos.* Quito - Ecuador: Quito - Ecuador: Abya - Yala.

Almeida, I. (2008). *El Estado Plurinacional: Valor histórico y libertad política para los indígenas ecuatorianos.* (1ª ed.). Quito – Ecuador: Abya-Yala.

Almeida, I., Almeida J., Bustamante, S., Espinosa, S., Frank, E., Ibarra, H., León, J. et al. (1991). *Indios: una reflexión sobre el levantamiento indígena de 1990.* Quito – Ecuador: Instituto latinoamericano de investigaciones sociales ILDIS/Abya - Yala.

Almeida, I., Rodas, N., y Ojeda L. (2005). *Autonomía indígena: frente al estado nación y a la globalización neoliberal.* (1ª ed.). Quito - Ecuador: Quito - Ecuador: Abya - Yala.

Alsina, M., Álvarez, P., Blanco, C., Garralaga, I., Grau, A., Piella, A. y Soto, P. (2006). *Hacia el aula intercultural: experiencias y referentes.* Ministerio de Educación. Madrid-España. Centro de publicaciones. Secretaría general técnica.

- Atupaña, J. (2011) *Interculturalidad (Módulo 3)* Serie Diálogo de Saberes. Quito – Ecuador: CODENPE/AECID
- Austin, T. (2012). *La página del profe: el concepto de niveles de identidades culturales*. Recuperado de <http://www.lapaginadelprofe.cl/cultura/6nivelid.htm>
- Ayala, E. (1990). *Nueva historia del Ecuador. Etapa colonial I, conquista y primera etapa colonial*. Quito – Ecuador: Grijalbo ecuatoriana, Ltda.
- Ayala, E. (2011). *La interculturalidad camino para el Ecuador*. Quito – Ecuador: Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras, FENOCIN.
- Ayala, E., De la Cruz, R., Kowii, A., Maldonado, L., Ortiz, G., Quimbo, J., Ramón, G. et al. (1992). *Pueblos indios, estado y derecho*. Biblioteca de Ciencias Sociales, Volumen 36. Quito – Ecuador: Abya-Yala.
- Báez, S., Ospina Peralta, P. y Valarezo R. (2004). *Una breva historia del espacio ecuatoriano*. Quito - Ecuador: Camaren – IEE.
- Balzat, O. (Ed.). (2002). El concepto de identidad. En *Vivre ensemble autrement*. Dossier pedagógico. Bruselas – Bélgica: Annoncer la Couler MINTH.
- Barahona, M. (2002). *Evolución histórica de la identidad nacional*. (2^{da} ed.) Tegucigalpa-Honduras: Guaymuras.
- Barañano, A. (2007). *Diccionario de relaciones interculturales: diversidad y globalización*. España: Editorial Complutense.
- Barié, C. G. (2003). *Pueblos indígenas y derechos constitucionales en América Latina: un panorama*. (2^{da} ed.). Quito - Ecuador: Abya - Yala.
- Bartolomé Pina, M., Cabrera, F., Espín, J., Del Campo, J., Marín, M., Rodríguez, M., Sandín, M., Sabariego, M. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bruselas -
- Bartolomé, M. Coord. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid – España: Narcea.

- Bastida, A. (1996). *Educación en y para los derechos humanos: dinámicas y actividades*. (3ª ed.). Madrid – España: Los libros de la catarata.
- Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona - España: Paidós.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas: La modernidad y sus parias*. Barcelona – España: Paidós.
- Benítez, L. y Garcés, A. (1993). *Culturas ecuatorianas: ayer y hoy*. (7ª ed.). Quito – Ecuador: Abya-Yala.
- Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. En *Revista Educativa Hekademos*, N° 11, Año V, junio 2012. 67-76. Recuperado de: <http://hekademos.com/hekademos/content/view/244/32/>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación, administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. (3ª ed.). Bogotá - Colombia: Prentice Hall.
- Besalú, X. (2002): *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid – España: Los libros de la catarata.
- Besalú, X. y Vila, I. (2007): *Diversidad cultural y educación*. Madrid – España: Síntesis.
- Beuchot, M. (2005). *Interculturalidad y Derechos Humanos*. (1ª ed.). México: Siglo XXI editores. S.A. de C.V. UNAM.
- Bisquerra, R. (coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid – España: La Muralla, S.A.
- Borja, R. (2010). *Sociedad, cultura y derecho*. (3ª ed.). Quito – Ecuador: Ariel.
- Botero, L. F. (2001). *Movilización indígena, etnicidad y procesos de simbolización en Ecuador: el caso del líder indígena Lázaro Condo*. (1ª ed.) Quito – Ecuador: Abya - Yala.
- Bottaso, P.J. (2007). *Minorías y democracia en el Ecuador*. (1ª ed.). Quito – Ecuador: Abya-Yala.

- Cabodevilla, M. A. (2004). *El exterminio de los pueblos ocultos*. Aguarico - Ecuador: Vicariato Apostólico de Aguarico.
- Cabodevilla, M. Á. (2013). Reflexiones sobre un ataque huao. *En Íconos-Revista de Ciencias Sociales*, N° 17, 6-14. DOI: <http://dx.doi.org/10.17141/iconos.17.2003.460>
- Cabodevilla, M. A., Smith, R., y Rivas, A. (2004). *Tiempos de guerra: Waorani contra Taromenane*. (1ª ed.). Quito – Ecuador: Abya - Yala
- Cabodevilla, M. A., y Berraondo, M. (2005). *Pueblos no contactados ante el reto de los derechos humanos*. Quito, Ecuador: CICAME.
- Caillavet, Ch. (2000). *Etnias del norte, Etnohistoria e historia de Ecuador*. (1ª ed.). Quito – Ecuador: Abya - Yala.
- Calhoun, C., Light, D. y Keller, S. (2000). *Sociología* (7ª ed.). Madrid - España: McGraw-Hill.
- Camilleri, C. (1985). *Antropología cultural y educación*. Madrid – España: UNESCO.
- Campo, A. L. (2008). *Diccionario básico de Antropología*. (1ª ed.). Quito – Ecuador: Abya-Yala.
- Cardona, A. (2000). *Formación de valores: teoría, reflexiones y respuestas*. México: Grijalbo S.A. de C.V.
- Carreras, Ll., Eijo P., Estany A., Gómez M., Guich R., Mir V., Ojeda F. et al. (1995). *Cómo educar en valores: materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid – España: Narcea, S.A.
- Casado, E., y Calonge, S. (1999). *Lecturas de orientación*. Caracas – Venezuela: Comisión de estudios de postgrado/Universidad Central de Venezuela
- Cassigoli, R. y Turner, J. (Coords.). (2005). *Tradición y emancipación cultural en América Latina*. México: siglo xxi, s.a. de c.v.
- Chalmers, F. G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona – España: Paidós.
- Chapela, L., & Ahuja, R. (2006). *La diversidad cultural y lingüística*. México: CGEIB-SEP.

- Chaves, F. (2007). *El hombre ecuatoriano y su cultura*. Quito – Ecuador: La Tierra.
- Chimbo, J., Ullauri, M., Shiguango, E. (2007). *Shimiyukkamu Diccionario: Kichwa – Español, Español – Kichwa*. (1ª ed.). Quito – Ecuador: Casa de la cultura ecuatoriana “Benjamín Carrión” núcleo de Sucumbíos.
- Chiodi, F., Zúñiga M., Amadio M. y Citarella L. (1990). *La Educación Indígena en América Latina: México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia*. Tomo I. Quito – Ecuador: Abya - Yala.
- Chisaguano, S. (2006). *La población indígena del Ecuador: análisis de estadísticas socio-demográficas*. (1ª ed.). Quito – Ecuador: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC)
- Coelho, E. (2006): *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona - España: ICE/Universidad de Barcelona y Horsori.
- Colombres, A. (1993). *América Latina, el desafío del tercer milenio*. Buenos Aires – Argentina: Ediciones del Sol.
- Colón, H./F. (2006). *Colón: Vida del almirante Colón*. México D.F. – México: Fondo de cultura económica.
- Correa González, E. (2006). El declinamiento del poder del padre. En Revista “ERINIAS”. Revista de Psicología, psicoanálisis y cultura. Año II, Nº 5, febrero 2006, 118-127. Escuela Libre de Psicología. Puebla – México.
- Correa González, E. (2010). La identidad y la identificación: Laclau y Zizek. En: *Revista Carta Psicoanalítica*. Nº. 15 del lunes 5 de abril de 2010. Recuperado de: <http://www.cartapsi.org/spip.php?article15>
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid - España: MEC/Morata.
- Dávalos, P. (Comp.). (2005). *Pueblos Indígenas, Estado y Democracia*. Buenos Aires – Argentina: CLACSO

- Dávalos, P. (Ed.). (2001). *Yuyarinakuy: "digamos lo que somos, antes que otros nos den diciendo lo que no somos": una minga de ideas*. Quito – Ecuador: Abya - Yala.
- De la Torre, L., y Balslev, H. (2008). *Enciclopedia de las Plantas Útiles del Ecuador*. Quito - Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Herbario QCA & Herbario AAU.
- Díaz - Couder, E. (1998). Diversidad cultural y educación en Iberoamérica. En *Revista Iberoamericana de educación*. Nº. 17. pp. 11-30. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a01.htm>
- Donoso, M. (2004). *Ecuador Identidad o Esquizofrenia*. (3^{ra} ed.). Quito – Ecuador: Eskeletra.
- Ember, C. y Ember, M. (1997). *Antropología cultural*. (8^{va} ed.). Madrid – España: Prentice Hall.
- Encalada, O. (2011). *Regionalismo, lengua y contrastes*. (1^a ed.). Quito – Ecuador: Corporación Editora Nacional.
- Espinosa, M. (2000). *Los mestizos ecuatorianos y las señas de identidad cultural*. (3^{ra} ed.). Quito – Ecuador: Tramasocial.
- Espinosa, M. (2003). *Mestizaje, cholificación y blanqueamiento en Quito: primera mitad del siglo XX*. Quito – Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador/Corporación Editora Nacional/Abya - Yala.
- Essomba, M. A. (2003). *Educación e Inclusión social de inmigrados y minorías: Tejer redes de sentido compartido*. (1^a ed.). Barcelona – España: CISSPRAXIS, S.A.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona - España. Editorial Graó de IRIF, SL.
- Essomba, M. A. Coord. (2007). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. (7^{ma} ed.). Barcelona - España: Graó de IRIF, SL.
- Fazio, M. (2009). *La América ingenua: Breve historia del descubrimiento, conquista y evangelización*. Madrid – España: Rialp, S.A.

- Fernández T. y Molina J. (2005). *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas*. Alianza Editorial.
- Fernández, J. M. (2001). Etnicidad, raza y multiculturalismo. En Rodríguez, M. J. (Coord.). (2001). *Temas de Sociología II*. (59-109). Madrid – España: Huerga y Fierro.
- Fernández, M. (2006). Colón: *Un almirante sin rostro. Una biografía heterodoxa*. Madrid – España: EDAF, S.A.
- Flórez R. y Tobón A. (2001). *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá – Colombia: McGraw-Hill.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín-Colombia: Universidad EAFIT.
- Gall, O. Coord. (2007). *Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas*. (1ª ed.). México, D.F. – México: UNAM.
- García Fernández, J. A. y Goenechea, C. (2009): *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid - España: Wolters Kluwer.
- García Fernández, J. A. y Gonzalo, V. (2014). *Una visión crítica de la diversidad lingüística y cultural*. En García Fernández y Moreno. *Escuela, diversidad cultural e inclusión*. Madrid – España: Catarata.
- García Fernández, J.A. (2004): *Necesidades educativas especiales, y diversidad étnica y cultural*. En Sánchez Delgado, P. (Coord.): *El proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid - España: ICE-UCM.
- García Fernández, J.A. (2011): *Lo organizativo en la escuela intercultural*. En Besalú y López (Coords.): *Interculturalidad y ciudadanía: Red de Escuelas Interculturales*. Madrid - España: Wolters Kluwer.
- García Fernández, J.A. (2012): *La dimensión intercultural en los documentos de planificación del centro escolar*. En López, B. y Tuts, M. (Coords.): *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural*. Madrid - España: Wolters Kluwer, pp. 69-88.

- García Medina, R., García Fernández, J.A. y Moreno, I. (2012): *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación*. Madrid - España: Los libros de la catarata.
- García, F.J.; Pulido, R.A.; Montes, A. (1997): La educación intercultural y el concepto de cultura. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 13: 223-256. En: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a09.pdf>
- Garza, J. y Patiño, S. (2000). *Educación en valores*. (1ª ed.). México D.F. – México: Trillas, S.A. de C.V.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local: Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona – España. Paidós.
- Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona – España. Paidós.
- Geertz, C. (2002). *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*. Barcelona– España. Paidós.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona - España: Península.
- Giddens, A. (2000). *Sociología*. (3ª ed.). Madrid – España: Alianza.
- Gómez Nadal, F. (2015). *Indios, negros y otros indeseables. Capitalismo y exclusión en América Latina y el Caribe*. Santander: Milrazones.
- Gómez, C, Lugo, C. y Vázquez, M. (2005). *Historia de la Cultura / History of Culture*. México: Cengage Learning Latin America
- Graeme Chalmers, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. España Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Grimson, A. (2001). *Interculturalidad y comunicación*. (1ª ed.). Colombia: Norma.
- Grünberg, G. (Coord.)(1995). *Articulación de la diversidad: pluralidad étnica, autonomías y democratización en América Latina*. Quito – Ecuador. Editorial Abya - Yala.

- Guerrero, P. (2002). *Guía etnográfica: sistematización de datos sobre la diversidad y la diferencia de las culturas*. Quito – Ecuador: Abya Yala.
- Guerrero, P. (2002). *La Cultura: Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. (1ª ed.). Quito – Ecuador: Abya-Yala.
- Guerrero, P. (2004). *Usurpación simbólica, identidad y poder: La fiesta como escenario de lucha de sentidos*. (1ª ed.). Quito – Ecuador: Abya-Yala/ Universidad Andina Simón Bolívar y Corporación Editora Nacional.
- Guerrero, P. (2010). *Corazonar: una antropología comprometida con la vida*. Quito – Ecuador: EAE.
- Guerrero, P. (2011). Interculturalidad y plurinacionalidad, escenarios de lucha de sentidos: entre la usurpación y la insurgencia simbólica. *Interculturalidad y diversidad. Quito - Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar*.
- Guibernau, M. (2009). *La identidad de las naciones*. (1ª ed.) Barcelona – España Ariel, S.A.
- Gutiérrez Espíndola, J. L. (2006). Educación para la no discriminación. Una propuesta. En: *Educación en derechos humanos*. 101-122. México: Secretaría de Relaciones Exteriores, Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos.
- Harris, M. (2004). *Introducción a la antropología general*. (7ª ed.). España: Alianza Editorial.
- Haydon, G. (2003). *Enseñar valores: un nuevo enfoque*. Madrid – España: Morata.
- Hazboud, M. (Dir.). Oralidad, modernidad. Hacia el renacimiento de las lenguas indígenas en Ecuador. PUCE. Quito – Ecuador. En <http://www.oralidadmodernidad.com/>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Investigación Educativa*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo
- Hoyos, C. (2005). *De la identidad y la diferencia: Una lectura del conflicto en el contexto jurídico político colombiano*. Medellín – Colombia: Señal.

- Huntington, S. P. (1990): *Democratization and security in Eastern Europe*. En Volten, P. (ed.) (1990). *Uncertain Futures: Eastern Europe and Democracy*. (Vol.16). Nueva York – USA: Institute for East-West security studies.
- Huntington, S. P. (2004). *¿Quiénes somos?: Los desafíos a la identidad nacional estadounidense*. Barcelona - España: Paidós Ibérica, S.A.
- Ibarra, A. (1992). *Los indígenas y el Estado en el Ecuador*. (2^{da} ed.). Quito – Ecuador: Abya-Yala.
- Ipiña, E. (1997): Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe. En *Revista Iberoamericana de Educación* N° 13. 99-109. Recuperado de: <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a04.pdf>
- Janner, G. y Colom, A. (1995). *El modelo cultural en la construcción de la antropología de la educación*. En Noguera, J. (1995). *Cuestiones de antropología de la educación*. Barcelona - España: CEAC.
- Jarauta, B. & Imberón, F. (Coords.). (2012). *Pensando en el futuro de la educación: Una nueva escuela para el siglo XXII*. (1^a ed.). Barcelona – España: Graó, de IRIF, S.L.
- Kowii, A. (1998). *Diccionario de nombres quichuas, Kichwa shutikunamanta shimiyuk panka*. Quito – Ecuador: Corporación Editora Nacional.
- Kowii, A. (2001): Sociedades diversas y educación. En *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 26. mayo – agosto 2001. 59-75. Recuperado de: www.rieoei.org/rie26f.htm
- Kowii, A. (2005): Cultura Kichwa, interculturalidad y gobernabilidad. En *Rev. Aportes Andinos*, N° 13. 1-5.
- Kowii, A. (Comp.). (2005). *Identidad lingüística de los pueblos indígenas de la región andina*. (1^a ed.). Quito – Ecuador. Ediciones Abya - Yala.
- Kowii, A. (Coord.). (2011). *Interculturalidad y diversidad*. (1^a ed.). Quito – Ecuador: Corporación Editora Nacional/Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

- Labrador, J. (2001). *Identidad e inmigración: un estudio cualitativo con inmigrantes peruanos en Madrid*. Madrid – España: Universidad Pontificia Comillas.
- Larraín, J. (1996). *Modernidad, razón e identidad en América Latina*. Santiago de Chile – Chile: Andrés Bello.
- Larraín, J. (2005). *¿América Latina moderna?: globalización e identidad*. (1ª ed.). Santiago de Chile - Chile: LOM.
- Larrea Donoso, G. (1982). *Patrimonio Natural y Cultural Ecuatoriano*. Banco Central del Ecuador, Centro de Investigación y Cultura. Quito – Ecuador: Offset Editora.
- Lentz, C. (1997). *Migración e identidad étnica: la transformación histórica de una comunidad indígena en la sierra ecuatoriana*. Quito – Ecuador: Abya – Yala.
- Lerma, F. (2006). *La cultura y sus procesos: antropología cultural: guía para su estudio*. España - Murcia: Laborum.
- Lewis, M. Paul, Gary, F. Simons, y Charles D. Fennig (Eds.). (2015). *Ethnologue: Languages of the World, Eighteenth edition*. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com>.
- López, L.E. (1997): La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 13. 47-98. Recuperado de: <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a02.pdf>
- Malgesini, G. y Giménez, C. (2000): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid - España: Catarata.
- Malinowski, B. (1931) La cultura. En Kahn, J.S. (comp.): (1975). *El concepto de cultura: textos fundamentales*, p. 85-127. Barcelona- España: Anagrama.
- Mancuso, H. (2006). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: lineamientos teóricos y prácticos de semioepistemología*. (1ª ed.). Buenos Aires – Argentina: Paidós.

- Marín Gonzáles, J. (2003). Las "razas" biogenéticamente, no existen, pero el racismo sí, como ideología. *Revista Diálogo Educativo*. Vol 4, mayo – agosto 2003. 1-7. N° 9
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118067008>
- Martí, F, Ortega, P., Idiazabal, I., Barreña, A., Juaristi, P., Junyent, C., Uranga, B. et al. (2006). *Palabras y mundos: informe sobre las lenguas del mundo*. Barcelona – España: Icaria.
- Martínez, A. y Sáez, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad: competencia de la educación*. Madrid – España: Narcea, S.A.
- Molano., O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. En *Revista Opera*. N° 7, mayo, 2007. 69-84. Universidad Externado de Colombia. Bogotá - Colombia
Recuperado de:
<http://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/1187/1126>
- Montaluisa, L. (1985). La cultura quichua: aporte para el análisis de alguno de sus componentes. En *Revista Cultura* N° 21. Quito – Ecuador: Banco Central del Ecuador. 432-450.
- Montaluisa, L. (1994). *Apuntes sobre lexicografía kichwa*. Cuenca – Ecuador: LAEB - Universidad de Cuenca.
- Montaluisa, L. (2000). Potencialidades de las lenguas indígenas del Ecuador. En: *Revista Educación Intercultural Bilingüe*, año 3, Nro. 5. 50-57. UPS-PAC, Quito – Ecuador.
- Montaluisa, L. (2006). *Ñuqanchiq Yachai – Taptana*. (5 ed.) Quito – Ecuador: PUSEIB.
- Montaluisa, L. (2007). *Nukanchik Yachay (nuestra ciencia)*. Quito – Ecuador: Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe DINEIB.
- Montaluisa, L. (2011). *Lenguas indígenas del Ecuador*. Quito – Ecuador: UPS.
- Montaluisa. (2011). Lenguas y Culturas Vivas del Ecuador en *Revista Académica Alteridad de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la UPS*. Quito, marzo 2007, pp. 16-17.

- Montemayor, C. (Comp.). (2013). *Alas lenguas de América: recital de poesía*. México D.F. - México: UNAM.
- Mora – Anda, E. (2001). *Los valores y los siglos: una revisión de la historia de la humanidad*. (1ª ed.). Quito - Ecuador. Abya - Yala.
- Moreno, H. (2012). *Introducción a la filosofía indígena desde la perspectiva de Chimborazo*. Riobamba – Ecuador: Casa de la Cultura Ecuatoriana Benjamín Carrión núcleo de Chimborazo.
- Moreno, S. y Figueroa, J. (1992). *El levantamiento indígena del Inti raymi de 1990*. Quito – Ecuador: FESO/Abya - Yala.
- Moseley, Ch. (Ed.). 2010. *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*. (3ª ed.). París – Francia: Unesco. Versión en línea: <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>
- Moya, R. (1981). Simbolismo y ritual en el Ecuador Andino: *El Quichua en el español de Quito*. Col. Pendoneros. Otavalo – Ecuador: Instituto otavaleño de antropología.
- Moya, R. (1994). *Heterogeneidad cultural y educación*. En: Revista Pueblos indígenas y educación, Nos. 31-32. Quito – Ecuador: Abya-Yala, julio diciembre de 1994, pp. 5-70.
- Moya, R. y Cotacachi, M. (1990). *Pedagogía y Normatización del quichua ecuatoriano*. En: *Pueblos Indígenas y Educación*. 4:14. pgs. 101-202. Quito
- Ortiz, D. y Viteri, P. (2002). *Páramos y Cultura*. Serie Páramo 12. GTP. Quito – Ecuador: Abya – Yala.
- Pacari, N. (2000). *Levantamiento Indígena*. En *Sismo Étnico en el Ecuador*. Quito – Ecuador: Abya – Yala/CEDIME.
- Peiró, S. (Coord.). (2008). *Multiculturalidad escolar y convivencia educativa*. Alicante - España: Club Universitario.
- Pereira, M. (2001). *Educación en valores: metodología e innovación educativa*. México: Trillas.

- Pérez, G. (Coord.); (2004); *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*; (4^{ta} ed.). Madrid –España: Narcea, S. A.
- Pérez, R., Galán, A., Quintanal; J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid – España: UNED.
- Porras, A. (2005). *Tiempo de indios: la construcción de la identidad política colectiva del movimiento indio ecuatoriano. (Las movilizaciones de 1990, 1992 y 1997)*. (1^a ed.). Quito - Ecuador: Abya - Yala.
- Provencio, L. (Ed). (2006). *Carta de navegación:(poesía 1975-2005)*. (1^a ed.). Murcia – España: Universidad de Murcia.
- Quinaloa, M. (2011) Pluriculturalidad (Módulo 2) Serie Diálogo de Saberes. Quito – Ecuador: CODENPE/AECID
- Ramos, H., Ochoa, M., Carrizosa, J. (2004). *Los valores: ejes transversales de la integración educativa*. (1^a ed.). Bogotá - Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Ramos, O. (1989). *Sebastián de Benalcázar conquistador de Quito y Popayán*. Madrid – España: Anaya.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*, 22^a ed. [en línea]. <http://lema.rae.es/drae/>
- Regalado, L. (2001). Metodología de la investigación: cualitativa, participativa, acción. (1^a ed.). Quito – Ecuador: Abya – Yala.
- Ribadeneira, C. (2001). *El racismo en el Ecuador contemporáneo: entre la modernidad y el fundamentalismo étnico: el discurso del otro*. Quito – Ecuador: Abya – Yala.
- Rodas, R. (2007). Dolores Cacuango: Pionera en la lucha por los derechos indígenas. Quito – Ecuador: Comisión Nacional Permanente de Conmemoraciones Cívicas.
- Rodas, R. (2009). Tránsito Amaguaña: su testimonio. Quito – Ecuador: Ministerio de Cultura.

- Rodríguez A. (2005). *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*. Madrid – España: Pearson Educación Hall.
- Rodríguez, M. J. (Coord.). (2001). *Temas de Sociología I*. Madrid – España: Huerga y Fierro.
- Rojas, M. (1997). *Los cien nombres de América: eso que descubrió Colón*. (1ª ed.). (1ª reimp.). San José – Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Rojas, M. (2004). Identidad y cultura. En *Educere: Revista Venezolana de Educación*. Nº. 27, 2004. 489-496. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19911/1/articulo6.pdf>
- Salas, R. (2006). *Ética intercultural: Ensayos de una ética discursiva para contextos culturales conflictivos. (Re) Lecturas del pensamiento latinoamericano*. (1ª ed.). Quito – Ecuador: Abya-Yala.
- Sánchez-Parga, J. (2005). *El oficio de antropólogo: Crítica de la razón (Inter) cultural*. Quito – Ecuador: Centro Andino de Acción Popular – CAAP.
- Santos M.A. (Coord.). (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid – España: Akal, S.A.
- Schaffer, R. (2000). *Desarrollo social*. (1ª ed.). México: siglo XXI, s.a. de c.v.
- Secretaría de Pueblos, Movimientos Sociales y Participación Ciudadana. (Octubre, 2009). *Memoria del 1er foro hacia la construcción del Estado Plurinacional e Intercultural*. Quito – Ecuador: Ministerio Coordinador de Patrimonio.
- Sen, A, y Kliksberg, B. (2007): *Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Barcelona – España: Deusto.
- Siliceo, A., Casares, D. y González, J. (2002). *Liderazgo, valores y cultura organizacional: hacia una organización competitiva*. México: McGraw Hill.
- Silva, E. (2005). *Identidad nacional y poder*. (2ª ed.). Quito – Ecuador: Abya – Yala.

- Silva, E. (Ed.). (2005). *Identidad y ciudadanía de las mujeres: (La experiencia de cinco proyectos auspiciados por el Fondo para la Igualdad de Género-Ecuador)*. Quito – Ecuador: Abya – Yala.
- Sisa, M., Toala, H. y Telenchana, M. (2009). *Pueblos indígenas de Tungurahua: Chibuleo, Kisapincha, Slasaka, Tomabela. Cultura y Turismo*. Ambato – Ecuador: Ministerio de Turismo – Dirección Provincial de Turismo.
- Süselbeck, K., Mühlshlegel, U., y Masson, P. (Eds.). (2008). *Lengua, nación e identidad: la regulación del plurilingüismo en España y América Latina*. Madrid – España: Iberoamericana.
- Taylor S. J., y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona – España: Paidós Ibérica, S.A.
- Téllez, A. (Coord.). (2004). *Experiencias etnográficas*. Alicante – España: Club Universitario.
- Touriñán, J. M. (2008). *Educación en Valores, Educación Intercultural y Formación para la Convivencia Pacífica*. (1ª ed.). La Coruña – España: Netbiblo, S. L.
- Tuaza, L.A. (2012). *Etnicidad, política y religiosidad en los Andes centrales del Ecuador*. Riobamba – Ecuador: Casa de la Cultura Ecuatoriana Benjamín Carrión núcleo de Chimborazo.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. (Vol.2). London.
- Tylor, E. B./Suárez, M. (Trad.) (1977). *Cultura primitiva: Los orígenes de la cultura*, Volumen 1. Madrid - España: Ayuso.
- Valarezo, G., y Torres, V. H. (2004). *El desarrollo local en el Ecuador: historia, actores y métodos*. (1ª ed.) Quito – Ecuador: Abya –Yala.
- Valdés, M. (2006). *El pensamiento antropológico de Franz Boas*. Bellaterra – España: Universitat Autònoma de Barcelona.

- Villarroel, J. y Guerra, F. (2006). *Crear para jugar, jugar para pensar*. Ibarra – Ecuador: Gobierno Provincial de Imbabura/Dirección de educación y cultura de Imbabura.
- Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. (1ª ed.). Quito – Ecuador: Abya –Yala.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. (1ª ed.). Quito – Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.
- Walsh, C., García, A. y Mignolo, W. (2006). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. (1ª ed.). Buenos Aires – Argentina: Del Signo.
- White, L. A. (1982). *La ciencia de la cultura: un estudio sobre el hombre y la civilización*. Barcelona – España: Paidós.
- Yanez, C. (2007). *Lengua y cultura quichua*. Quito – Ecuador: Abya – Yala.
- Yarce, J. (2004). *Valor para vivir los valores: como formar a los hijos con solido sentido ético*. Bogotá – Colombia: Norma.
- Zavala I. (2001). *Diferencias culturales en América del Norte*. (1ª ed.). México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

- **DOCUMENTOS OFICIALES**

- Constitución de la República del Ecuador 2008. Montecristi. Asamblea constituyente. (2009).
http://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI):. RO 417, Segundo Suplemento del 2011-03-31.
<http://www.asambleanacional.gob.ec/es/leyes-aprobadas?leyes-aprobadas=All&title=Ley+org%C3%A1nica+de+educaci%C3%B3n&fecha=>
- Ley Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. RO 572, Suplemento, del 25-08-2015.
<http://www.asambleanacional.gob.ec/es/leyes-aprobadas?leyes-aprobadas=All&title=Ley+org%C3%A1nica+de+educaci%C3%B3n&fecha=>

Proyecto Orgánico de Ley de Culturas, se encuentra en espera de segundo debate en la Asamblea Nacional. Segundo debate. En proceso al 2009-09-14.
<http://www.asambleanacional.gob.ec/es/module-proceso-de-ley>

Proyecto de Ley Reformatoria a la Ley de Educación Intercultural. Primer debate. En proceso al 2015-06-23. <http://www.asambleanacional.gob.ec/es/module-proceso-de-ley>

Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación Básica 2010.1^{er} Año. Ministerio de Educación del Ecuador. Versión web <http://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-general-basica/>

Referente curricular para la educación inicial de los niños y niñas de cero a cinco años. "Volemos Alto": Claves para cambiar el mundo 2002. Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación.

Currículo institucional para la educación inicial de niñas y niños de 3-4 y 4-5 años. Dirección nacional de Educación nacional. Ministerio de educación. Quito 2007.

Currículo Educación Inicial 2014. Ministerio de Educación del Ecuador. Versión web <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>

Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe 2013. Ministerio de Educación del Ecuador. Versión web <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>

Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010. SENPLADES 2007.
<http://www.buenvivir.gob.ec/versiones-plan-nacional#tabs3>

Plan Nacional para el Buen Vivir 2009 – 2013. SENPLADES 2009.
<http://www.buenvivir.gob.ec/versiones-plan-nacional#tabs2>

Buen Vivir. Plan Nacional para el 2013-2017. SENPLADES 2013.
<http://www.buenvivir.gob.ec/versiones-plan-nacional#tabs1>

Plan plurinacional para eliminar la discriminación racial y la exclusión étnica y cultural. Secretaría de pueblos, movimientos sociales y participación ciudadana del Ecuador. Diciembre, 2009.

Análisis de los resultados del VI Censo de Población y V de Vivienda, desarrollado por el INEC en noviembre del 2001. La Población Indígena del Ecuador. 2006.

Atlas interactivo de las lenguas en el mundo. UNESCO, <http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/index.php?hl=es&page=atlasmap>

- WEBGRAFÍA

- ✓ Instituciones y organizaciones:

AMAWTAY WASI. Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas.

<http://www.amawtaywasi.edu.ec/>

ASAMBLEA NACIONAL DEL ECUADOR. <http://www.asambleanacional.gob.ec/es>

CODAE.- Corporación de Desarrollo Afroecuatoriano (CODAE) <http://www.codae.gob.ec/>

CODENPE. Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador.

<http://www.codenpe.gob.ec>

CODEPMOC Consejo de Desarrollo del Pueblo Montubio de la Costa ecuatoriana y zonas subtropicales de la región litoral <http://www.codepmoc.gob.ec/>

COICA. Coordinadora de las organizaciones indígenas de la cuenca del Amazonas

<http://www.coica.org.ec/index.php>

CONAIE. Confederación de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador.

<http://www.conaie.org/>

DINEIB. Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador.

<http://educacion.gob.ec/direccion-nacional-de-educacion-intercultural-bilingue-2/>

ECORAE - Instituto para el Ecodesarrollo Regional Amazónico.

<http://www.desarrolloamazonico.gob.ec/>

ECUARUNARI. Ecuador Runacunapac Riccharimui .Confederación de los Pueblos de Nacionalidad Kichwa del Ecuador. <http://ecuarunari.org>

FEINE. Consejo de Pueblos y Organizaciones Indígenas Evangélicas del Ecuador.

<http://www.feine.org.ec/esp/>

FENOCIN. Confederación nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras del ecuador. <http://www.fenocin.org/>

FLACSO. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Ecuador <http://www.flacso.org.ec>

<http://www.unesco.org/culture/languages-atlas>

ICCI. Amawta Runakunapak Yachay, Ary. Instituto Científico de Culturas Indígenas.

<http://icci.nativeweb.org/>

IEE. Instituto de Estudios Ecuatorianos. <http://www.iee.org.ec/>

MINISTERIO DE COORDINACIÓN DE DESARROLLO SOCIAL.
<http://www.desarrollosocial.gob.ec/>

MINISTERIO DE CULTURA Y PATRIMONIO DEL ECUADOR.
<http://www.culturaypatrimonio.gob.ec/>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR. <http://educacion.gob.ec/>

MINISTERIO DE INCLUSIÓN SOCIAL Y ECONÓMICA DEL ECUADOR.
<http://www.inclusion.gob.ec/>

OEI. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
<http://www.oei.es>

SECRETARÍA DE PUEBLOS, MOVIMIENTOS SOCIALES Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA.
<http://www.politica.gob.ec/secretaria-de-pueblos-movimientos-sociales-y-participacion-ciudadana/>

SENPLADES. Secretaría Nacional de Planificación y desarrollo del Ecuador.
<http://www.senplades.gov.ec>

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
<http://www.unesco.org>

✓ **Páginas y enlaces web :**

http://dapoqui.blogspot.com/2008_03_01_archive.html

<http://www.surpacifico.k12.ec/manta.es.html>

<http://www.lahora.com.ec/index.php/noticias/show/1101029844/->

[1/Nari%C3%B1o_y_Carchi_ser%C3%ADan_un_corredor_tur%C3%ADstico.html#.UpIF-tJWxN0](http://www.lahora.com.ec/index.php/noticias/show/1101029844/-1/Nari%C3%B1o_y_Carchi_ser%C3%ADan_un_corredor_tur%C3%ADstico.html#.UpIF-tJWxN0)

<http://www.elnorte.ec/imbabura/antonio-ante/7229-foro-sobre-el-pueblo-de-los-natabuelas-y-el-inti-raymi.html>

<http://alexandratuquerre.blogspot.com/>

[http://www.ecuarunari.org/encuentro05/fotos/pages/Nazario%20Calu%F1a%20y%20Jos%E9%20Lligalo%20\(Pueblo%20Chibuleo\)%20fundadores%20ECUARUNARI.%20Foto%20Tove%20Mar%EDa.html](http://www.ecuarunari.org/encuentro05/fotos/pages/Nazario%20Calu%F1a%20y%20Jos%E9%20Lligalo%20(Pueblo%20Chibuleo)%20fundadores%20ECUARUNARI.%20Foto%20Tove%20Mar%EDa.html)

<http://www.lahora.com.ec/index.php/noticias/show/1101417292/->

[1/Revivieron_tradiciones_ancestrales_.html#.UpmB39JWxN0](http://www.lahora.com.ec/index.php/noticias/show/1101417292/-1/Revivieron_tradiciones_ancestrales_.html#.UpmB39JWxN0)

<http://www.saokmadesign.com/fotografia/documental-ecuador-2.html>

<http://soloteoriademicuador.blogspot.com/>
<http://www.eltiempo.com.ec/fotos-ver.php?id=58831&mostrar=%5B%5BnoFoto%5D%5D>
www.hipecuador.com
http://gruposetnicosute2013.blogspot.com/2013_04_01_archive.html
<http://chicnaly.blogspot.com/p/los-shuar.html>
<http://www.viajandox.com/pastaza/achuar-etnia-comunidad-pastaza.htm#642>
<http://www.vistazo.com/webpages/cultura/?id=24279> <http://www.viajandox.com/pastaza/shiwiar-etnia-comunidad-pastaza.htm>
<http://www.poblesharmonia.org/?p=488&lang=es>
<http://www.youtube.com/watch?v=sCP6bNi0t6U>
<http://juddsterr.files.wordpress.com/2011/11/1313886233.jpg>
<http://pamenriquez.blogspot.com/2000/02/levantamiento.html>
<http://narinoacf.blogspot.com/2010/05/narino-cultura-pueblo-cofan.html>
<http://cdparroquial.blogspot.com/2010/08/invitacion-del-pueblo-kitu-kara.html>
<http://utegabriela.blogspot.com/2012/11/region-sierra.html>
<http://pamenriquez.blogspot.com/2013/04/tsachila.html>
<http://gruposetnicosecu.blogspot.com/2013/04/siona.html>
<http://ancestralmedicina.wordpress.com/2013/07/25/proyecto-de-salud-yatzaputzan-primer-taller/>
<http://etniasynacionalidadesecuador.blogspot.com/2013/10>
http://www.terraecuador.net/revista_6/6_nuestra_gente2.htm

✓ **Artículos y entrevistas en medios de prensa:**

http://www.elcomercio.com/noticiaEC.asp?id_noticia=122768&id_seccion=2 Diario El Comercio, edición digital; Quito, 11 de julio de 2007
http://www.elcomercio.com/politica/entrevista-Miguel_Angel_Cabodevilla-huaorani-taromenane_0_901109951.html Diario El Comercio, edición digital; Quito, 14 de abril de 2013
<http://www.elnorte.ec/imbabura/antonio-ante/7229-foro-sobre-el-pueblo-de-los-natabuelas-y-el-inti-raymi.html> Diario El Norte. Ec, edición digital; sábado, 25 junio de 2011
<http://www.eluniverso.com/noticias/2013/09/22/nota/1475151/chachis-preservan-costumbres-se-adaptan-entorno> Diario El Universo, edición digital; Domingo, 22 de septiembre, 2013

http://www.lahora.com.ec/index.php/noticias/show/1101029844/-1/Nari%C3%B1o_y_Carchi_ser%C3%ADan_un_corredor_tur%C3%ADstico.html#.UplF-tJWxN0

Diario La Hora, edición digital; Viernes 08 de octubre de 2010

http://www.lahora.com.ec/index.php/noticias/show/1101032456/-1/El_imperio_Karanki_en_un_filme.html#.UpllxJWxN0

Diario La Hora, edición digital; miércoles 13 de octubre de 2010

<http://www.vistazo.com/webpages/cultura/?id=24279> Revista Vistazo, edición en línea del 26/04/2013

TV MICC, Canal 47, Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi. Programa: "Voces e Identidad: Cuestionando y proponiendo"

UCSG Radio – Televisión. Canal 39, Universidad Católica Santiago de Guayaquil. Programa: "Nuestros Saberes".

ANEXOS

Anexo A
Diversidad lingüística del mundo

DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA DEL MUNDO

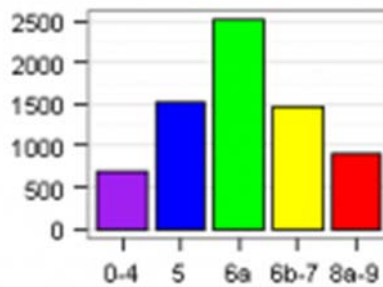
LENGUAS EN EL MUNDO



Fuente: <http://www.ethnologue.com/world>
Población: 6,716,664,407 Lenguas vivas: 7,105

Estado de las lenguas a nivel mundial:

- Lenguas Institucionales: 682
- Lenguas en desarrollo: 1,534
- Lenguas Vigorosas: 2,502
- Lenguas en problemas: 1,481
- Lenguas Moribundas: 906



Fuente: <http://www.ethnologue.com/world>

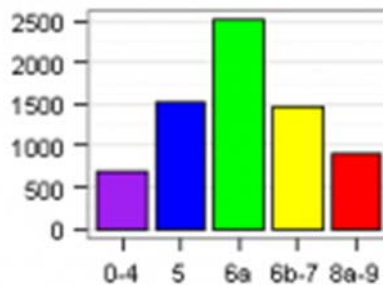
LENGUAS EN EL MUNDO



Fuente: <http://www.ethnologue.com/world>
Población: 6,716,664,407 Lenguas vivas: 7,105

Estado de las lenguas a nivel mundial:

- Lenguas Institucionales: 682
- Lenguas en desarrollo: 1,534
- Lenguas Vigorosas: 2,502
- Lenguas en problemas: 1,481
- Lenguas Moribundas: 906



Fuente: <http://www.ethnologue.com/world>

Por continentes y sus regiones:

ÁFRICA



Fuente: <http://www.ethnologue.com/region/Africa>

Población: 938,190,060 **Lenguas vivas: 2,146**
Estado de las lenguas: Institucionales: 225; En desarrollo: 501; Vigorosas: 1,074;
En problemas: 209; Moribundas: 137

ÁFRICA DEL NORTE



Fuente: <http://www.ethnologue.com/region/NAF>

Población: 186,253,000 **Lenguas vivas: 97**
Países:  Argelia,  Libia,  Sudán del Sur,  Túnez,  Egipto,
 Marruecos,  Sudán,  Sahara Occidental
Estado de las lenguas: Institucionales: 13; En desarrollo: 11; Vigorosas: 29;
En problemas: 23; Moribundas: 21

ÁFRICA DEL SUR



Fuente: <http://www.ethnologue.com/region/SAF>

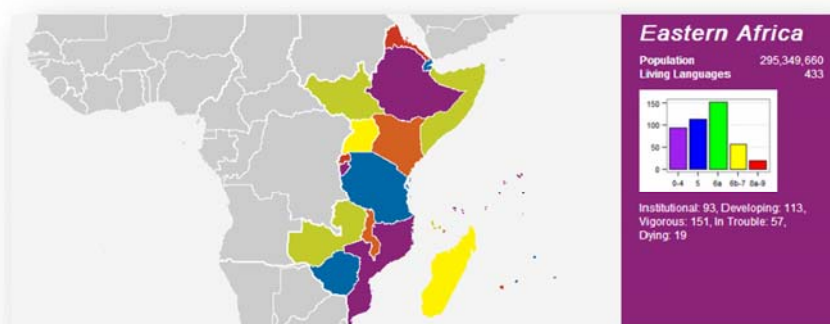
Población: 54,988,000 Lenguas vivas: 50

Países:  Botsuana,  Namibia,  Sudáfrica,  Suazilandia,  Lesoto

Estado de las lenguas: Institucionales: 15; En desarrollo: 8; Vigorosas: 18;

En problemas: 3; Moribundas: 6

ÁFRICA ORIENTAL



Fuente: <http://www.ethnologue.com/region/AAF>

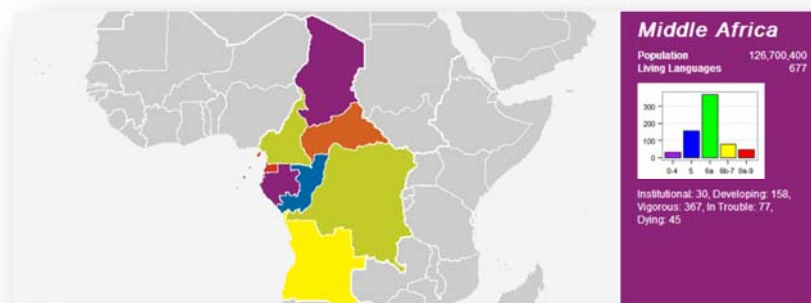
Población: 295,349,660 Lenguas vivas: 433

Países:  Botsuana,  Namibia,  Sudáfrica,  Suazilandia,  Lesoto

Estado de las lenguas: Institucionales: 93; En desarrollo: 113; Vigorosas: 151;

En problemas: 57; Moribundas: 19

ÁFRICA CENTRAL



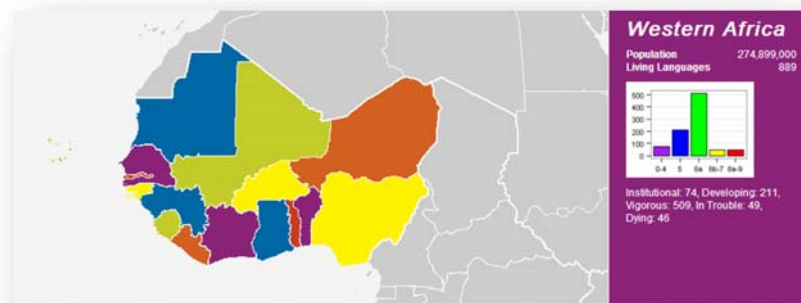
Fuente: <http://www.ethnologue.com/region/MAF>

Población: 126,700,400 Lenguas vivas: 677

Países: Angola, Chad, República Democrática del Congo, Gabón, Camerún, República del Congo, Guinea Ecuatorial, Santo Tomé y Príncipe, República Centroafricana

Estado de las lenguas: Institucionales: 30; En desarrollo: 158; Vigorosas: 367; En problemas: 77; Moribundas: 45

ÁFRICA OCCIDENTAL



Fuente: <http://www.ethnologue.com/region/WAF>

Población: 274,899,000 Lenguas vivas: 889

Países: Benín, Burkina Faso, Costa de Marfil, Mauritania, Gambia, Liberia, Nigeria, Ghana, Malí, Senegal, Cabo Verde, Guinea, Sierra Leona, Guinea-Bissau, Níger, Togo

Estado de las lenguas: Institucionales: 74; En desarrollo: 211; Vigorosas: 509; En problemas: 49; Moribundas: 46

ASIA



Fuente: <http://www.ethnologue.com/region/Asia>

Población: 4,115,950,000 Lenguas vivas: 2,304
Estado de las lenguas: Institucionales: 224; En desarrollo: 376; Vigorosas: 841;
En problemas: 685; Moribundas: 178

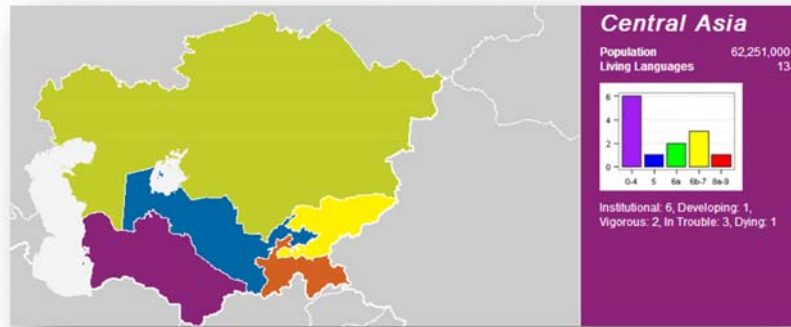
ASIA DEL ESTE



Fuente: <http://www.ethnologue.com/region/EAS>

Población: 1,573,655,000 Lenguas vivas: 288
Países:  China,  Corea del Norte,  Corea del Sur,  Japón,  Macao,
 Mongolia,  Taiwán
Estado de las lenguas: Institucionales: 21; En desarrollo: 21; Vigorosas: 111;
En problemas: 106; Moribundas: 29

ASIA CENTRAL



Fuente: <http://www.ethnologue.com/region/CAS>

Población: 62,251,000 Lenguas vivas: 13

Países:  Kazajistán,  Kirguistán,  Tayikistán,  Turkmenistán,  Uzbekistán

Estado de las lenguas: Institucionales: 6; En desarrollo: 1; Vigorosas: 2;

En problemas: 3; Moribundas: 1

ASIA DEL SUR



Fuente: <http://www.ethnologue.com/region/SAS>

Población: 1,679,797,000 Lenguas vivas: 660

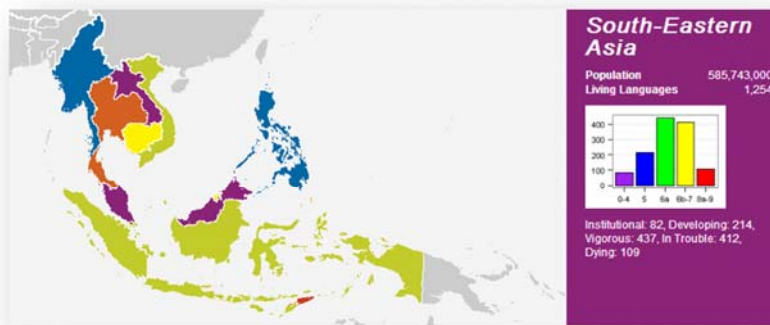
Países:  Afganistán,  Bangladés,  Bután,  India,  Irán,  Maldivas,

 Nepal,  Pakistán,  Sri Lanka

Estado de las lenguas: Institucionales: 95; En desarrollo: 133; Vigorosas: 274;

En problemas: 131; Moribundas: 27

ASIA DEL SUR ESTE



Fuente: <http://www.ethnologue.com/region/SEA>

Población: 585,743,000 **Lenguas vivas: 1,254**

Países: Brunéi, Camboya, Indonesia, Laos, Malasia, Filipinas, Singapur, Tailandia, Timor Oriental, Vietnam

Estado de las lenguas: Institucionales: 82; En desarrollo: 214; Vigorosas: 437; En problemas: 412; Moribundas: 109

ASIA OCCIDENTAL



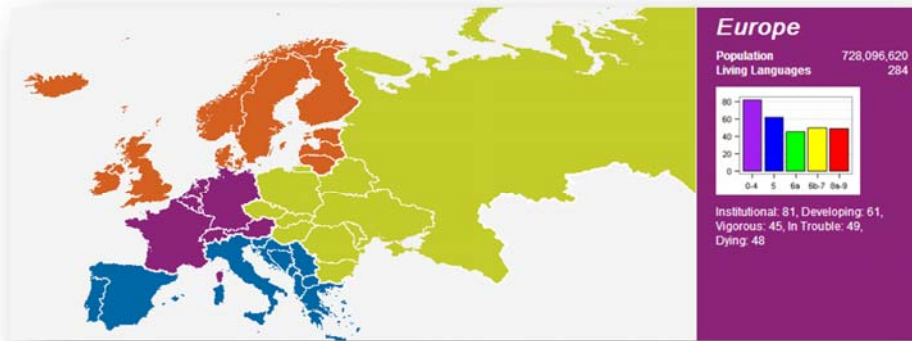
Fuente: <http://www.ethnologue.com/region/WAS>

Población: 214,504,000 **Lenguas vivas: 89**

Países: Arabia Saudita, Armenia, Azerbaiyán, Baréin, Catar, Chipre, Emiratos Árabes Unidos, Georgia, Irak, Israel, Jordania, Kuwait, Líbano, Omán, Estado de Palestina, Siria, Turquía, Yemen

Estado de las lenguas: Institucionales: 20; En desarrollo: 7; Vigorosas: 17; En problemas: 33; Moribundas: 12

EUROPA



Fuente: <http://www.ethnologue.com/region/Europe>

Población: 728,096,620 Lenguas vivas: 284

Estado de las lenguas: Institucionales: 81; En desarrollo: 61; Vigorosas: 45;
En problemas: 49; Moribundas: 48

EUROPA DEL NORTE



Fuente: <http://www.ethnologue.com/region/NEU>

Población: 96,725,000 Lenguas vivas: 49

Países:  Dinamarca,  Estonia,  Finlandia,  Isla de Man,  Islandia,
 Irlanda,  Lituania,  Letonia,  Noruega,  Reino Unido,  Suecia

Estado de las lenguas: Institucionales: 21; En desarrollo: 8; Vigorosas: 9;
En problemas: 2; Moribundas: 9

EUROPA DEL ESTE



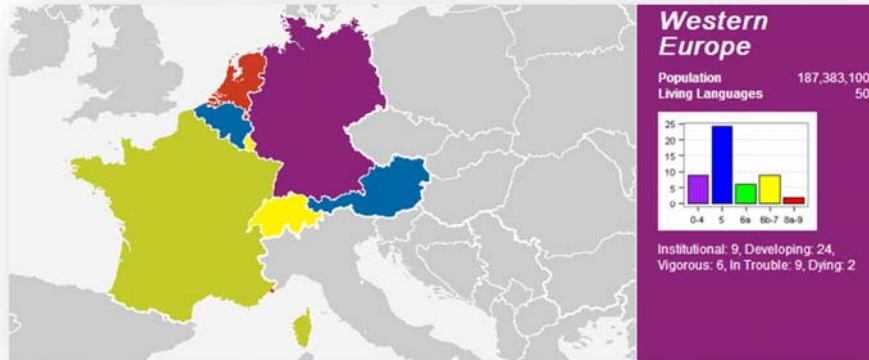
Fuente: <http://www.ethnologue.com/region/EEU>

Población: 297,152,200 Lenguas vivas: 119

Países: Bielorrusia, Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Moldavia,
 Polonia, República Checa, Rumania, Rusia, Ucrania

Estado de las lenguas: Institucionales: 30; En desarrollo: 21; Vigorosas: 13;
En problemas: 25; Moribundas: 30

EUROPA DEL OESTE



Fuente: <http://www.ethnologue.com/region/WEU>

Población: 187,383,100 Lenguas vivas: 50

Países: Alemania, Austria, Bélgica, Francia, Liechtenstein,
 Luxemburgo, Mónaco, Países Bajos, Suiza

Estado de las lenguas: Institucionales: 9; En desarrollo: 24; Vigorosas: 6;
En problemas: 9; Moribundas: 2

EUROPA DEL SUR



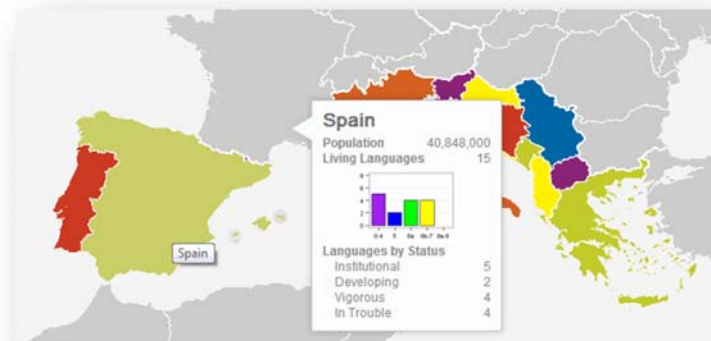
Fuente: <http://www.ethnologue.com/region/SEU>

Población: 146,836,320 Lenguas vivas: 66

Países:  Albania,  Andorra,  Bosnia y Herzegovina,  Ciudad del Vaticano,  Croacia,  Eslovenia,  España,  Gibraltar,  Grecia,  Italia,  República de Macedonia,  Malta,  Montenegro,  Portugal,  San Marino,  Serbia

Estado de las lenguas: Institucionales: 21; En desarrollo: 8; Vigorosas: 17;
En problemas: 13; Moribundas: 7

ESPAÑA



Fuente: <http://www.ethnologue.com/country/ES>

Población: 40,848,000 Lenguas vivas: 15

Estado de las lenguas: Institucionales: 5; En desarrollo: 2;
Vigorosas: 2; En problemas: 4

PACÍFICO



Fuente: <http://www.ethnologue.com/region/Pacific>

Población: 33,684,149 Lenguas vivas: 1,311
Estado de las lenguas: Institucionales: 99; En desarrollo: 363; Vigorosas: 411;
En problemas: 231; Moribundas: 207

AUSTRALIA Y NUEVA ZELANDA



Fuente: <http://www.ethnologue.com/region/ANZ>

Población: 24,001,800 Lenguas vivas: 49
Países: 🇦🇺 Australia, 🇳🇪 Norfolk, 🇳🇿 Nueva Zelanda
Estado de las lenguas: Institucionales: 11; En desarrollo: 16; Vigorosas: 8;
En problemas: 36; Moribundas: 142

MELANESIA



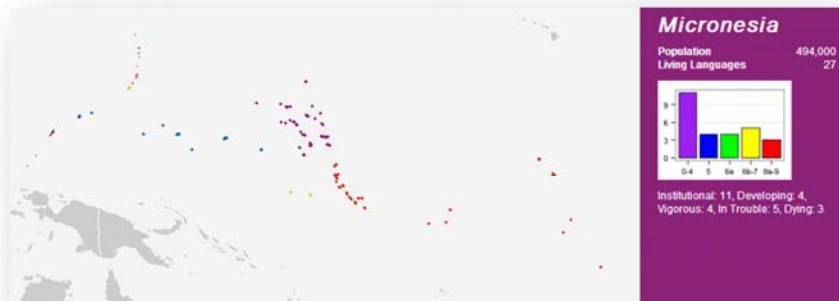
Fuente: <http://www.ethnologue.com/region/MEL>

Población: 8,545,000 Lenguas vivas: 1,052

Países: 🇫🇯 Fiyi, 🇸🇻 Islas Salomón, 🇨🇫 Nueva Caledonia,
🇵🇬 Papúa Nueva Guinea, 🇻🇺 Vanuatu

Estado de las lenguas: Institucionales: 72; En desarrollo: 340; Vigorosas: 399;
En problemas: 179; Moribundas: 62

MICRONESIA



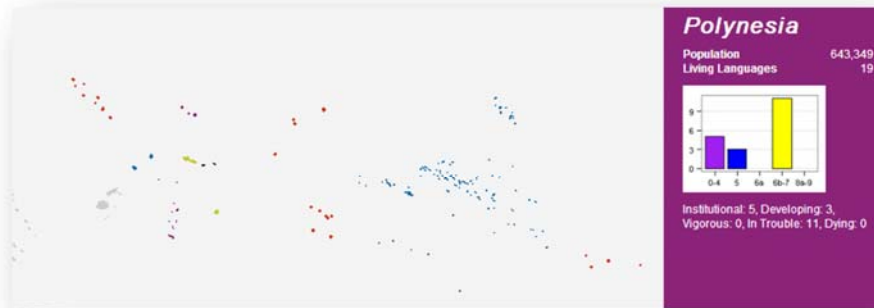
Fuente: <http://www.ethnologue.com/region/MIC>

Población: 494,000 Lenguas vivas: 27

Países: 🇬🇺 Guam, 🇰🇮 Kiribati, 🇲🇫 Micronesia, 🇳🇷 Nauru, 🇲🇵 Islas Marianas del
Norte, 🇲🇻 Islas Marshall, 🇵🇼 Palaos

Estado de las lenguas: Institucionales: 11; En desarrollo: 4; Vigorosas: 4;
En problemas: 5; Moribundas: 3

POLINESIA



Fuente: <http://www.ethnologue.com/region/Americas>

Población: 643,349 **Lenguas vivas: 19**

Países: 🇫🇮 Islas Cook, 🇵🇮 Islas Pitcairn, 🇳🇺 Niue, 🇫🇷 Polinesia Francesa, 🇸🇲 Samoa, 🇸🇲 Samoa Americana, 🇹🇰 Tokelau, 🇹🇴 Tonga, 🇹🇻 Tuvalu, 🇼🇫 Wallis y Futuna

AMÉRICA



Fuente: <http://www.ethnologue.com/region/Americas>

Población: 900,743,578 **Lenguas vivas: 1,060**

Estado de las lenguas: Institucionales: 53; En desarrollo: 233; Vigorosas: 131; En problemas: 307; Moribundas: 336

AMÉRICA DEL NORTE



Fuente: <http://www.ethnologue.com/region/NAM>

Población: 340,486,900 Lenguas vivas: 254

Países: 🇧🇲 Bermudas, 🇬🇷 Groenlandia, 🇧🇶 San Pedro y Miquelón,
🇺🇸 Estados Unidos, 🇨🇦 Canadá

Estado de las lenguas: Institucionales: 5; En desarrollo: 11; Vigorosas: 2;
En problemas: 85; Moribundas: 151

AMÉRICA CENTRAL



Fuente: <http://www.ethnologue.com/region/CAM>

Población: 148,818,000 Lenguas vivas: 325

Países: 🇧🇪 Belice, 🇨🇷 Costa Rica, 🇸🇻 El Salvador, 🇬🇹 Guatemala, 🇭🇳 Honduras,
🇲🇽 México, 🇳🇮 Nicaragua, 🇵🇶 Panamá

Estado de las lenguas: Institucionales: 16; En desarrollo: 105; Vigorosas: 77;
En problemas: 86; Moribundas: 41

CARIBE



Fuente: <http://www.ethnologue.com/region/CAR>

Población: 39,243,678 **Lenguas vivas: 23**

Países:  Anguila,  Antigua y Barbuda,  Aruba,  Bahamas,  Barbados,
 Caribe Neerlandés,  Cuba,  Curazao,  Dominica,  Granada,
 Guadalupe,  Haití,
 Islas Caimán,  Islas Turcas y Caicos,  Islas Vírgenes Británicas,  Islas Vírgenes de los Estados Unidos,  Jamaica,  Martinica,  Montserrat,  Puerto Rico,
 República Dominicana,  San Bartolomé,  San Cristóbal y Nieves,  San Martín,  San Vicente y las Granadinas,  Santa Lucía,  Sint Maarten,  Trinidad y Tobago

Estado de las lenguas: Institucionales: 4; En desarrollo: 3; Vigorosas: 10;
En problemas: 3; Moribundas: 3

AMÉRICA DEL SUR



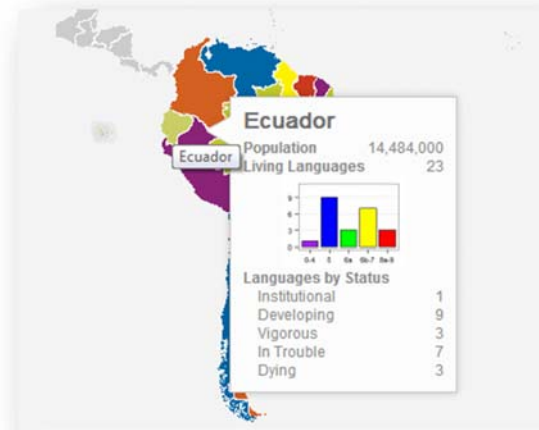
Fuente: <http://www.ethnologue.com/región/SAM>

Población: 372,195,000 **Lenguas vivas: 458**

Países:  Argentina,  Bolivia,  Brasil,  Chile,  Colombia,
 Ecuador,
 Guyana,  Guyana Francesa,  Paraguay,  Perú,  Surinam,
 Uruguay,  Venezuela

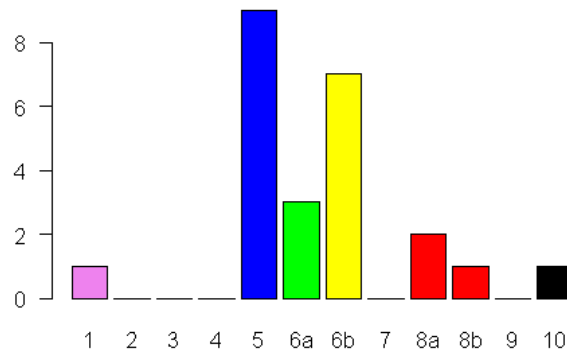
Estado de las lenguas: Institucionales: 28; En desarrollo: 114; Vigorosas: 42;
En problemas: 133; Moribundas: 141

ECUADOR



Fuente: <http://www.ethnologue.com/country/EC>
Población: 14,484,000 Lenguas vivas: 23

Estado de las lenguas en Ecuador:




Fuente:

<http://www.ethnologue.com/region/SAM>

El número de idiomas individuales enumerados para Ecuador es 24. De éstas, 23 están vivas y 1 se ha extinguido. De las lenguas vivas, 1 es institucional, 9 están en desarrollo, 3 vigorosas, 7 en problemas, y 3 están muriendo.

Anexo B
Cartilla y preguntas de autoidentificación del VII
Censo de Población y VI Vivienda INEC 2010

CARTILLA Y PREGUNTAS DE AUTOIDENTIFICACIÓN DEL VII CENSO DE POBLACIÓN Y VI VIVIENDA INEC 2010



VII CENSO DE POBLACIÓN Y VI DE VIVIENDA
El presente cuestionario pertenece al cuestionario nacional de autoidentificación y es de uso exclusivo de los hogares que participan en el VII Censo de Población y VI de Vivienda del 2010. No debe ser utilizado para otros fines.

Si usted no quiere responder, puede no responder a algunas preguntas, pero debe responder a las preguntas que están marcadas con una X.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Ponga una X en el número de su hogar en el renglón 10.

1. IDENTIFICACIÓN DEL CENSO DE POBLACIÓN Y VI DE VIVIENDA

2. DIVISIÓN POLITICO ADMINISTRATIVA

1.1. PROVINCIA: _____

1.2. CANTÓN: _____

1.3. CABECERA CANTONAL O PARRISQUÍA RURAL: _____

1.4. ZONA: _____

1.5. SECTOR: _____

1.6. ÁREAS AMBAJAZADAS: _____

1.7. MANZANA: _____

1.8. ÁREA DE EMPODERAMIENTO: _____

1.9. ÁREAS DISPERSAS: _____

1.8. NOMBRE DE LA LOCALIDAD, COMANDO, CENTRO POBLADO, RESORTE, ANILLO, COMUNA: _____

3. TIPO DE VIVIENDA

¿Cuál es el tipo de vivienda que habita en su hogar? Marque con una X.

| | |
|------------------------------------|---|
| 1. Casa libre | 9. Vivienda colectiva, apartamento o hotel |
| 2. Departamento en casa o edificio | 10. Casa libre o de familia, departamento |
| 3. Cuarto en un caso de habitación | 11. Cuarto de habitación asociado |
| 4. Albergue | 12. Cuarto de alquiler o comodato para fines comerciales o industriales |
| 5. Hotel | 13. Hotel, casa de huéspedes |
| 6. Cuadra | 14. Comedor o habitación temporal |
| 7. Casa | 15. Auto de alquiler o alquiler |
| 8. Otro inmueble particular | 16. Otro inmueble colectivo |

País o territorio: _____
 (Código de identificación de la vivienda)

4. CARACTERÍSTICAS DE LA VIVIENDA Y DEL TIPO DE VIVIENDA

1. ¿Cuál es la superficie construida de la vivienda? Marque con una X.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| 1. Menos de 10 m ² | 2. De 10 a 20 m ² | 3. De 20 a 30 m ² | 4. De 30 a 40 m ² | 5. De 40 a 50 m ² | 6. De 50 a 60 m ² | 7. De 60 a 70 m ² | 8. De 70 a 80 m ² | 9. De 80 a 90 m ² | 10. De 90 a 100 m ² | 11. De 100 a 150 m ² | 12. De 150 a 200 m ² | 13. De 200 a 300 m ² | 14. De 300 a 400 m ² | 15. De 400 a 500 m ² | 16. De 500 a 600 m ² | 17. De 600 a 700 m ² | 18. De 700 a 800 m ² | 19. De 800 a 900 m ² | 20. De 900 a 1000 m ² | 21. Más de 1000 m ² |
|-------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|

País o territorio: _____
 (Código de identificación de la vivienda)

Sección 1. DATOS DE LA VIVIENDA

1. ¿El material que constituye el techo o cubierta de la vivienda es de:

1. Inmueble (de cemento)?

2. Adobe (de barro)?

3. Madera?

4. Hoja?

5. Paja, paja cruda?

6. Otro material?

2. ¿El material del techo de la vivienda es de:

1. Inmueble?

2. Adobe?

3. Madera?

4. Hoja?

5. Paja, paja cruda?

6. Otro material?

3. ¿El material que constituye las paredes interiores de la vivienda es de:

1. Inmueble?

2. Adobe (de barro)?

3. Madera?

4. Hoja?

5. Paja, paja cruda?

6. Otro material?

4. ¿El material que constituye las paredes exteriores de la vivienda es de:

1. Inmueble?

2. Adobe (de barro)?

3. Madera?

4. Hoja?

5. Paja, paja cruda?

6. Otro material?

5. ¿El material que constituye el piso de la vivienda es de:

1. Madera?

2. Adobe (de barro)?

3. Madera?

4. Hoja?

5. Paja, paja cruda?

6. Otro material?

6. ¿El material que constituye el piso de la vivienda es de:

1. Madera?

2. Adobe (de barro)?

3. Madera?

4. Hoja?

5. Paja, paja cruda?

6. Otro material?

7. ¿El material que constituye el piso de la vivienda es de:

1. Madera?

2. Adobe (de barro)?

3. Madera?

4. Hoja?

5. Paja, paja cruda?

6. Otro material?

8. ¿El material que constituye el piso de la vivienda es de:

1. Madera?

2. Adobe (de barro)?

3. Madera?

4. Hoja?

5. Paja, paja cruda?

6. Otro material?

9. ¿El material que constituye el piso de la vivienda es de:

1. Madera?

2. Adobe (de barro)?

3. Madera?

4. Hoja?

5. Paja, paja cruda?

6. Otro material?

10. ¿El material que constituye el piso de la vivienda es de:

1. Madera?

2. Adobe (de barro)?

3. Madera?

4. Hoja?

5. Paja, paja cruda?

6. Otro material?

11. ¿El material que constituye el piso de la vivienda es de:

1. Madera?

2. Adobe (de barro)?

3. Madera?

4. Hoja?

5. Paja, paja cruda?

6. Otro material?

12. ¿El material que constituye el piso de la vivienda es de:

1. Madera?

2. Adobe (de barro)?

3. Madera?

4. Hoja?

5. Paja, paja cruda?

6. Otro material?

13. ¿El material que constituye el piso de la vivienda es de:

1. Madera?

2. Adobe (de barro)?

3. Madera?

4. Hoja?

5. Paja, paja cruda?

6. Otro material?

14. ¿El material que constituye el piso de la vivienda es de:

1. Madera?

2. Adobe (de barro)?

3. Madera?

4. Hoja?

5. Paja, paja cruda?

6. Otro material?

15. ¿El material que constituye el piso de la vivienda es de:

1. Madera?

2. Adobe (de barro)?

3. Madera?

4. Hoja?

5. Paja, paja cruda?

6. Otro material?

16. ¿El material que constituye el piso de la vivienda es de:

1. Madera?

2. Adobe (de barro)?

3. Madera?

4. Hoja?

5. Paja, paja cruda?

6. Otro material?

17. ¿El material que constituye el piso de la vivienda es de:

1. Madera?

2. Adobe (de barro)?

3. Madera?

4. Hoja?

5. Paja, paja cruda?

6. Otro material?

18. ¿El material que constituye el piso de la vivienda es de:

1. Madera?

2. Adobe (de barro)?

3. Madera?

4. Hoja?

5. Paja, paja cruda?

6. Otro material?

19. ¿El material que constituye el piso de la vivienda es de:

1. Madera?

2. Adobe (de barro)?

3. Madera?

4. Hoja?

5. Paja, paja cruda?

6. Otro material?

20. ¿El material que constituye el piso de la vivienda es de:

1. Madera?

2. Adobe (de barro)?

3. Madera?

4. Hoja?

5. Paja, paja cruda?

6. Otro material?

21. ¿El material que constituye el piso de la vivienda es de:

1. Madera?

2. Adobe (de barro)?

3. Madera?

4. Hoja?

5. Paja, paja cruda?

6. Otro material?

Sección 2. DATOS DEL HOGAR

1. ¿El jefe del hogar es de sexo:

1. Masculino?

2. Femenino?

2. ¿El jefe del hogar es de sexo:

1. Masculino?

2. Femenino?

3. ¿El jefe del hogar es de sexo:

1. Masculino?

2. Femenino?

4. ¿El jefe del hogar es de sexo:

1. Masculino?

2. Femenino?

5. ¿El jefe del hogar es de sexo:

1. Masculino?

2. Femenino?

6. ¿El jefe del hogar es de sexo:

1. Masculino?

2. Femenino?

7. ¿El jefe del hogar es de sexo:

1. Masculino?

2. Femenino?

8. ¿El jefe del hogar es de sexo:

1. Masculino?

2. Femenino?

9. ¿El jefe del hogar es de sexo:

1. Masculino?

2. Femenino?

10. ¿El jefe del hogar es de sexo:

1. Masculino?

2. Femenino?

11. ¿El jefe del hogar es de sexo:

1. Masculino?

2. Femenino?

12. ¿El jefe del hogar es de sexo:

1. Masculino?

2. Femenino?

13. ¿El jefe del hogar es de sexo:

1. Masculino?

2. Femenino?

14. ¿El jefe del hogar es de sexo:

1. Masculino?

2. Femenino?

15. ¿El jefe del hogar es de sexo:

1. Masculino?

2. Femenino?

16. ¿El jefe del hogar es de sexo:

1. Masculino?

2. Femenino?

17. ¿El jefe del hogar es de sexo:

1. Masculino?

2. Femenino?

18. ¿El jefe del hogar es de sexo:

1. Masculino?

2. Femenino?

19. ¿El jefe del hogar es de sexo:

1. Masculino?

2. Femenino?

20. ¿El jefe del hogar es de sexo:

1. Masculino?

2. Femenino?

21. ¿El jefe del hogar es de sexo:

1. Masculino?

2. Femenino?

PREGUNTAS DE AUTOIDENTIFICACIÓN DE LA CARTILLA DEL CENSO 2010

Pregunta No. 14

14.- ¿El papá y la mamá de (...), qué idioma (s) ó lengua (s) habla (ba) habitualmente :

| Admite más de una respuesta | Papá | Mamá |
|-----------------------------|------|------|
| 1 Indígena? | 1 | 1 |
| 2 Castellano/ Español? | 2 | 2 |
| 3 Extranjero? | 3 | 3 |
| 4 No habla? | 4 | 4 |

Pregunta No. 15

15.- ¿Qué idioma (s) ó lengua (s) habla (...):

Admite más de una respuesta

1 Indígena?

15.1.- ¿Cuál es el idioma o lengua indígena que habla (...)?

USO INEC

LENGUAS: Achuar, Andoa, Awapit, A'ingae, Chaj'pala, Zia podes, Kichwa, Paicoca, Shuar, Tsafiki, Shiwiar, Wasatedo, Zapera.

2 Castellano/ Español?

3 Extranjero?

4 No habla?

Pregunta No. 16

16.- ¿Cómo se identifica (...) según su cultura y costumbres:

1 Indígena? → Pase a 17

2 Afroecuatoriano/a Afrodescendiente?

3 Negro/a?

4 Mulato/a?

5 Montubio/a?

6 Mestizo/a?

7 Blanco/a?

8 Otro /a?

Personas de 5 años y más pase a 19

Menores de 5 años pase a 18

Pregunta No. 17

17.- ¿Cuál es la Nacionalidad o Pueblo indígena al que pertenece (...)?

Nacionalidades: Achuar, Awa, Cofan, Chachi, Epera, Waorani, Kichwa, Secoya, Shuar, Siona, Tsachila, Shiwiar, Zapera, Andoa.

Pueblos: Pastos, Natabueja, Otavalo, Karanki, Kiyambi, Kitukara, Panzaleo, Chibuleo, Salasaka, Kisapincha, Tomabela, Waranka, Puruhá, Katarí, Saraguro, Paltas, Manta, Huancavilca

Anexo C
Nacionalidades y pueblos indígenas
del Ecuador

NACIONALIDADES Y PUEBLOS INDÍGENAS DEL ECUADOR

NACIONALIDADES Y PUEBLOS INDÍGENAS DE LA REGIÓN LITORAL

NACIONALIDAD AWA

Nombre propio: Awa (persona)
Nombre (s) exógeno: Coaiquer (río en Colombia)
Ubicación: noroccidente de la provincia del Carchi, en la parte nororiental de la provincia de Esmeraldas, y en una pequeña parte de la provincia de Imbabura en la zona de Lita.
Lengua: Awapit



Protesta Awa⁴¹

NACIONALIDAD CHACHI



Novias Chachi⁴²

Nombre propio: Chachi (gente verdadera)
Nombre (s) exógeno: Cayapas (río cercano)
Ubicación: Provincia de Esmeraldas: río Cayapas, río Canandé, y la zona de Muisne.
Lengua: Cha'fiki, que provendría de Chachi (persona) y Fiki (idioma)

41 Fuente de imagen: http://www.elcomercio.com/noticiaEC.asp?id_noticia=122768&id_seccion=2 Diario El Comercio, edición digital; Quito, 11 de julio de 2007

42 Fuente: <http://www.eluniverso.com/noticias/2013/09/22/nota/1475151/chachis-preservan-costumbres-se-adaptan-entorno> Diario El Universo, edición digital; Domingo, 22 de Septiembre, 2013

NACIONALIDAD EPERA

Nombre propio: Épera
(persona)
Nombre (s) exógeno: Cholo
Ubicación: Panamá, Colombia y Ecuador: Borbón, provincia de Esmeraldas.
Lengua: Siapedee



Matrimonio Epera⁴³

NACIONALIDAD TSA'CHILA



Familia Tsa'chila⁴⁴

Nombre propio: Tsa'chi (gente verdadera)

Nombre (s) exógeno: Colorados (por el tinte de su cabello)

Ubicación: Provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas. 7 comunidades: Otongo Mapalí, Cóngoma Grande, Peripa, Los Naranjos, El Poste, Chiguilpe y El Búa.

Lengua: Tsafiki

43 Fuente de imagen: http://dapoqui.blogspot.com/2008_03_01_archive.html

44 Fuente de imagen: <http://pamenriquez.blogspot.com/2013/04/tsachila.html>

PUEBLO MANTA - WANCAVILCA

Nombre propio: Se desconoce, pero se hace referencia al territorio y culturas originarias. Se encuentran en proceso de reconstrucción de su identidad.

Ubicación: Provincias de Manabí, Guayas y Santa Elena.

Lengua actual: Castellano



Tejedores⁴⁵

45 Fuente de imagen: <http://www.surpacifico.k12.ec/manta.es.html>

NACIONALIDAD Y PUEBLOS INDÍGENAS DE LA REGIÓN INTERANDINA

NACIONALIDAD KICHWA



Levamiento indígena 1990⁴⁶

Nombre propio:
Runa
Nombre (s) exógeno:
Indio
Ubicación: Presente en casi todas las provincias de la serranía (en su origen), por migración presente en todas.
Lengua: Kichwa o Runashimi (lengua de la gente)
Lenguas actuales:
Kichwa y castellano

PUEBLO PASTO

Nombre propio: Pasto
Nombre (s) exógeno: Pastusos
Ubicación: Sur de Colombia y norte de Ecuador: Provincia de Carchi
Lengua: Pasto
Lengua actual: Castellano



Carnavales⁴⁷

46 Fuente de imagen: <http://pamenriquez.blogspot.com/2000/02/levantamiento.html>

47 Fuente de imagen: http://www.lahora.com.ec/index.php/noticias/show/1101029844/-1/Nari%C3%B1o_y_Carchi_ser%C3%ADan_un_corredor_tur%C3%ADstico.html#.UpIF-UJWxN0 Diario La Hora, edición digital; Viernes 08 de octubre de 2010

PUEBLO KARANKI



Mujeres karanki⁴⁸

Nombre propio: Karanki
Ubicación: Provincia de Imbabura
Lengua: se presume lengua propia de la familia Barbacoa.
Lenguas actuales: Kichwa y castellano

PUEBLO NATABUELA

Nombre propio:
Natabuela
Nombre (s) exógeno:
Imbaya
Ubicación:
Provincia de Imbabura
Lenguas: Kichwa y castellano



Ancianos Natabuelas⁴⁹

48 Fuente de imagen: http://www.lahora.com.ec/index.php/noticias/show/1101032456/-1/El_imperio_Karanki_en_un_film.html#.UplxtJWxN0 Diario La Hora, edición digital; Miércoles 13 de octubre de 2010

49 Fuente de imagen: <http://www.elnorte.ec/imbabura/antonio-ante/7229-foro-sobre-el-pueblo-de-los-natabuelas-y-el-inti-raymi.html> Diario El Norte. Ec, edición digital; Sábado, 25 Junio 2011

PUEBLO OTAVALO



Mujeres otavaleñas⁵⁰

Nombre propio: Otavalo
Ubicación: Provincia de Imbabura
Lenguas: Kichwa y castellano

PUEBLO KAYAMBI

Nombre propio: Kayambi
Ubicación: Provincias de Imbabura y Pichincha
Lenguas: Kichwa y castellano



Madre e hija Kayambis⁵¹

50 Fuente de imagen: http://www.lahora.com.ec/index.php/noticias/show/1101032456/-1/El_imperio_Karanki_en_un_film.html#.UplxtJWxNO Diario La Hora, edición digital; Miércoles 13 de octubre de 2010

51 Fuente de imagen: <http://alexandratuquerre.blogspot.com/> Sábado, 11 de mayo de 2013

PUEBLO KITU KARA



Reunión de comité⁵²

Nombre propio: Kitu kara
Ubicación: Provincia de Pichincha
Lenguas: Kichwa y castellano

PUEBLO PANZALEO

Nombre propio: Panzaleo
Ubicación: Provincia de Cotopaxi
Lenguas: Kichwa y castellano



Fiesta de danzantes con chicha⁵³

52 Fuente de imagen: <http://cdparroquial.blogspot.com/2010/08/invitacion-del-pueblo-kitu-kara.html>

53 Fuente de imagen: <http://etniasynacionalidadesecuador.blogspot.com/2013/10>

PUEBLO KISAPINCHA



Pareja Kisapincha⁵⁴

Nombre propio: Kisapincha
Ubicación: Provincia de Tungurahua
Lenguas: Kichwa y castellano

PUEBLO TOMABELA

Nombre propio: Tomabela
Ubicación: Provincias de Tungurahua y Bolívar
Lenguas: Kichwa y castellano



Tomabelas de Yatzaputzan⁵⁵

54 Fuente de imagen: <http://utegabriela.blogspot.com/2012/11/region-sierra.html>

55 Fuente de imagen: <http://ancestralmedicina.wordpress.com/2013/07/25/proyecto-de-salud-yatzaputzan-primer-taller/> Julio 25 de 2013

PUEBLO CHIBULEO



Nazario Caluña y José Lligalo (fundadores de ECUARUNARI)⁵⁶

Nombre propio: Chibuleo
Ubicación: Provincia de Tungurahua
Lenguas: Kichwa y castellano

PUEBLO SALASAKA

Nombre propio: Salasaka
Ubicación: Provincia de Tungurahua
Lenguas: Kichwa y castellano



Pareja

Salasaka⁵⁷

⁵⁶ Fuente de imagen: [http://www.ecuarunari.org/encuentro05/fotos/pages/Nazario%20Calu%F1a%20y%20Jos%E9%20Lligalo%20\(Pueblo%20Chibuleo\)%20fundadores%20ECUARUNARI.%20Foto%20Tove%20Mar%EDa.html](http://www.ecuarunari.org/encuentro05/fotos/pages/Nazario%20Calu%F1a%20y%20Jos%E9%20Lligalo%20(Pueblo%20Chibuleo)%20fundadores%20ECUARUNARI.%20Foto%20Tove%20Mar%EDa.html)

⁵⁷ Fuente de imagen: http://www.lahora.com.ec/index.php/noticias/show/1101417292/-1/Revivieron_tradiciones_ancestrales_.html#.UpmB39JWxN0 Sábado, 3 de Noviembre de 2012

PUEBLO WARANKA



Carnaval en Guanujo⁵⁸

Nombre propio: Waranka
Ubicación: Provincia de Bolívar
Lenguas: Kichwa y castellano

PUEBLO PURUWA

Nombre propio: Salasaka
Ubicación: Provincia de Chimborazo
Lenguas: Kichwa y castellano

Tradicionalmente se ha hablado de la Nación Puruhá, por ello se lleva a cabo el proceso de autoidentificación para ser reconocida como tal, por la gran cantidad de pueblos que aglutina: colta, cacha, licto, ente otros.



Representantes de Cacha⁵⁹

58 Fuente de imagen: <http://www.saokmadesign.com/fotografia/documental-ecuador-2.html>

59 Fuente de imagen: <http://soloteoriademiecuador.blogspot.com/>

PUEBLO KAÑARI



Ceremonia Kañari⁶⁰

Nombre propio: Kañari
Ubicación: Provincias de Azuay y Cañar
Lenguas: Kichwa y castellano

PUEBLO SARAGURO

Nombre propio: Saraguro
Ubicación: Provincias de Loja y Zamora Chinchipe
Lenguas: Kichwa y castellano



Pareja de Saraguros⁶¹

⁶⁰ Fuente de imagen: <http://www.eltiempo.com.ec/fotos-ver.php?id=58831&mostrar=%5B%5BnroFoto%5D%5D>

⁶¹ Fuente de imagen: www.hipecuador.com

PUEBLO PALTA



Población Palta⁶²

Nombre propio: Palta
Ubicación: Provincia de Loja
Lenguas: Kichwa y castellano

⁶² Fuente de imagen: http://gruposetnicosute2013.blogspot.com/2013_04_01_archive.html

NACIONALIDADES Y PUEBLOS INDÍGENAS DE LA REGIÓN AMAZÓNICA

NACIONALIDAD A'Í



Familia A'í ⁶³

Nombre propio: A'í
Nombre (s) exógeno: Cofán (nombre de río)
Ubicación: Provincia de Sucumbíos
Lengua: A'íngae
A'í: persona
íngae: idioma
Lenguas actuales: A'íngae y castellano (algunos miembros además hablan kichwa)

NACIONALIDAD BAI



Ceremonia Bai ⁶⁴

Nombre propio: Bai
Nombre (s) exógeno: Siona
Ubicación: Provincia de Sucumbíos
Lengua: Baikoka
Bai: persona
koka: idioma
Lenguas actuales: Baikoka y castellano (algunos miembros además hablan kichwa)

⁶³ Fuente de imagen: <http://narinoacf.blogspot.com/2010/05/narino-cultura-pueblo-cofan.html>

⁶⁴ Fuente de imagen: <http://gruposetnicosecu.blogspot.com/2013/04/siona.html>

NACIONALIDAD PAI



Nombre propio: Pai
Nombre (s) exógeno: Secoya
Ubicación: Provincia de Sucumbíos
Lengua: Paikoka
Pai: persona
koka: idioma
Lenguas actuales: Paikoka y castellano
(algunos miembros además hablan kichwa)

Poblador de Aguarico ⁶⁵

NACIONALIDAD SHUAR



Nombre propio: Shuar
Nombre (s) exógeno: Jíbaro, jívaro
Ubicación: Provincias de Morona Santiago, Zamora Chinchipe, Pastaza, Sucumbios, Orellana
Lengua: Shuarchicham
Lenguas actuales: Shuarchicham y castellano (algunos miembros además hablan kichwa)

Familia Wao ⁶⁶

⁶⁵ Fuente de imagen: http://www.terraecuador.net/revista_6/6_nuestra_gente2.htm Enero 2000

⁶⁶ Fuente de imagen: <http://chicnaly.blogspot.com/p/los-shuar.html>

NACIONALIDAD ACHUAR



Guerreros Achuar ⁶⁷

Nombre propio: Achuar
Nombre (s) exógeno: Jíbaro, jívaro
Ubicación: Provincias de Morona Santiago, Pastaza
Lengua: Achuarichim
Lenguas actuales: Achuarichim y castellano (algunos miembros además hablan kichwa)

NACIONALIDAD SÁPARA



Ashari
Duchi
68

Nombre propio: Sápara
Nombre (s) exógeno: Zápara
Ubicación: Provincia de Pastaza
Lengua: Kayapi
Lenguas actuales: Kichwa y castellano (existen muy pocos hablantes de la lengua kayapi); (algunos miembros además hablan kichwa)

67 Fuente de imagen: <http://www.viajandox.com/pastaza/achuar-etnia-comunidad-pastaza.htm#642>

68 Fuente de imagen: <http://www.vistazo.com/webpages/cultura/?id=24279> Revista Vistazo, edición en línea del 26/04/2013

NACIONALIDAD SHIWIAR



Guerrero Shiwiar ⁶⁹

Nombre propio: Shiwiar
Nombre (s) exógeno: Jíbaro, jívaro
Ubicación: Provincia de Pastaza
Lengua: Shiwiarichichan
Lenguas actuales: Shiwiarichichan y castellano (algunos miembros además hablan kichwa)

NACIONALIDAD KANDWASH



Niños de la nacionalidad ⁷⁰

Nombre propio: Kandwash
Nombre (s) exógeno: Andoa (nombre de río)
Ubicación: Provincia de Pastaza
Lengua: Kandwash
Lenguas actuales: Kandwash (hay pocos hablantes) y castellano (algunos miembros además hablan kichwa)

69 Fuente de imagen: <http://www.viajandox.com/pastaza/shiwiar-etnia-comunidad-pastaza.htm>

70 Fuente de imagen: <http://www.poblesharmonia.org/?p=488&lang=es>

NACIONALIDAD KICHWA DE LA AMAZONÍA



Kichwas de Napo ⁷¹

Nombre propio: Runa

Nombre (s) exógeno: Runanapo, indio

Ubicación: Provincias de Orellana, Sucumbios, Napo, Pastaza, Zamora Chinchipe.

Lengua: Kichwa (la lengua amazónica posee diferencias respecto a la de la serranía, pero existe entendimiento entre ambas)

Lenguas actuales: Kichwa y castellano. (algunos miembros son multilingües)

NACIONALIDAD WAO



Familia Wao ⁷²

Nombre propio:

Wao

Nombre (s)

exógeno: Auca,

Aushiri

Ubicación:

Provincias de

Orellana, Napo y

Pastaza

Lengua:

Waotededo

Lenguas actuales:

Waotededo y

castellano (algunos

miembros además

hablan kichwa)

71 Fuente de imagen: <http://www.youtube.com/watch?v=sCP6bNi0t6U> 07/02/2013

72 Fuente de imagen: <http://juddsterr.files.wordpress.com/2011/11/1313886233.jpg>

Anexo D
Cuestionario para encuesta docentes de
educación inicial sub nivel I y subnivel II



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

OBJETIVO: Recopilar información necesaria para el desarrollo de la investigación con el título: "FORMACIÓN DE VALORES INTERCULTURALES EN LAS NIÑAS Y NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL, EN UN ECUADOR PLURICULTURAL Y MULTIÉTNICO".

INDICACIÓN: se desarrollará un número de preguntas a informantes claves que, por su relevancia y desempeño se consideran importantes aportes a los objetivos de la investigación. La información recogida es confidencial y guardará el anonimato. El informe sobre la información recogida estará a disposición de los informantes.

CUESTIONARIO:

1. Conoce usted, ¿qué es interculturalidad?

- Sí _____
- No _____

De ser afirmativo, interculturalidad es: _____

2. ¿Las niñas y niños del nivel inicial, tienen conocimiento de la diversidad en su contexto cercano?

- Sí _____
- No _____

3. ¿Considera usted importante que las niñas y niños, conozcan los diferentes grupos étnicos-culturales que existen en el país?

- Sí _____
- No _____

¿Por qué? _____

4. ¿Contribuye la interculturalidad a desarrollar en las niñas y niños, una identidad que reconozca sus raíces culturales?

- Sí _____
- No _____

¿Por qué? _____

5. ¿Ha participado en algún evento de interculturalidad como parte de su formación o labor docente?

- Sí _____
- No _____

¿Cuál (es)? _____

6. ¿Qué grupos étnicos-culturales conoce que existen en su aula/ institución?

7. ¿Es usted bilingüe?

• Sí _____

• No _____

Habla: _____

8. ¿Qué manifestaciones o expresiones culturales realiza en su aula/institución, para fomentar la interculturalidad?

9. ¿Cree usted que las culturas ancestrales están representadas en el currículo de educación inicial?

• Sí _____

• No _____

¿De qué manera? _____

10. ¿Favorece el actual currículo, el desarrollo de la interculturalidad en las niñas y niños de educación inicial?

• Sí _____

• No _____

¿Por qué? _____

11. A su criterio, ¿el currículo de educación inicial qué fortalezas posee? Y ¿qué debilidades?

• Fortalezas _____

• Debilidades _____

12. Según su opinión, los valores: justicia, tolerancia, respeto, solidaridad, empatía y comunicación, ¿desarrollan interculturalidad?

• Sí _____

• No _____

¿Por qué? _____

13. ¿Es visible la interculturalidad y sus valores en la educación del nivel inicial?

• Sí _____

• No _____

14. ¿Cómo se facilitaría la formación de valores interculturales en el nivel inicial?

15. ¿Están capacitados los docentes de educación inicial, para formar en las niñas y niños, valores interculturales?

• Sí _____

• No _____

¿Por qué? _____

16. ¿Qué se debería hacer para formar docentes del nivel inicial, capacitados en interculturalidad?

Nivel: _____

Institución: _____

Lugar y fecha: _____

Firma: _____

MUCHAS GRACIAS POR LA COLABORACIÓN

Anexo D1
Cuestionario en kichwa para encuesta docentes
de educación inicial sub nivel I y subnivel II



MADRID JATUN YACHANA HUASI
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

OBJETIVO: Recopilar información necesaria para el desarrollo de la investigación con el título "FORMACIÓN DE VALORES INTERCULTURALES EN LAS NIÑAS Y NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL, EN UN ECUADOR PLURICULTURAL Y MULTIÉTNICO".

INDICACIÓN: se desarrollará un número de preguntas a informantes claves que, por su relevancia y desempeño se consideran importantes aportes a los objetivos de la investigación. La información recogida es confidencial y guardará el anonimato. El informe sobre la información recogida estará a disposición de los informantes.

CUESTIONARIO:

1. Kikinka yachankichu, imatacak interculturalidad kan
 - Ari _____
 - Mana _____ARI nishpaka, interculturalidad rimayka kaymi kan: _____

2. kallari yachay wawakunaka paykunapa llaktapi shuk shina shuk shina runa kawsaymanta yachayta charinkunachu
 - Ari _____
 - Mana _____

3. Kikinka munankichu uchilla wawakuna, Mamapachapi tawka shina runakuna, shuktak shina kawsaykunatapash riksichun.
 - Ari _____
 - Mana _____Imamantatak munanki _____

4. Nucanchik warmi kari wawakuna sumakta wiñachun riksinata charinkachu paypa sapi, ruray yachaykunata
 - Ari _____
 - Mana _____¿Imamanta? _____

5. Yachachik Kashkamanta ima sumak ruray yachaykunapi kashcankinchu
 - Ari _____
 - Mana _____Maykankunatak kan _____

6. Kanpak yachana ukupika mashna runapurakunatak tiyan

7. Ishkay shimipi rimankichu?

- Ari _____
- Mana _____

Rimapay: _____

8. Ima ruray yachaykunatak yachachina ukupika rurapankichik, ashtawan sumak kawsayta mirachinkapak.

9. Ñawpa Kawsay ruray kunaka killkashka currículo yachaykunapi tiyanchu

- Ari _____
- Mana _____

Imashinatak kan _____

10. Sumak ruray yachaykunaka killkashka mushuk currículo yachaypika killkashka tiyakunchu.

- Ari _____
- Mana _____

Imashinatak kan _____

11. kikinpa yuyaypika, kallari yachay currículo nishkapika, ima allí kashka llaki kaskatak rikurin

- Allí kay _____
- Mana allí kay _____

12. kikinpa yuyaypika, allí kawsay, killpichiy, makipurana, rantinpuran, rimanakuykunaka kawsaypurata sinchiyachinkunachu

- Ari _____
- Mana _____

Imamanta _____

13. interculturalidad nishka kallariy yachaykunapi rikurinchu, shinallatak allikaykunapash.

- Ari _____
- Mana _____

14. ¿Sumak ruraicunayachaicunatakaimashinatakayanapankacallariyachaicuapikal?

15. Kallariy yachay yachachikkunaka runapura kawsayta sinchiyachinapak yahaykunata yacharinkunachu

• Ari _____

• Mana _____

Imashina _____

16. Ima ruraykunata rurana kanka kallariy yachay yachachikkuna ruranapura kawsayta yachachunka

Pata: _____

Yachana Wasi: _____

Pacha: _____

Aspi: _____

KIKIN YANAPASHKAMANTA YUPYACHANI

Anexo E
Pautas para entrevistas a directoras y directores
de centros de educación infantil



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

OBJETIVO: Recopilar información necesaria para el desarrollo de la investigación con el título: "FORMACIÓN DE VALORES INTERCULTURALES EN LAS NIÑAS Y NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL, EN UN ECUADOR PLURICULTURAL Y MULTIÉTNICO".

INDICACIÓN: se desarrollará un número de preguntas a informantes claves que, por su relevancia y desempeño se consideran importantes aportes a los objetivos de la investigación. La información recogida es confidencial y guardará el anonimato. El informe sobre la información recogida estará a disposición de los informantes.

- I. Para usted, ¿qué es interculturalidad?
- II. Conoce usted si en su institución ¿existen niñas, niños, y docentes pertenecientes a grupos étnicos-culturales?
- III. ¿Quiénes son los principales encargados educativos en el nivel inicial, respecto al desarrollo de interculturalidad?
- IV. ¿El sistema educativo ecuatoriano favorece la educación intercultural?
- V. ¿Qué facilidades existen en la institución para el desarrollo de la interculturalidad? Y ¿qué barreras?
- VI. ¿Contribuye la interculturalidad a desarrollar en las niñas y niños, una identidad que reconozca y valore sus raíces?
- VII. ¿Se podría considerar que la justicia, tolerancia, respeto, solidaridad, empatía y comunicación, son valores que desarrollan interculturalidad?
- VIII. ¿Es visible la interculturalidad y sus valores en la educación inicial? ¿De qué forma?
- IX. ¿Cómo se puede facilitar formación de valores interculturales durante el nivel inicial?
- X. ¿Qué manifestaciones o expresiones culturales realiza en su institución, para fomentar la interculturalidad?

MUCHAS GRACIAS POR LA COLABORACIÓN

Anexo E1
Pautas para entrevistas de autoridades del
sistema educativo ecuatoriano



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

OBJETIVO: Recopilar información necesaria para el desarrollo de la investigación con el título: "FORMACIÓN DE VALORES INTERCULTURALES EN LAS NIÑAS Y NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL, EN UN ECUADOR PLURICULTURAL Y MULTIÉTNICO".

INDICACIÓN: se desarrollará un número de preguntas a informantes claves que, por su relevancia y desempeño se consideran importantes aportes a los objetivos de la investigación. La información recogida es confidencial y guardará el anonimato. El informe sobre la información recogida estará a disposición de los informantes.

- I. Para usted, ¿qué es interculturalidad?
- II. ¿Quiénes son los principales encargados educativos en el nivel inicial, respecto al desarrollo de interculturalidad?
- III. ¿De qué manera el sistema educativo ecuatoriano favorece la educación intercultural?
- IV. ¿Qué facilidades existen en el sistema educativo ecuatoriano para el desarrollo de la interculturalidad? Y ¿qué barreras?
- V. ¿Contribuye la interculturalidad a desarrollar en las niñas y niños, una identidad que reconozca y valore sus raíces?
- VI. ¿Se podría considerar que la justicia, tolerancia, respeto, solidaridad, empatía y comunicación, son valores que desarrollan interculturalidad?
- VII. ¿Cree usted que las culturas ancestrales están representadas en el currículo de educación inicial?
- VIII. ¿Qué medidas deberían adoptarse para favorecer una educación intercultural bilingüe en el nivel inicial?
- IX. ¿Están formados los docentes para desarrollar en los alumnos una identidad con elementos de la cultura tradicional?; ¿es suficiente?
- X. ¿El nivel inicial cuenta con el número suficiente de docentes de las diferentes nacionalidades y pueblos indígenas, afroecuatorianos, montubios?

MUCHAS GRACIAS POR LA COLABORACIÓN

Anexo E2
Pautas para entrevistas de assembleístas y
representantes de nacionalidades y pueblos
indígenas



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

OBJETIVO: Recopilar información necesaria para el desarrollo de la investigación con el título: "FORMACIÓN DE VALORES INTERCULTURALES EN LAS NIÑAS Y NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL, EN UN ECUADOR PLURICULTURAL Y MULTIÉTNICO".

INDICACIÓN: se desarrollará un número de preguntas a informantes claves que, por su relevancia y desempeño se consideran importantes aportes a los objetivos de la investigación. La información recogida es confidencial y guardará el anonimato. El informe sobre la información recogida estará a disposición de los informantes.

- I. Para usted, ¿qué es interculturalidad?
- II. ¿Quiénes son los principales encargados educativos, respecto al desarrollo de interculturalidad?
- III. ¿Están formados los docentes para desarrollar identidad con elementos de la cultura ancestral en sus discentes?; ¿Es suficiente?
- IV. ¿Se cuenta con el número suficiente de docentes bilingües, o de las diferentes nacionalidades y pueblos indígenas, afroecuatorianos, montubios?
- V. ¿Qué experiencia y formación ante lo multi e intercultural le proporciona la universidad al docente de educación inicial?
- VI. ¿Responde la universidad a las necesidades de la sociedad diversa del Ecuador, en la formación de docentes?
- VII. ¿Se motiva a los futuros docentes, a participar de eventos de interculturalidad como parte de su formación profesional?
- VIII. ¿Qué medidas deberían adoptarse para favorecer una educación intercultural, desde la formación de docentes?
- IX. ¿Qué manifestaciones o expresiones culturales se deberían realizar para fomentar la interculturalidad en la educación?
- X. ¿Se han modificado las mallas curriculares de las carreras de educación, en base a la Ley orgánica de educación intercultural (LOEI)?

MUCHAS GRACIAS POR LA COLABORACIÓN

Anexo E3
Pautas para entrevistas de autoridades de
educación superior



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

OBJETIVO: Recopilar información necesaria para el desarrollo de la investigación con el título: "FORMACIÓN DE VALORES INTERCULTURALES EN LAS NIÑAS Y NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL, EN UN ECUADOR PLURICULTURAL Y MULTIÉTNICO".

INDICACIÓN: se desarrollará un número de preguntas a informantes claves que, por su relevancia y desempeño se consideran importantes aportes a los objetivos de la investigación. La información recogida es confidencial y guardará el anonimato. El informe sobre la información recogida estará a disposición de los informantes.

- I. Para usted, ¿qué es interculturalidad?
- II. ¿Quiénes son los principales encargados educativos, respecto al desarrollo de interculturalidad?
- III. ¿Están formados los docentes para desarrollar identidad con elementos de la cultura ancestral en sus discentes?; ¿Es suficiente?
- IV. ¿Se cuenta con el número suficiente de docentes bilingües, o de las diferentes nacionalidades, pueblos indígenas, afroecuatorianos y montubios?
- V. ¿Responde la universidad a las necesidades de la sociedad diversa del Ecuador, en la formación de docentes?
- VI. ¿Qué medidas deberían adoptarse para favorecer una educación intercultural, desde la formación de docentes?
- VII. ¿Qué manifestaciones o expresiones culturales se deberían realizar para fomentar la interculturalidad en la educación?
- VIII. ¿Qué presencia tienen las culturas originarias, en los contenidos educativos?
- IX. ¿De qué manera se están llevando a la práctica los derechos y obligaciones constitucionales respecto a la interculturalidad?
- X. ¿Existen las facilidades necesarias para que nacionalidades, pueblos indígenas, afroecuatorianos y montubios, puedan desarrollar los elementos de sus raíces originarias, en el sistema educativo?

MUCHAS GRACIAS POR LA COLABORACIÓN

Anexo F
Formato para observación de niñas y niños en
centros educativos

FORMATO PARA OBSERVACIÓN DE NIÑAS Y NIÑOS EN CENTROS EDUCATIVOS

Hoja de registro No. ____

Centro educativo: _____

Nivel: _____

No. de niñas y niños observados: _____

| Fecha/hora | Reseña | Interpretación |
|------------|--------|----------------|
| | | |

Observaciones: _____

Firma: _____

Elaboración propia

Anexo F1
Formato para observación de entrevistados

FORMATO PARA OBSERVACIÓN DE ENTREVISTADOS

Hoja de registro No. ____

Aplicación de entrevista

Entrevistado: _____

Fecha: _____ Hora: _____

| Función del entrevistado | Actitud del entrevistado | Consideraciones |
|--------------------------|--------------------------|-----------------|
| | | |

Observaciones: _____

Firma: _____

Elaboración propia