

No. 118

UNIVERSIDAD DEL ZULIA



ESPACIO ABIERTO

Cuaderno Venezolano de Sociología



Auspiciada por la International Sociological Association (ISA)
y la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS).
Revista oficial de la Asociación Venezolana de Sociología (AVS)

Volumen 33
Nº 3
julio-septiembre, 2024

3



Cuaderno Venezolano de Sociología
Volumen 33 No. 3 (julio-septiembre) 2024, pp. 9-34
ISSN 1315-0006. Depósito legal pp 199202zu44
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13119609>

Multiculturalismo y Capacitación Docente en la Educación Intercultural Bilingüe.

Johana Nataly Estrada Estrada y Juan Illicachi Guzñay***

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo comprender la vigencia de la noción de multiculturalismo, y sus posibilidades transformadoras de la sociedad, a través de la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Colta-Guamote durante el año lectivo 2022-2023. La estrategia consiste en describir el multiculturalismo como el norte de nuevas bases epistemológicas para la sociedad, donde la educación bilingüe deba ser una herramienta. A partir de ello, se observa el papel del Ministerio como ente regulador de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la de la región Sierra y se describe si tal proceso muestra capacidades transformativas en la cultura que se esperan. Las entrevistas y los diarios de campo etnográfico muestran que: a) Aspectos pedagógicos intervinieron negativamente por cuanto los programas tuvieron poca pertinencia en la EIB, impidiendo el impacto en la noción de inter o multiculturalismo, y menos aun en la transformación epistémica de la comunidad. b) Aspectos técnicos incidieron en la poca pertinencia de la modalidad virtual para el modelo educativo, además de restrictores materiales. c) Aspectos actitudinales y culturales intervinieron negativamente por causa poca motivación al modelo, el desfase entre contenidos de capacitación y el credencialismo burocrático, la poca cultura docente a la lectura, y otros factores desmotivantes latentes, asociables a la deserción de estudiantes y docentes. Se concluye que la capacitación del Ministerio de Educación durante este período fue inefectiva, por razones técnico-pedagógicas, tecnológicas y actitudinales. Se recomienda recuperar una noción más radical, de calibre constitucional, sobre inter/multiculturalismo que impida que variables burocráticas y personalistas destruyan el esfuerzo público al respecto y, reconduzca a las políticas educativas y publicas en general, hacia el cambio social integral

Palabras clave: Multiculturalismo; Educación Intercultural Bilingüe; Capacitación Docente, Programas de Capacitación.

*Universidad Nacional del Chimborazo. Ecuador. ORCID: 0000-0001-7995-5683. Email: nataly_e88@hotmail.com

**Universidad Nacional del Chimborazo. Ecuador. ORCID: 0000-0001-6283-6290. Email: jillicachi@unach.edu.ec

Multiculturalism and Teacher Training in Intercultural Bilingual Education.

Abstract

The objective of this study is to understand the validity of the notion of multiculturalism, and its transformative possibilities for society, through the implementation of Bilingual Intercultural Education in the Colta-Guamote District during the 2022-2023 school year. The strategy followed consists of describing multiculturalism as a process of reconstruction of the epistemological bases of society, where bilingual education must be a tool. From this, the role of the Ministry as a regulatory entity of Intercultural Bilingual Education (EIB) in the Sierra region is observed and it is described if such process shows transformative capabilities in culture. The interviews and ethnographic field diaries showed that: a) Pedagogical aspects intervened in the impossibility of achieving cultural impact objectives, since the training programs, during the period 2022-2023, had little impact on bilingual intercultural education; from the fact that this component was not considered in the educational offer, much less did it could have an impact on the community notion of multiculturalism. b) Technical aspects intervened in this gap, such as the preponderance of the virtual modality, based on the pandemic experience, which distanced objectives that were required such as integration into traditional and ancestral community life. c) Attitudinal aspects were found among bilingual intercultural teachers in reference to the low bureaucratic motivation and the persistent perception of cultural failure, associated with the dropout of students and teachers. It is concluded that the training of the Ministry of Education during this period was ineffective, for technical-pedagogical, technological and attitudinal reasons. It is recommended to recover a more radical and constitutional notion of multiculturalism that prevents bureaucratic and personal variables from destroying the public effort in this regard.

Keywords: Multiculturalism; Bilingual Intercultural Education; Teacher Training; Training Programs.

Introducción: *La noción perdida de Multiculturalismo*

Multiculturalismo, multiculturalidad e intercultural, son nociones que explican, en términos generales, que los procesos migratorios antes y posteriores a la modernidad configuran sociedades con tejidos jurídicos, axiológicos, estéticos y organizacionales diferenciados internamente. Estos conceptos coinciden en la necesidad de que las políticas públicas consecuentes, generen simetría entre todas las culturas, con el fin de potenciar la diversidad y la eficiencia relativa. No es objetivo de este artículo determinar distinciones terminológicas que puedan estar en debate, sino rescatar que la multiculturalidad, o los conceptos similares que se utilicen, suponen avanzar en un diseño de nueva sociedad, y no solo en agregar transversalidad a las políticas.

El debate sobre multiculturalismo y sus conceptos, procede de la conciencia de la globalización, a del siglo XX. María Heise en *“Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud”* escribe:

“La interculturalidad es la situación de respeto, de tolerancia, intercambio y diálogo productivo entre los diferentes grupos étnicos y culturales, en el que cada uno aporta a los otros. Es la solución al problema de choque de culturas, a la pérdida de identidad, marginación y olvido. La interculturalidad es la meta a la que se debe aspirar y por la que debe trabajar todo demócrata que busca la igualdad de consideraciones y derechos en la diversidad de culturas. Para lograr que las relaciones entre los grupos diferentes sean relaciones interculturales, tanto en el país como en la sociedad global, es necesario el compromiso con valores y principios compartidos”. (2001, 13)

Lo que es relevante en esta noción es que identifica a las relaciones multi/interculturales, no a partir de objetivos puntuales de las transacciones entre personas de diferentes culturas, sino que los asocia a la democracia (por ende, al pluralismo democrático), a la igualdad de derechos, y al compromiso con los valores compartidos. La interculturalidad, como se le denomina en la Constitución de ese país, implica, por tanto, un cambio en la estructura epistemológica de una sociedad, y no solo un ejercicio inclusivo en aspectos aislados. Ejemplos como éste se repiten a lo largo de la literatura especializada:

“Partir del problema estructural-colonial-racial y dirigirse hacia la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales y la construcción de condiciones radicalmente distintas, la interculturalidad crítica – como práctica política – dibuja un camino que no se limita a las esferas políticas, sociales, y culturales, sino también se cruce a las del saber, ser y de la vida misma. Es decir, se preocupe también por/con la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados; por las prácticas – de deshumanización y de subordinación de conocimientos – que privilegian algunos sobre otros, “naturalizando” la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y se mantienen a su interior. Pero y adicionalmente, se preocupe con los seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición, los que persistan a pesar de la deshumanización y subordinación” (Walsh, 2012, 66)

De tal modo que el marco que se debería utilizar es estructuralista y, de hecho, es así como también se define en el diseño constitucional ecuatoriano. La Carta Magna de este país construye sus cimientos *“APELANDO a la sabiduría de todas las culturas que nos enriquecen como sociedad”* (Asamblea Nacional Constituyente, 2008, Preámbulo). También establece, en su primer artículo:

“El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada” (Asamblea Nacional Constituyente, 2008, Art. 1).

Y, finalmente, en su mismo artículo segundo, establece:

“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.”

(Asamblea Nacional Constituyente, 2008, Art. 2).

De tal modo que, al igual que en los conceptos arriba indicados, la Constitución primero identifica su condición intercultural, como parte del diseño societario y, solo luego, reconoce el bilingüismo en relación formal con tres lenguas ancestrales. Solo atribuye jurisdicción política y educativa local a las demás lenguas ancestrales, permitiendo el diseño de Estado de base intercultural en el castellano y dos lenguas ancestrales.

Esta definición implica la relacionalidad de todo el Estado, y no solo el intercambio local. Esto se debe a la inspiración democrática del multiculturalismo, la cual confiere simetría a las diferentes culturas del tejido societario. Y esto, a su vez, debe entenderse como una reacción a la génesis desigual de las sociedades Latinoamericanas, constituidas en el proceso colonial:

“no es lo mismo pensar la interculturalidad en el contexto europeo que en América del Sur, el lugar donde la aspiración de la dominación del mundo, la emergencia del mercado mundial y la imposición de la modernidad y su otra cara que es la colonialidad tomaron forma, práctica y sentido” (Walsh, 2009, p. 62).

Latinoamérica se caracteriza por su vasta diversidad, siendo una región multiétnica y multicultural donde sus pueblos y nacionalidades constityen un crisol de mutuos intercambios y nuevas identidades donde, en muchos casos, sobreviven importantes cosmovisiones ancestrales. En este contexto, Ecuador se distingue como una nación intracultural y plurinacional que alberga a varias nacionalidades y fomenta el derecho de los pueblos originarios a disponer de su propio sistema educativo. Con el objetivo de fomentar el intercambio de conocimientos y asegurar una coexistencia pacífica entre diferentes comunidades, Ecuador ha establecido el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) (Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación, 2024). Este sistema busca ofrecer un proceso educativo de calidad que incorpore tanto la lengua materna de los estudiantes como el español como segunda lengua, además de promover la integración cultural de los pueblos indígenas.

En este escenario, la función del educador intercultural cobra especial relevancia, dada su significativa responsabilidad histórica de aportar a la educación de estudiantes de variadas nacionalidades, alineando dicha educación con sus tradiciones culturales y en interacción con otros conocimientos. El objetivo es fomentar el crecimiento de sus habilidades y talentos, capacitándolos para navegar en un mundo en evolución, mientras preservan su identidad y se perciben como individuos completos, herederos y portadores de su rica herencia cultural.

Asimismo, el papel del Estado, por medio del Ministerio de Educación, tiene gran importancia para la capacitación continua de los docentes de la EIB (Educación Intercultural Bilingüe) quienes son los sujetos directos para la transformación educativa (Ministerio de Educación, 2024). Según la UNICEF, este proceso de formación docente debe acompañarse de cambios esturcturales en la sociedad:

“La educación intercultural se propone ir más allá de la coexistencia pasiva. Busca que las sociedades multiculturales logren una convivencia evolutiva y sostenible, propiciando el conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales” (2024)

Ante esta manera de entender la EIB, este artículo trata de medir la eficiencia de las políticas implementadas en los procesos de capacitación en la materia de la pedagogía del

Kichwa en el Distrito Escolar Colta-Guamote, en la provincia ecuatoriana de Chimborazo, durante el año lectivo 2022-2023.

Sus objetivos específicos son: a) Describir los programas de capacitación docente del Ministerio de Educación desarrollados en la Educación Intercultural Bilingüe en relación a su capacidad de transformación hacia el multiculturalismo en el tejido social. b) Indagar sobre la metodología de la capacitación aplicada por el Ministerio de Educación para la educación Intercultural Bilingüe en relación a su capacidad de impacto en el tejido social. c) Explicar las actitudes de los docentes frente a la capacitación desarrollada por el Ministerio de Educación y su efectividad de impacto en el tejido social multiculturalismo en la Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Colta-Guamote.

La investigación se presenta de la siguiente manera: En primera instancia se indaga sobre la conceptualización de la educación intercultural bilingüe y de la capacitación docente. Luego se expone el proceso metodológico ejecutado en la investigación y se describen los programas de capacitación docente planteados por el Ministerio de Educación del Ecuador durante el período 2022-2023, los cuales son de cumplimiento para el Distrito Colta-Guamote. Luego se explica la metodología de la capacitación aplicada por este ente del Estado para la implementación de los programas y finalmente se pasa a explicar las actitudes de los docentes frente a la capacitación desarrollada por el Ministerio de Educación y si la capacitación ha resultado útil en términos de impacto en el tejido social multicultural del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) en el Distrito Colta-Guamote.

Aspectos Teóricos-Metodológicos

En esta sección se analizan los fundamentos teóricos del estudio referidos a la Educación Intercultural Bilingüe (E.I.B) y a la capacitación docente como principales categorías de análisis; asimismo se exponen los aspectos metodológicos seguidos en la investigación.

1. Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Existen diferentes enfoques y modelos teóricos para la interpretación de la Educación intercultural Bilingüe. En este trabajo sólo los mencionaremos, ya que, este tema merece un artículo aparte para el debate teórico. La EIB, puede ser comprendida desde la relación entre las culturas (Muñoz Sedano, 2016), de acuerdo al origen geográfico (Antolínez, 2011) (Prado López & otros, 2021) según el uso de lengua y las relaciones entre las culturas (Yáñez Cossío, 2016), según el sujeto que lleva a cabo la EIB (Lyotard, 1994; Fonseca, 1999; Friedberg 1999, Quilaqueo Rapimán, 2007; Palechor, 2010; Arévalo, 2013; Daza, 2017), según su postura ante el sistema (Ferrão Candau, 2013; Tubino, 2005; Walsh, 2005b, 2010; Torres, 2021; Quijano, 2014; De Sousa Santos, 2011; Dussel, 2016; Dietz, 2016).

Además la EIB se desarrolla a partir de diferentes líneas de investigación que implican el concepto de interculturalidad (López, 2001; Walsh, 2005b; Zavala, 2007; Moya & Moya, 2004; Pérez Ruiz, 2009; Aguavil & Andino, 2019; García Palacios 2015, Hecht et al., 2015; Dietz, 2016; Prado López & otros, 2021; Salmerón Castro, 2023), bilingüismo, la educación intercultural vista como un proyecto político en Latinoamérica (Walsh, 2005a; De Sousa Santos, 2011; Ferrão Candau, 2010), la educación intercultural como política centrada en

lo indígena (Hecht et al., 2015), como empoderamiento de sectores subordinados (López, 2006; Paladino & Czarny, 2013; Ferrão Candau, 2013) y como política pública (Borton, Enriz, García, & Hecht, 2010; Hecht, 2015).

A efectos de esta investigación comprenderemos la EIB desde dos interpretaciones que son complementarias y no excluyentes. La EIB como política pública (Borton, Enriz, García, & Hecht, 2010; Hecht, 2015), ya que nuestro sujeto de estudio es el Ministerio de Educación del Ecuador, cuyo ente representa al Estado ecuatoriano y es emisor de políticas educativas, programas y proyectos, siendo éstos nuestro objeto de estudio y desde el punto de vista del uso de lengua y las relaciones entre las culturas, perspectiva trabajada por Yáñez Cossío (2016).

Para Borton, Enriz, García, & Hecht (2010) y Hecht (2015) la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) trasciende su teoría y práctica para convertirse en una política estatal que, paradójicamente, contribuye a la homogenización educativa, ignorando la diversidad en todas sus dimensiones. En términos curriculares, las políticas de homogeneización y enfoque focalizado guían el diseño educativo de maneras múltiples, complejas e incluso no intencionadas. Se presenta un dilema erróneo y dicotómico entre la inclusión que tiende hacia la asimilación y la exclusión que conduce a la segregación, según Borton, Enriz, García y Hecht (2010). Las políticas intentan incluir la diversidad pero acaban siendo asimilacionistas o, en su esfuerzo por preservar la diversidad, la reducen a una mera folklorización que lleva a la segregación y al estancamiento (Hecht, 2015).

Hecht (2015) señala que estas dos estrategias, aunque parezcan opuestas, terminan siendo similares ya que ninguna desafía la dominancia del currículo hegemónico. Por un lado, la asimilación integra a estudiantes indígenas y afrodescendientes dentro de un currículo predominante sin considerar sus diferencias culturales. Por otro, el enfoque segregacionista crea currículos que pretenden atender particularidades e intereses locales, pero acaban siendo autocontenidos y aislados. Ambas aproximaciones se alejan de ser democratizadoras y, a pesar de sus buenas intenciones, profundizan la desigualdad sin abordar adecuadamente la diversidad. En consecuencia, existe una notable discrepancia entre los objetivos originales de la EIB y su implementación institucional (Hecht, 2015).

Hecht (2015) aporta una visión ampliada sobre la Educación Intercultural, definiendo la EIB como iniciativas educativas enfocadas en satisfacer las necesidades específicas de grupos etnolingüísticos minoritarios. Estos grupos no solo enfrentan retos relacionados con su diversidad cultural y lingüística, sino que también viven en condiciones de notable desigualdad y pobreza. Desde esta perspectiva, Hecht (2015) sugiere que el análisis de la EIB debe abordar dos desafíos principales: el reconocimiento de la diversidad etnolingüística y la atención a la vulnerabilidad socioeconómica de las comunidades indígenas. A partir de estos desafíos emergen dos tipos de políticas: las políticas lingüísticas, que buscan preservar y promover el uso de lenguas indígenas, y las políticas compensatorias, diseñadas para mitigar las desventajas socioeconómicas. Estas políticas son implementadas por los gobiernos no solo como parte de la estrategia educativa sino en un esfuerzo más amplio por parte de la sociedad, dentro del contexto de la EIB.

Por otra parte, Yáñez Cossío (2016) quien trabaja de EIB según el uso de lengua y las relaciones entre las culturas, afirma que las estrategias y modelos adoptados en la educación de comunidades indígenas reflejan no solo consideraciones ideológicas o teóricas, sino también posturas sociopolíticas que manifiestan los intereses de distintos actores sociales implicados. Yáñez Cossío (2016) identifica varios enfoques educativos

dirigidos a poblaciones indígenas, entre ellos: el enfoque de castellanización, el enfoque transicional, el modelo bicultural bilingüe, el enfoque bilingüe intercultural y el enfoque intercultural bilingüe.

El enfoque de castellanización, aplicado desde la época colonial española, promueve una visión homogeneizadora de la educación, privilegiando el uso del español y los valores de la cultura occidental, mientras ignora o desvaloriza las lenguas y culturas indígenas. Este enfoque parte de la premisa de que las culturas originarias carecen de valor o son consideradas subculturas, las cuales no merecen ser preservadas. Así, propugna por la eliminación de las culturas autóctonas en favor de la adopción de la cultura occidental dominante, un proceso que ha llevado al fenómeno de la asimilación forzada y a las secuelas de la vergüenza étnica.

El enfoque de castellanización se caracteriza por su orientación unidireccional que refleja la perspectiva dominante de la sociedad occidental hegemónica en los contenidos curriculares. Este enfoque busca la asimilación de los valores culturales de las comunidades indígenas y utiliza los mismos materiales educativos que se emplean en las escuelas urbanas. El personal docente mayoritariamente es de origen mestizo y su formación incluye aspectos relacionados con la cultura, lengua y nacionalidades indígenas, así como su realidad socioeconómica en entornos rurales y su enfoque ecológico, siempre desde la perspectiva occidental. En caso de que un educador decida adaptar la enseñanza al contexto local, puede enfrentar la supervisión de autoridades tradicionales locales y, de no cumplir con las expectativas, se le puede trasladar a otro lugar (Yáñez Cossío, 2016). Este modelo continúa siendo aplicado en la actualidad y, según Yáñez Cossío (2016), no solo resulta insatisfactorio para las comunidades indígenas, sino que también tiene efectos negativos en la sociedad en su conjunto.

Por otro lado, el modelo transicional fue uno de los primeros en incorporar las lenguas indígenas al sistema educativo, aunque su origen tiene un carácter religioso y está asociado con las misiones católicas lideradas por el Instituto Lingüístico de Verano en diversas regiones de Latinoamérica. Este modelo aborda temas educativos como respuesta a necesidades sociales y fue utilizado en Ecuador hasta 1981 por el Instituto Lingüístico de Verano (Yáñez Cossío, 2016).

Según Yáñez Cossío (2016), el modelo bilingüe bicultural representa un avance significativo respecto a sus predecesores en términos de alcance, logros y la generación de investigación científica en áreas lingüísticas, educativas y antropológicas. Además, este modelo contribuye al fortalecimiento de los movimientos y organizaciones indígenas. En este enfoque, se destaca la importancia del uso de las lenguas maternas en el ámbito escolar, al menos hasta la conclusión de la educación primaria, reconociendo que la lengua es una manifestación cultural fundamental para las comunidades indígenas y está intrínsecamente ligada a prácticas sociales como la medicina, la producción, la vivienda y las artesanías.

El concepto de bilingüismo en este modelo se centra en la relación entre las culturas indígenas y las extranjeras, sin considerar otras culturas. Por su parte, el biculturalismo se refiere a la integración del conocimiento de culturas externas con el objetivo de enriquecer la cultura originaria. Aunque este modelo sigue siendo asimilacionista en ciertos aspectos, promueve el reconocimiento de los valores culturales de los pueblos indígenas, reconoce el uso de la lengua materna como medio de interacción cultural y fomenta el dominio del idioma castellano para garantizar la igualdad de conocimientos.

En el ámbito educativo, el modelo de biculturalidad y bilingüismo describe una situación donde dos culturas coexisten, aunque la cultura dominante, en este caso la hispanohablante, prevalece al imponer sus contenidos sobre la lengua y la cultura originaria de los pueblos indígenas. Desde esta perspectiva, se recuperan algunos elementos de las culturas indígenas, y dentro de este marco se incluyen iniciativas como los proyectos salesianos, los grupos evangélicos, otras sectas y el proyecto alemán (Yáñez Cossío, 2016). Tanto el modelo bilingüe como el transicional han utilizado las lenguas indígenas como herramientas para la educación formal e institucionalizada mediante la implementación de proyectos experimentales (Yáñez Cossío, 2016).

Por otro lado, en el modelo de educación intercultural bilingüe, la interculturalidad se refiere a la interacción entre dos o más culturas en un plano de igualdad, donde cada grupo cultural contribuye con sus propios contenidos. En relación con las lenguas indígenas, cada comunidad plantea su propio sistema lingüístico, incluyendo aspectos de escritura, lectura y contenidos relacionados con su sistema económico, socio-cultural y político. La interculturalidad va más allá al involucrar el entendimiento de los patrones de pensamiento de los grupos socioculturales y la comprensión de cada sistema en su conjunto (Yáñez Cossío, 2016).

Este enfoque educativo abarca la enseñanza de las lenguas originarias desde la alfabetización hasta etapas posteriores, así como la educación infantil y secundaria. Se adapta a la realidad sociocultural y temporal de cada entorno para llevar a cabo el proceso educativo de manera efectiva. Implica la capacitación y la integración de maestros pertenecientes a las comunidades indígenas y la creación de un sistema educativo que englobe a personas de todas las edades, manteniendo simultáneamente las lenguas y culturas asociadas al proceso educativo (Yáñez Cossío, 2016).

En este modelo, la lengua indígena se considera el principal medio de instrucción, mientras que el castellano se emplea como herramienta para la comunicación intercultural. Se propone que cada lengua sea utilizada dentro de su contexto y realidad sociocultural, conservando sus elementos simbólicos, valores y principios lógicos. La meta es revalorizar cada lengua como un sistema completo de escritura, habla y símbolos, no como un simple dialecto. Los contenidos educativos deben promover la sistematización del conocimiento de la población al mismo tiempo que se fomenta el contacto con otras culturas, asegurando la preservación y el respeto por las culturas locales (Yáñez Cossío, 2016).

Es importante mencionar que los conceptos de bilingüismo bicultural y bilingüismo intercultural se refieren a dos sistemas distintos. Posteriormente, en Ecuador, en 1986 se adoptó el término intercultural bilingüe; no obstante, en la práctica, las concepciones y modelos anteriores bajo el concepto de intercultural bilingüe continúan predominando (Yáñez Cossío, 2016).

2. Capacitación docente

La capacitación del docente en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe es un aspecto crucial para su desempeño efectivo. Se considera la capacitación como un proceso formativo continuo del docente, posterior a su formación previa profesional. La capacitación complementa la formación docente, en la medida que de otorga a éste de herramientas específicas, especializadas, contextualizadas, actualizadas e innovadoras para su ejercicio profesional, podríamos decir que la capacitación es parte de, en lo que

muchos autores denominan proceso de formación continua.

Según Gonfiantini (2013), gran parte de la competencia docente está directamente relacionada con la formación recibida y el conocimiento pedagógico adquirido a lo largo de un proceso sistemático y continuo de formación. Además, es esencial que el docente posea un sólido dominio del conocimiento específico de las materias que enseña y habilidades comunicativas efectivas para su práctica educativa.

En este sentido, Aguado Gil & Mata (2008) señalan que la formación del docente intercultural implica que éste se forme dentro de un modelo curricular que adopte un enfoque intercultural en sus objetivos, contenidos y métodos de enseñanza. En el contexto de la EIB, el currículo de capacitación para los profesores considera la diversidad cultural, lo que requiere que adquieran competencias para integrar pedagógicamente los diferentes sentidos y significados culturales. Esto enfatiza la importancia de la experiencia práctica y la relación dialógica entre la teoría y la práctica para lograr una inclusión efectiva en el aula.

La integración de la interculturalidad en la capacitación docente representa un avance significativo al reconocer y legitimar los diversos enfoques de construcción y validación del conocimiento. Esto busca ampliar el bagaje pedagógico de los docentes y prepararlos para apreciar y valorar la diversidad cultural con la que se encontrarán en su labor profesional.

La capacitación del docente en el contexto de la EIB desempeña un papel crucial en el ámbito educativo, ya que son los docentes quienes enfrentan y responden a los desafíos de una educación diversa. En este sentido, la capacitación, en el marco de la interculturalidad se concibe como un proceso completo y continuo a lo largo de la carrera profesional y académica de los educadores, dado que esto se traduce en el rendimiento tanto de los estudiantes como de los futuros profesionales de la enseñanza (Krainer & Guerra, 2016).

La educación, como vehículo para la transformación social, resalta la importancia primordial de la capacitación docente como punto de partida para alcanzar los cambios necesarios. Por ello, numerosos países han adoptado la formación constante de los profesores en ejercicio, con el propósito de fomentar el progreso en aspectos personales, académicos y pedagógicos (Krainer & Guerra, 2016).

Es crucial entender que la formación intercultural no se limita únicamente al periodo previo al ejercicio profesional de los docentes, sino que debe ser un proceso integral y continuo a lo largo de su carrera. En términos de capacitación para la interculturalidad, es necesario un esfuerzo colaborativo entre institutos y universidades, quienes deben consolidar no solo los conocimientos académicos basados en el currículo, sino también capacitar en competencias docentes y proporcionar herramientas para implementar prácticas cotidianas que promuevan una sociedad intercultural (Krainer & Guerra, 2016).

Además, una vez que los profesionales están inmersos en la labor docente, es esencial que continúen su formación para poder enfrentar los desafíos cambiantes de la práctica educativa. Estos desafíos incluyen las fluctuantes condiciones de los contextos globales y locales, los cambios en el alumnado y la influencia de factores como las tecnologías, entre otros aspectos que influyen en la educación, la cual es dinámica y no estática (Krainer & Guerra, 2016).

Los programas de capacitación docente que se enfocan en las culturas indígenas se distinguen por presentar un contenido que refleja una cosmovisión basada en la ética en lugar de lo puramente pragmático. Esta capacitación adopta una perspectiva colectiva

y comunitarista, integradora y holística, que resalta valores como la solidaridad y la reciprocidad. Se sustenta en experiencias prácticas y vivenciales, buscando la sostenibilidad ecológica y la justicia, dando mayor valor a los derechos colectivos (UNICEF, 2009).

En el marco de la EIB bajo esta perspectiva, la formación docente se concibe como un medio para transitar desde la cultura occidental hacia la cultura indígena ancestral. Por consiguiente, los programas de capacitación docente en este contexto son percibidos como agentes de cambio social, dado que buscan un rol liberador para los pueblos indígenas excluidos por el orden occidental (UNICEF, 2009).

La incorporación de la interculturalidad en los programas de capacitación docente tiene como objetivo reconocer y aceptar los diferentes enfoques en la construcción del conocimiento, ampliando así el saber pedagógico de los futuros docentes. Esto prepara a los docentes para proteger y valorar la diversidad cultural que encontrarán en su ejercicio profesional. Es esencial que la formación de los docentes interculturales sea coherente tanto en su discurso como en el diseño de las competencias requeridas, para que lo aprendido pueda traducirse en igualdad de oportunidades para todos los grupos. Además, la capacitación de los docentes promueve el aprendizaje y la aceptación del otro, lo cual contribuye a mejorar la convivencia y tener un impacto positivo en la sociedad (Salgado, Figueroa, Rodríguez, & Aros, 2018).

Varios autores destacan la diversidad de modelos teóricos en la formación y capacitación docente, cada uno con enfoques y objetivos específicos:

a) El modelo práctico artesanal se centra en formar docentes que reproduzcan el sistema socialmente validado (Liston & Zeichner, 1993).

b) El modelo academicista prioriza la formación intelectual del docente sobre el hacer, enfocándose en el desarrollo técnico y en el conocimiento disciplinar. Se centra en cómo los docentes pueden transmitir conocimientos a través de experiencias prácticas basadas en la teoría disciplinar (Loya, 2008).

c) El modelo tecnicista y eficientista busca tecnificar la enseñanza, haciendo hincapié en la economía de esfuerzos y la eficiencia en los procesos y productos educativos (Liston & Zeichner, 1993). Este enfoque también se conoce como de eficacia social y se basa en un estudio científico de la enseñanza, identificando rasgos en los docentes para elaborar contenidos y programas educativos que los futuros maestros deben aprender. Este modelo también es la base del enfoque de desarrollo de competencias docentes (Loya, 2008).

d) El modelo hermenéutico reflexivo considera la educación como una actividad compleja, influenciada por el contexto sociopolítico y temporal, y marcada por conflictos que exigen respuestas éticas y políticas creativas por parte de los docentes (Liston & Zeichner, 1993). Este modelo se relaciona con el enfoque centrado en el proceso, donde se valora más la naturaleza de los procesos y aprendizajes vivenciales que el conocimiento adquirido o memorizado, enfocándose en la transferencia de conocimientos a partir de la experiencia formativa (Loya, 2008).

e) El modelo teórico crítico-reflexivo busca renovar la enseñanza y el currículo, considerando la formación docente como un movimiento entre los roles de profesor e investigador (Gonfiantini, 2013). En este modelo, la formación se concibe como una actividad crítica donde los docentes cuestionan teorías y prácticas para impulsar cambios liberadores que transformen las condiciones sociales (Loya, 2008). Este enfoque promueve la reflexión crítica del docente sobre su práctica y el proceso enseñanza-aprendizaje.

Metodología

El diseño de investigación es cualitativo. Este diseño es un enfoque metodológico que se utiliza para explorar, comprender y analizar fenómenos sociales, culturales o humanos en profundidad. La investigación cualitativa se enfoca en la obtención de datos no numéricos, como observaciones, entrevistas, documentos, y narrativas.

De acuerdo a la explicación proporcionada por Hernández, Fernández y Baptista (2010), en el contexto de investigaciones cualitativas, el tamaño de la muestra carece de relevancia en términos probabilísticos, ya que el enfoque del investigador no radica en la generalización de los hallazgos a una población más amplia. En lugar de eso, la investigación cualitativa se centra en alcanzar una comprensión más profunda. Lo que resulta crucial en esta indagación son los casos individuales: participantes, individuos, organizaciones, eventos, situaciones, entre otros, que contribuyen a una mejor comprensión del fenómeno de estudio y permiten responder las interrogantes formuladas en la investigación.

La técnica es la entrevista y la observación etnográfica mediante diarios de campo de dos columnas.

La población objeto de estudio lo constituyen los 85 docentes que ejercen su profesión en las 10 escuelas de educación intercultural bilingüe ubicadas en el circuito Co7 del Distrito Educativo Colta-Guamote, durante el ciclo académico 2022-2023. Estos profesionales imparten enseñanza que va desde el nivel de educación inicial hasta el décimo año de la EIB. Las unidades de estudio en esta investigación corresponden a 10 Instituciones de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito de Educación Colta - Guamote, de la provincia de Chimborazo, Ecuador.

Del total de la población de 85 docentes, se trabajó con la muestra intencional de 15 docentes a quienes se aplicaron entrevistas individuales y grupales, técnicas propias de la investigación cualitativa. Siguiendo la definición de Arias (2012), el muestreo intencional, también conocido como muestreo opinático, se caracteriza por la selección de elementos de la muestra según criterios o juicios predefinidos por parte del investigador. En otras palabras, en el muestreo intencional, no se eligen los elementos al azar, sino que se toman decisiones deliberadas sobre quiénes formarán parte de la muestra, en función de los conocimientos, la experiencia y los objetivos del investigador. Este enfoque de muestreo permite al investigador enfocarse en poblaciones específicas que considera relevantes para su estudio, lo que puede ser especialmente útil en investigaciones cualitativas o cuando se busca explorar un grupo con características particulares.

La muestra intencional de los docentes obedece a los siguientes criterios: Se consideraron los profesores que recibieron o no capacitación por el Ministerio de Educación para la aplicación del MOSEIB, de esta manera contrastar si las capacitaciones marcan diferencias entre los docentes. También se tuvo en cuenta la formación recibida del docente y si maneja o no el idioma kichwa, ya que estos elementos tienen incidencia en una más efectiva capacitación docente aplicada a la educación intercultural bilingüe. En total, 15 docentes participaron en las entrevistas individuales y grupales, cumpliendo con los criterios previamente establecidos, además de la observación de los docentes dentro de los procesos de capacitación y de enseñanza aprendizaje, en aulas y periodos de descanso, durante todo el periodo escolar. La selección de estos profesores se basó en una lista extraída de la matriz de datos facilitada por la administración del circuito educativo

C07 durante el periodo 2022-2023. Esta muestra permitió caracterizar la capacitación del Ministerio de Educación y las actitudes de los docentes del Distrito Colta – Guamote frente a los procesos de capacitación desarrollados por el Ministerio de Educación en el Distrito Escolar donde se aplica la EIB.

El instrumento de recolección de datos para las entrevistas individuales fue la guía de entrevista, siendo esta revisada antes por un grupo de expertos 4 a 5 quienes validaron dicho instrumento, para el estudio de campo en la Provincia de Chimborazo. Para realizar las entrevistas grupales, se trabajó con la técnica de grupos focales, empleando la guía de temas y observación como instrumentos de recolección de datos.

a. Programas de capacitación docente

En esta sección se describen los programas de capacitación docente llevados a cabo por el Ministerio de Educación del Ecuador durante los años 2022-2023, la metodología empleada por el Ministerio y las actitudes de los docentes frente al proceso de capacitación.

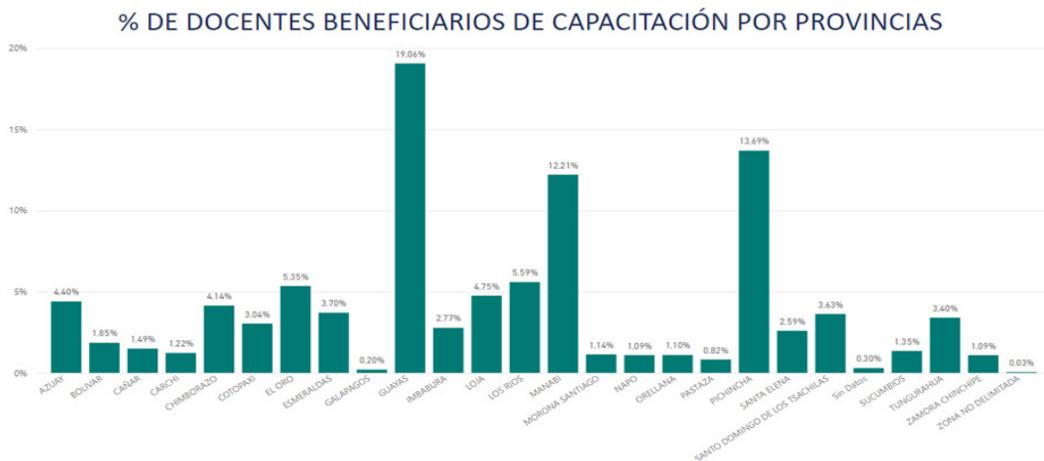
b. Programas de capacitación en el período 2022-2023.

El Ministerio de Educación del Ecuador a partir del año 2016, por medio de la Subsecretaría de Desarrollo Profesional, puso en marcha la plataforma virtual Mecapacito en Moodle. Esta plataforma ha sido utilizada para llevar a cabo la actualización de los docentes, con el objetivo de aumentar la accesibilidad a programas de capacitación mediante el uso de herramientas LMS (Sistema de Gestión de Aprendizaje), llegando de manera masiva y económica a la población docente del magisterio público (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024).

Esta plataforma ofrece programas de capacitación continua que son obligatorios para el concurso y recategorización de los docentes del sistema educativo fiscal a nivel nacional. Estos programas están diseñados para fortalecer sus áreas disciplinarias y se espera que fomenten el aprendizaje autónomo, eliminen la necesidad de desplazamiento de los docentes reduciendo así su impacto económico, y consoliden un nuevo formato de estudio masivo que asegure el desarrollo de competencias en los docentes, esto se mide mediante evaluaciones de conocimientos en línea al final de cada módulo de estudio (Dik González y otros, 2019).

Según el Ministerio de Educación del Ecuador (2024), el uso de esta herramienta ha contribuido al fortalecimiento de los procesos de formación docente, ampliando la disponibilidad de programas de capacitación para miles de docentes ecuatorianos. Hasta la fecha, alrededor de un millón y medio de docentes del sistema educativo público nacional han participado en uno o más programas formativos a través de esta plataforma. De acuerdo con el Ministerio (2024), los docentes beneficiarios del proceso de capacitación se reflejan en el siguiente gráfico:

Gráfico 1. Porcentaje de docentes beneficiarios de la capacitación por provincias, Ecuador 2024



Fuente: Ministerio de Educación del Ecuador (2024).

Según el gráfico N°1, la provincia de Chimborazo, a la cual pertenece el Distrito Educativo Colta-Guamote, arrojó un 4.14% de docentes capacitados para el año 2023, lo que comparado con otras provincias es relativamente bajo. No obstante, de acuerdo con el Ministerio de Educación del Ecuador (2024), la implementación de programas de formación continua, a través de la plataforma Mecapacito, se convierte en una herramienta estratégica para llegar a los docentes ecuatorianos, lo que fortalece las prácticas educativas y contribuye a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el sistema educativo.

Para el Ministerio de Educación del Ecuador (2023) la puesta en marcha de esta plataforma “Mecapacito” ha facilitado la impartición de cursos masivos para la formación continua de los docentes del sistema nacional educativo, solo para el año 2022 el acceso a la plataforma es del 74% de los docentes y se capacitó un 30,45%, mientras que para el año 2023, el acceso aumentó al 77% de los docentes, a esta plataforma. Además, ha permitido al Ministerio de Educación ofrecer cursos de capacitación de manera inmediata, ya que los docentes pueden acceder a la plataforma de forma gratuita y tomar programas diseñados específicamente para cubrir las necesidades del sistema educativo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024).

Cabe destacar que, la plataforma, si bien inicia en el año 2016, desde el 2020 se fortalece este plan como consecuencia de la pandemia del Covid 19, lo que de alguna manera fortaleció el proceso de capacitación continua de docente por medios virtuales, ya que aún se mantenían en muchas provincias los cursos presenciales. No obstante, aun cuando aumenta el acceso a la plataforma, los porcentajes de docentes que culminan los cursos son muy bajo.

Ahora bien, los programas de capacitación para el período de estudio 2022-2023, son ofrecidos desde el proceso de pre-inscripción en el mes de julio del 2022. Uno de los programas de capacitación exigidos por el Ministerio para la labor docente es el “Curso Intensivo de Inducción”, el cual consta de cuatro módulos entre los que se encuentran: 1.Ser docente. 2. Gestión del Aprendizaje. 3. Estrategias metodológicas innovadoras. 4. Habilidades del siglo XXI. Este curso inició en noviembre del 2022, y fue una de las capacitaciones consideradas por el Ministerio para el año 2022 como necesarias a

ser cursada por los docentes que ingresaron a través de los concursos de los procesos denominados “Quiero ser maestro”, en sus cohortes 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7.

Conjuntamente con el curso de inducción, el Ministerio ofertó los siguientes cursos:

CAPACITACIONES CURSO/HORAS	NOV-2022	ABRIL-MAYO 2023	JUNIO 2023	SEP 2023	OCT 2023	NOV 2023
1. Atención a la diversidad en el sistema educativo ecuatoriano (330 horas-5 meses)	X	X	X			X
2. Apoyo psicosocial de emergencias (24 horas)	X	X	X	X	X	X
3. Atención a las necesidades educativas especiales (50 horas).	X	X	X	X	X	
4. Creando aula (40 horas).	X	X	X	X	X	X
5. Construye, crecer no es lineal (40 horas)	X	X	X	X	X	X
6. Construcción de proyectos interdisciplinarios (40 horas).	X	X	X	X	X	X
7. Derechos humanos y movilidad humana (64 horas)	X	X	X	X	X	X
8. Estrategias de atención educativa para estudiantes con necesidades específicas asociadas o no a la discapacidad (40 horas).	X	X			X	X
9. Guías alimentarias del Ecuador- GABA (50 horas).	X	X	X	X	X	X
10. Innovación tecnológica y creación de contenidos digitales (70 horas).	X	X	X	X	X	X
11. Programa formativo para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje (solo para docentes rurales) (40 horas)	X	X	X	X	X	X
12. Protocolo WASH- Gestión de riesgos Protocolo de autocuidado, higiene y WASH (40 horas)	X	X	X	X	X	X
13. Reconoce, oportunidades curriculares de EIS (40 horas)	X	X	X	X	X	X
14. Restaura para una convivencia segura y respetuosa (40 horas)	X	X	X	X	X	X
15. Programación de videojuegos para docentes (80 horas)			X	X	X	X
16. Sensibilízate II (40 horas)			X	X	X	X
17. Uso de medios alternativos de enseñanza enfocados en la educación rural (solo para docentes rurales) (40 horas)			X	X	X	X
18. Curso disciplinar Ciencias Naturales (250 horas)				X		
19. Curso disciplinar Ciencias Sociales (250 horas)				X		
20. Curso disciplinar Educación Física (250 horas)				X		
21. Curso disciplinar Lengua y Literatura (250 horas)				X		
22. Curso disciplinar Matemática (250 horas)				X		
23. Curso General Pedagogía (110 horas)				X	X	X
24. Educación libre de violencia (40 horas)				X	X	
25. Programa de alimentación escolar en el Ecuador (40 horas)					X	X
26. STEAM: Innovación y creatividad en el aula (110 horas)					X	X

Fuente: Elaboración propia.

Estos cursos son parte del Plan Nacional de Formación permanente llevado a cabo por el Ministerio de Educación del Ecuador, inserto en el Plan Nacional Estratégico del 2022 y 2023, el cual destaca los objetivos de aumentar la reinserción escolar con la finalidad que culminen sus estudios con un enfoque intercultural, inclusivo, de equidad de género,

intercultural bilingüe y pertinencia territorial (Ministerio de Educación, 2023).

Es importante señalar que los cursos de capacitación hasta este momento ofrecidos por el Ministerio muestran pocas alternativas a la educación intercultural bilingüe. Para el período 2022-2023, únicamente ofrecen un curso de “Atención a la diversidad en el sistema educativo ecuatoriano” de 330 horas y cinco meses de duración y otro de “Programa formativo para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje” solo para docentes rurales de 40 horas de duración. Estos dos cursos se aproximan o aportan a la EIB en el Distrito educativo Colta-Guamote, ya que la EIB se desarrolla como parte de la educación rural e implica el concepto de diversidad, sin embargo, estos cursos no son suficientes para tratar el tema de la EIB. Tampoco aparecen cursos de bilingüismo, en el que se incluyan además del castellano las lenguas de los pueblos originarios, ni cursos sobre didáctica, recursos, estrategias o materiales didácticos al respecto de la EIB, por lo tanto, se requiere la incorporación de estas temáticas en los procesos de capacitación docente. En opinión de los docentes entrevistados, los cursos han tenido poca efectividad en la EIB y para la aplicación del MOSEIB.

El diseño de las propuestas formativas por parte del Ministerio de Educación del Ecuador, coincide con los planteamientos de Borton, Enriz, García y Hecht (2010) y Hecht (2015), es decir, la EIB como política estatal, paradójicamente, promueve la homogeneización educativa, esto se evidencia al ofrecer planes de capacitación homogéneos, sin destacar las particularidades de las poblaciones estudiantiles y docentes en el país comprendida por diferentes nacionalidades, en este sentido, pasa por alto la diversidad en todas sus dimensiones.

A nivel curricular, las políticas de homogeneización y enfoque focalizado influyen en el diseño educativo de maneras múltiples, complejas y a menudo no intencionadas. Según estos autores, se presenta un dilema falso y dicotómico entre inclusión, que tiende a la asimilación, y exclusión, que lleva a la segregación. Las políticas tratan de incorporar la diversidad pero terminan siendo asimilacionista, o en su intento por preservar la diversidad, la reducen a una mera folklorización que conduce a la segregación y al estancamiento. Durante el período 2022-2023, los programas de capacitación para la EIB aparecen como excluidos, tendientes hacia la asimilación cultural orientada a la castellanización y a las nuevas tendencias de la educación en términos occidentales.

Hecht (2015) indica que ambas estrategias, asimilacionista y segregacionista, aunque parezcan contrapuestas, terminan siendo similares porque ninguna cuestiona la dominancia del currículo hegemónico. La asimilación implica la integración de estudiantes indígenas y afrodescendientes dentro de un currículo predominante, sin considerar sus diferencias culturales. Por otro lado, el enfoque segregacionista crea currículos destinados a abordar particularidades e intereses locales, pero estos terminan siendo aislados y autocontenidos. Ambas aproximaciones se desvían de ser democratizadoras y, a pesar de las buenas intenciones, profundizan las desigualdades sin abordar adecuadamente la diversidad. Existe una discrepancia notable entre los objetivos originales de la EIB y su implementación institucional.

c. Metodología de la capacitación durante el período 2022-2023

La metodología de capacitación podemos entenderla desde dos perspectivas. Una es el proceso metodológico que se llevó a cabo para el diseño, ejecución, seguimiento y

evaluación del plan de formación permanente y otra es la metodología de capacitación docente basada en la modalidad virtual que predominó en este período. Expondremos sucintamente cada metodología.

El Ministerio de Educación del Ecuador, propuso cinco fases para la ejecución del Plan Nacional de Formación Permanente. El Plan inicia con la identificación de las necesidades de formación por medio de un diagnóstico, seguidamente se crean espacios de reflexión orientados a la transformación de las prácticas educativas. Se pasa al proceso de planificación de la formación teniendo en cuenta el perfil profesional, la ejecución del plan de formación continua relacionado con el plan de formación personal, aportando a la mejora de su perfil profesional y se finaliza con el proceso de evaluación del plan de formación para la retroalimentación y mejora continua (ver gráfico n°2).

Gráfico N°2. **Plan Nacional de Formación Permanente (2022)**



Fuente: MINEDUC (2022).

El desarrollo de este plan de formación inició con el diagnóstico, el cual se llevó a cabo entre septiembre y diciembre del 2022, y el proceso de reflexión, que se dio lugar por medio de mesas de discusión en todo el territorio del Ecuador. Los resultados de estos dos procesos destacan que los docentes reflejaron intereses en capacitación en las siguientes áreas: Pedagógica (27.61%) Socioemocional (27.28%), Disciplinar (18.59%), Digital (16.39%), Didáctico (11.33%) (Ministerio de Educación, 2023).

A partir de este diagnóstico el Ministerio realiza una propuesta que tiene que ver con mejorar la oferta formativa orientada al desarrollo de las competencias docentes priorizadas, atender a las especialidades y grados, la conexión con el currículo y los aprendizajes de los estudiantes, tener en cuenta los intereses y necesidades de los docentes manifestados en la etapa del diagnóstico y poner a disposición nuevos métodos de aprendizaje para los docentes.

Seguidamente, el Ministerio de Educación procedió a la Planificación y ejecución del Plan de Formación. Un aspecto clave a destacar, es el replanteamiento de la formación presencial a mayor magnitud, de manera de ejecutar el Plan de Formación continua de

manera híbrida, puesto que si bien, la educación presencial tiene mayor alcance y es de gran accesibilidad, el formato presencial es preferido por los docentes, sobre todo aquellos que no manejan las tecnologías, además que lo presencial contribuye al fortalecimiento de vínculos, desarrollo de la practica directa, concentración en el foco de atención, entre otros (Ministerio de Educación, 2023). Durante el proceso de ejecución del plan de formación continua se realiza la sensibilización y comunicación de la oferta formativa, se permite a cada docente el desarrollo de itinerarios personales, el apoyo y acompañamiento institucional (Ministerio de Educación, 2023).

La última etapa de ejecución del plan es la de seguimiento y evaluación. En esta etapa se hace el seguimiento al cumplimiento de los objetivos, metas y se establecen los indicadores para ser evaluación antes, durante y al final del proceso. El seguimiento de los procesos, la evaluación es sobre los resultados y sobre el impacto del plan de formación, se tienen en cuenta la asignación de responsabilidades y el presupuesto referencial (Ministerio de Educación, 2023).

En cuanto a la modalidad virtual, la metodología de capacitación docente se llevó a cabo fundamentalmente por medio de la Plataforma Educativa Mecapacito, la cual se presenta a partir de tres sistemas integrados:

a) La página principal, donde se publica toda la información relacionada con la capacitación docente del Magisterio fiscal, en esta página se muestran los cursos disponibles para los docentes durante el año lectivo.

b) El Aula virtual, que es la plataforma donde los docentes que trabajan para el Estado, llamados “docentes del magisterio fiscal”, pueden tomar los cursos ofrecidos por el Ministerio de Educación. El acceso a esta plataforma se realiza desde el inicio de sesión en la página principal de Mecapacito, utilizando el usuario y contraseña del correo institucional.

c) El Sistema de Gestión Académica (SGA), que es el espacio donde los docentes pueden acceder a su portafolio docente y encontrar los cursos que han seguido con el Ministerio de Educación, leer los materiales y recibir la facilitación, así como pasar por los procesos evaluativos. Además, en este espacio pueden descargar los certificados digitales de los cursos aprobados. El acceso a este sistema se realiza desde la página principal en la pestaña “Certificados”.

Resultados: Aspectos técnico-tecnológicos

Al respecto los docentes entrevistados exponen diversos aspectos relacionados a esta modalidad y a la plataforma en específico: 1) Si bien el acceso a la plataforma ha aumentado con el tiempo, muchos de los docentes no poseen equipos tecnológicos para su uso efectivo. 2) Teniendo los equipos, otros docentes exponen su preferencia por los cursos presenciales que ayudan a un mayor aprendizaje e integración. 3) El sistema de evaluación de la plataforma no garantiza que los docentes hayan aprendido ni teóricamente ni en su práctica, ya que presenta varias oportunidades para responder a las preguntas, y que de hecho las respuestas correctas salen a la vista y da oportunidad al docente de repetir la respuesta con la respuesta ya corregida. 4) Otros docentes exponen que la extensión de los cursos no es una buena metodología de enseñanza-aprendizaje, que no hay selección de materiales específicos y archivos digitales poco amigables para la descarga. 5) Por otra parte, el sistema de certificados ha presentado inconvenientes a la hora de ser emitidos,

algunos han cursado y la plataforma ha presentado problemas para su impresión, o bien, el Ministerio para el reconocimiento de que el docente cursó efectivamente y aprobó la formación. Todos estos aspectos son parte de la metodología de enseñanza basada en la modalidad virtual, que es necesario mejorar según los usuarios de la plataforma.

La mayoría de docentes no cuenta con un computador personal portátil para su uso en las clases. Adicionalmente, el 10% de los encuestados percibe que sus colegas enfrentan dificultades con el uso de la tecnología, mientras que el 30% tiene problemas para comprender los contenidos del programa virtual. Estos factores sugieren que un 40% y una fracción no especificada del 60% de los docentes podrían ser susceptibles a la deshonestidad académica debido a las limitaciones de tiempo, las dificultades tecnológicas y la falta de comprensión de los contenidos (Dik González y otros, 2019).

Resultados: Actitudes de los docentes frente a la capacitación

Las actitudes desarrolladas por los docentes ante la capacitación ofrecida por el Ministerio de Educación en el Distrito Colta-Guamote, arrojaron los siguientes resultados:

Los docentes en su mayoría concuerdan que los cursos del Ministerio de Educación, tenían mejores resultados en la actualización de los conocimientos de los docentes, cuando se realizaban de manera presencial. Los docentes prefieren la modalidad presencial debido a que están poco familiarizados con los equipos tecnológicos, asimismo, no tienen la costumbre de realizar cursos de capacitación en el Ministerio de Educación, por ende muchos de los cursos en los que los maestros se inscriben no se culminan acorde a las fechas establecidas, quedando de esta manera inconclusos los cursos.

En los cursos presenciales, recuerdan los docentes en el 2012, 2013 se entregaban materiales impresos, como módulos, folletos con el contenido del curso, para que el docente tenga en su repositorio físico y pueda utilizarlo cuando crea necesario. Mientras que en los cursos virtuales, los contenidos son mucho más extensos, no seleccionada la bibliografía y en su mayoría no se han adaptado a métodos de lecturas rápidas para que puedan leer toda la bibliografía, no lo imprimen porque eso es recurrir a gastos de impresión y desatacan que los archivos digitales no son tan amigables, es decir, presentan problemas para realizar las descargas.

Los docentes del Distrito Colta-Guamote mencionan que se inscriben en los cursos del Ministerio de Educación porque es un requisito indispensable para concursos de méritos y oposición o recategorización, el mismo que debe ser como mínimo 330 horas, dichos cursos tienen una validez de 5 años actualmente y además el Ministerio considera válidos los certificados de capacitación que sean desde 40 horas de duración y que tengan la palabra de “aprobado”. Si avala los cursos de las Universidades que se encuentren en categoría A o B; pero en estos últimos concursos los docentes manifiestan que no se habilitó la plataforma para cargar certificados de otras instituciones y que no reunieron el número de horas requeridas.

Por otro lado, una entrevistada relaciona los problemas técnicos con la generación de problemas actitudinales asociables a la desesperanza. Siendo docente del área de matemática del CECIBEB Manuel del Pino manifiesta que “el Mismo Ministerio de Educación tiene problemas en los registros de los certificados de los cursos culminados en la Plataforma “MeCapacito” ya que en el último ascenso no aparecieron las horas de varios cursos realizados y culminados”, lo que impidió que ella ascendiera de categoría,

sintiéndose muy perjudicada ahora. Manifiesta que a todo curso que el Ministerio de Educación mes a mes oferta en la plataforma, se inscribe y culmina con el fin de que no suceda lo anteriormente citado.

En el caso de otro docente, con más de 29 años de trayectoria profesional en el Ministerio de Educación, a “punto” de acogerse al derecho de la jubilación, no ve “necesario” seguir los cursos de capacitación porque ya no aspira ascender de categoría ni concursar para otro lugar de trabajo y además porque no está familiarizado con los sistemas de capacitación en línea del Ministerio de Educación y que no quiere tampoco caer, en lo que él considera un “engaño”, de pagar a los centros de ayuda para que ellos realicen los cursos por él, como lo hace mucha gente.

Varios docentes mencionan conocer esta modalidad de reunir horas de capacitación pagando una cierta cantidad de dinero para que los realicen por ellos, los mismos que sí son cumplidos pero que el conocimiento no llega a ellos. Esto les llevaría a estar cumpliendo con un mero requisito para su propio beneficio, y muy alejados de actualizar realmente conocimientos en las diferentes áreas que se desempeñan para brindar un mejor aporte a los niños y jóvenes del sector. Todas estas situaciones ponen en duda la efectividad tanto la modalidad virtual como la eficiencia del mismo proceso de capacitación.

Por otro lado, otra entrevistada menciona que los cursos de la plataforma del MINEDUC carecen de efectividad. La licenciada señala algunos aspectos de la manera inadecuada del sistema de evaluación de los cursos: 1) No existen parámetros que exijan al docente a leer la bibliografía. 2) El sistema de evaluación está en todos los cursos, designando varias oportunidades para responder las preguntas, y más allá de esto, al responder mal las preguntas, el sistema arroja inmediatamente la respuesta correcta, entonces, ya es cuestión de volver a llenar el cuestionario con las repuestas indicadas en la revisión de los errores, por ello para su parecer carece de efectividad el sistema de evaluación (ver gráfico N°3). La docente también rescata la importancia de la presencialidad, porque le permite tomar las riendas del proceso en el aula, por ejemplo, realizaban trabajos en grupo, exposiciones, llevaban tareas para la siguiente jornada y les facilitaba el Ministerio material que luego les servía en su desempeño como docente.

Ejemplo de la forma de evaluación de los cursos.

Gráfico N°3. Sistema de evaluación de la Plataforma Mecapacito



Fuente: Ministerio de educación (2024).

Estas actitudes de los docentes coinciden con el estudio de Dik González y otros (2019), en el que se expone que, el 60% de los encuestados afirma que en la modalidad virtual existe la posibilidad de que alguien, no necesariamente otro participante, pueda realizar las actividades del programa, es decir, tres de cada cinco encuestados coinciden con esta percepción. En contraste, en la capacitación presencial, el 80% considera improbable esta posibilidad. En cuanto a las razones por las que los participantes de la modalidad virtual podrían incurrir en deshonestidad académica, el 60% indica que la falta de tiempo para completar las actividades del programa es un factor, aunque dentro de este porcentaje están incluidos aquellos que, a pesar de sus limitaciones de tiempo, cumplen con las tareas asignadas.

Resultados: *aspectos culturales relevados*

En relación con los aspectos culturales, específicamente el hábito de lectura, el 75% de los encuestados, es decir, 300 de a 400 docentes, mencionan que la lectura no es una práctica habitual entre sus colegas docentes. Además, el 60% de los encuestados, ó 60 de cada 100, basados en su conocimiento y experiencias, indican que sus colegas leen menos de cinco libros al año. Por otro lado, el 10% lee diez libros al año y solo el 5%, ó 5 de cada 100 encuestados, lee más de diez libros anualmente. Finalmente, al ser consultados sobre la preferencia por una modalidad de estudio, a pesar de las limitaciones categorizadas en los diarios de campo, el 80% opta por la modalidad virtual (Dik González y otros, 2019).

Conclusión

Ante los resultados arrojados en la investigación se concluye que la capacitación de los docentes en la EIB en el Distrito Colta-Guamote, ha sido inefectiva en los siguientes términos: Un porcentaje muy bajo de docentes participa y culmina los cursos, es precaria la motivación de enfoque, se advierten problemas de honestidad académica, persisten los problemas de acceso a los materiales educativos, la interacción y la posibilidad de trabajo en equipo, entre otros. En el plano pedagógico, los cursos no tienen pertinencia directa a la EIB, sino pertinencia a la educación en general unilingüe, así que están muy lejos de aportar a la aplicación del MOSEIB. Se testifican problemas de poca calidad pedagógica por causa de la modalidad virtual, sin embargo, quizás debiéndose a que no hay interés manifiesto en resolver los problemas sistémicos de la política entre los mismos docentes, la gran mayoría de los entrevistados sigue prefiriendo el sistema virtual. A pesar de esta preferencia, los entrevistados reconocen que el modelo de EIB en las capacitaciones indicadas, hace muy fácil desertar.

En cuanto a la metodología empleada para el diseño del Plan, se observa que los docentes de la EIB tuvieron poca participación en el diagnóstico de necesidades de capacitación, y no hubo recursos de inclusión comunitaria.

La actitud de los docentes del Distrito Colta-Guamote muestra resistencia hacia la capacitación por medios virtuales, y el diseño mismo del sistema de capacitaciones. Se evidenció la desmotivación hacia el uso del sistema y la plataforma, aun cuando consideran la importancia de la capacitación. Otros, por su parte, asumieron una actitud más pragmática, de tipo credencialista, para cumplir objetivos de reclasificación y ascenso.

En conclusión, los alcances esperados en materia de impacto en el tejido social, a favor

de construir las bases de una sociedad más multicultural, se ven lejanos. Los problemas de implementación de las políticas, la desmotivación de los docentes, la poca claridad pedagógica de las herramientas, la occidentalización de los materiales, los problemas de manejo tecnológico (incluyendo acceso y disponibilidad a los equipos necesarios), la baja cultura de lecturas y debates científico-lógico asociables, además de la inconveniencia misma de la virtualidad en los procesos educativos, hacen que la política no trascienda la barrera burocrática, y por tanto, se hace imposible que trascienda al tejido social y, por lo mismo, se impidan las mediciones de impacto en la sociedad.

El multiculturalismo es un resultado de la democracia. Como se explica:

“La Democracia permite que exista una sociedad que decide gobernarse de una manera y no de otra, una que su forma de decisión funciona a partir de la tolerancia, que es una sociedad educada y por ende es una sociedad abierta a los cambios y a la integración de éstos para un buen funcionamiento en la práctica social que es la vida cotidiana.” (Arias Pavon, 2018)

Pero una sociedad democrática es un sistema político muy complejo, que requiere de altos niveles de eficiencia para poder funcionar incluyendo a las diversidades que la componen. De tal modo que los constrictores epistemológicos que suelen advertirse clásicamente en la literatura sobre la práctica del multiculturalismo, son solo asociables a los problemas de tolerancia y simetría de oportunidades de la diversidad cultural (Maestro, 2020; Arias Pavón, 2018; Hepburn, 1992). Y, vistos así, no son bases suficientes para analizar el efecto de los problemas de implementación, cuando esta dinámica impide, ni siquiera, materializar la política.

Este artículo ayuda a enseñar que la utopía multiculturalista requiere de un esfuerzo racionalizador mucho mayor que el indicado por la literatura, para hacer descender materialmente la política e impactar culturalmente a la sociedad a favor de la tolerancia. Por tanto, el éxito de tal materialización también depende mucho de las resistencias burocráticas, técnicas y culturales que predominan en el contexto que se quiere transformar.

Referencias

ANTOLÍNEZ, I (2011). “Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina”. **Papeles del CEIC** Volumen 2011/2, Nro. 73, 1-37. Disponible en <https://identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf> Consultado el 16/01/2023.

AGUAVIL, J, & ANDINO, R (2019). “Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila”. **Alteridad. Revista Educativa**, 14 (1), 74-83. Disponible en <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view> Consultado el 16/01/2023.

ARÉVALO, G (2013). “Reportando desde un frente decolonial: la emergencia del paradigma indígena de investigación”. En Arévalo Robles, G, Zabaleta Chaustre, I. **Luchas, experiencias y resistencia en la diversidad y la multiplicidad**. Bogotá: Mundu Berriak. Disponible en https://www.academia.edu/8770795/Reportando_Desde_un_Frente_Decolonial_La_Emergencia_del_Paradigma_Ind%C3%ADgena_de_Investigacion_En_Experiencias_luchas_y_resistencias_en_la_diversidad_y_la_multiplicidad_Gabriel_Andr%C3%A9s_Ar%C3%A9valo_Robles_e_Ingrid_Za Consultado el 14/02/2022.

ARIAS, F (2012). **El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica** (6ta. ed.). Caracas, Editorial Episteme. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/301894369_EL_PROYECTO_DE_INVESTIGACION_6a_EDICION Consultado el 16/01/2023.

ARIAS PAVÓN, D (2018) **Los problemas que afronta el multiculturalismo**. GRADO CERO PRENSA. Un espacio para la difusión de las Ciencias Sociales y la Filosofía. <https://gradoceroprensa.wordpress.com/2018/01/29/los-problemas-que-afronta-el-multiculturalismo/>

BORTON, A, ENRIZ, N, GARCÍA, M, & HECHT, A (2010). Una aproximación a las representaciones escolares sobre el niño indígena como sujeto de aprendizaje. En Hirsch, S; Serrudo, A (comps.). **La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas**. Buenos Aires., Argentina: Novedades Educativas, 197- 222.

DAZA, W G (2017). “Epistemología pluralista, investigación y descolonización. Aproximaciones al paradigma indígena”. **RevIISE**, Volumen 9. Nro.9, 111-125. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5887566> Consultado el 15/02/2022.

DE SOUSA SANTOS, B (2011). “Epistemologías del Sur”. **Utopía y Praxis Latinoamericana**. Volumen 16, Nro. 54, 17-39., Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/279/27920007003.pdf> Consultado el 15/01/2023.

DIETZ, G (2016). **Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica**. México: Fondo de Cultura Económica. Disponible en <https://www.uv.mx/personal/cujimenez/files/2019/08/Dietz-2016-libro-Multiculturalismo-reimpresi%C3%B3n.pdf> Consultado el 10/01/2023.

DIK GONZÁLEZ, J, RODRIGO IZA, M & HERNÁN BRACERO, R (2019). “Perspectiva cuantitativa-cualitativa de programas de capacitación continua en modalidades, presencial ESPE-MINEDUC y virtual MINEDUC. Capacitación presencial ESPE-MINEDUC y virtual MINEDUC”. **Revista SINAPSIS**, Edición N°14, Vol.1. Ecuador. Disponible <https://revistas.itsup.edu.ec/index.php/sinapsis/article/view/169/192> Consultado el 14/04/2024.

DUSSEL, E (2016). “Transmodernidad e interculturalidad”. **Astrágalo: Cultura de la Arquitectura y la Ciudad**, Nro. 21, 31-54. Disponible en https://enriquedussel.com/txt/Textos_Articulos/347.2004_espa.pdf Consultado el 15/01/2023.

FERRÃO CANDAU, V M (2010). “Educación Intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales”. **Estudios Pedagógicos** Volumen 36, Nro.2, 333-342. Disponible en <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf> Consultado el 10/01/2023.

..... (2013). “Educación intercultural crítica: Construyendo caminos”. En Walsh, C. **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 145-161. Disponible en <http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf> Consultado el 21/08/2021.

FONSECA, G S (2012). “¿Epistemologías culturalmente específicas?” En Llorente, J, Sacona, U (Ed.). **Investigación Aplicada a la Educación Intercultural Bilingüe. Algunas Reflexiones Epistemológicas**. Finlandia: Universidad de Helsinki, 81-100. Disponible en <https://core.ac.uk/download/pdf/14926166.pdf> Consultado el 15/01/2023.

FRIEDBERG, C (1999). “Les savoirs populaires sur la nature”. **Sciences humaines**.

Hors série. Nro.24, 8-11.

GARCÍA PALACIOS, M, HECHT, A C, & ENRIZ, N (2015). “Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate contemporáneo”. **Educación, Lenguaje y Sociedad.**, N° 12, 1-25. Disponible en DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2015-121204> Consultado el 14/04/2024.

GONFIANTINI, V. (2013). “Re-significar la formación docente desde la práctica del formador”. Tesis en opción al título de Doctora en Pensamiento Complejo., Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, AC., México.

HECHT, A. C. (2015). “Educación intercultural bilingüe en Argentina: Un panorama actual”. **Ciencia e Interculturalidad.** Volumen 16, Nro.1, 20-30.

HECHT, A. C., GARCÍA PALACIOS, M., ENRIZ, N., & DIEZ, M. L. (2015). Interculturalidad y educación en la Argentina. Discusiones en torno a un concepto polisémico. En Novaro G, Padawer, A & Hecht A. **Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Biblos, 43-63.

HEPBURN, M. (1992). Multiculturalism and social cohesion in a democratic society Is the United States experience a model or an example? **Prospeas**, Vol, XXII, No. 1, 1992 (81) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000093233>

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., & BAPTISTA, P. (2010). **Metodología de la Investigación** (4ta ed.). México: McGraw-Hill.

HEISE, M (2001). **Interculturalidad : creación de un concepto y desarrollo de una actitud.** Lima : Ministerio de Educación, 2001

KRAINER, A & GUERRA, M (2016). **Interculturalidad y educación. Desafíos docentes.** Quito: FLACSO Ecuador. Disponible en <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/141684-opac> Consultado el 15/06/2021.

LISTON, D, & ZEICHNER, K (1993). **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.** Madrid.: Morata.

LÓPEZ, L(2001). “La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana”. En **Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe.** Volumen 1, 382-406. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134963> Consultado el 12/01/2023.

LÓPEZ REILLO, P (2006). **Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado.** Cabildo Insular de Tenerife. Editorial Área de Desarrollo Económico. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/276063350_Una_oportunidad_para_aprender_LA_dimension_intercultural_de_la_formacion_del_profesorado CONSULTADO EL 10/01/2023.

LISTON, D, & ZEICHNER, K (1993). **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.** Madrid.: Morata.

LOYA, H (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. **Revista Iberoamericana de Educación.** Volumen 46, Nro. 3, 1-8. Disponible en <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2370Loya.pdf> Consultado el 28/09/2021.

LYOTARD, J (1994). **La condición postmoderna.** Madrid: Ediciones Cátedra.

MAESTRO, R (2020) **¿Las DESventajas del multiculturalismo?** Connecting Cultural Diversity. Construyendo puentes de comunicación.

MOYA, R, & MOYA, A (2004). **Derivas de la interculturalidad: procesos y desafíos en América Latina**. Quito, Ecuador: CAFOLIS–FUNADES. Disponible en <https://www.repositoriointerculturalidad.ec/jspui/handle/123456789/33575> Consultado el 22/08/2021.

MUÑOZ SEDANO, A (2016). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. Universidad Complutense de Madrid, 49-57. Documento consultado en Internet. Disponible en <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/108> Consultado el 15/09/2022.

PALADINO, M, & CZARNY, G (2013). Povos indígenas e escolarização. Discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latinoamericanas. Povos indígenas e escolarização. Discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latinoamericanas. **Propuesta Educativa**. Nro.39, 83-85. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041710012.pdf> Consultado el 15/08/2023.

PALECHOR, L (2010). Epistemología e investigación indígena desde lo propio. **Revista Guatemalteca de Educación**. Volumen 2, Nro. 3, 195-227. Disponible en https://www.academia.edu/9674470/Epistemolog%C3%ADa_e_investigaci%C3%B3n_ind%C3%ADgena_desde_lo_propio Consultado el 14/02/2022.

PÉREZ RUIZ, M L (2009). ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? En Valladares De La Cruz, L, Pérez Ruiz, M & Zárata M (Coord), **Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia**. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 251-288. Disponible en <https://mayalorenablog.files.wordpress.com/2018/02/2009-de-quecc81-hablamos-cuando-nos-referimos-a-lo-intercultural-compressed.pdf> Consultado el 12/01/2023.

PRADO LOPEZ, H. R., MENDEZ-ILIZARBE, G. S., QUISPE CUTIPA, W. A., & HUAMAN ALMIRON, A. (2021). “Educación intercultural desde la perspectiva teórica”. **Revista Venezolana de Gerencia**, Volumen 26, Nro. 6, 390-409.

QUIJANO, A (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf> Consultado el 15/01/2023.

QUILAQUEO RAPIMÁN, D (2007). “Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural”. En **Educación en Revista**. Nro. 29, 223-239. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013355015> Consultado el 15/07/2021.

SALGADO, N, FIGUEROA, M, RODRÍGUEZ, M, & AROS, Á (2018). Interculturalidad en la Formación Docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. **Estudios Pedagógicos** Volumen XLIV, Nro. 1, 225-239. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/328107917> Consultado el 15/07/2021.

SALMERÓN CASTRO, F (2023). “Educación Intercultural”. En Salmerón Castro, A, Trujillo Reyes, B, Rodríguez Ousset, A & De La Torre Gamboa M. **Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación**. Ciudad de México.: Editorial Fondo de Cultural Económica. Disponible en <https://www.fondodeculturaeconomica.com/DIFE/definicion.aspx?l=E&id=4#:~:text=Si%20aceptamos%20la%20definici%C3%B3n%20de,relaciones%20evolutivas%20entre%20grupos%20culturales> Consultado el 15/08/2023.

TORRES, E (2021). **La gran transformación de la sociología**. CLACSO.

Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210407043700/La-gran-transformacion.pdf> 12/01/2023.

Tubino, F (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. **Encuentro continental de educadores agustinos**. Nro.1, 24-28. Disponible en <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura4.pdf> Consultado el 15/08/2022

WALSH, C (2005a). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signos y Pensamientos**. Vol. XXIV, Nro. 26, 39-50.

..... (2005b). **La interculturalidad en la Educación**. Lima, Perú: Ministerio de Educación.

..... (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Construyendo interculturalidad crítica**. Volumen 75, Nro. 96, 167-181. Disponible en https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_4559.pdf Consultado el 15/08/2022-

..... (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global, Joaçaba**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012

YÁNEZ COSSÍO, C (2016). **La educación indígena en el Ecuador. Historia de la educación y el pensamiento pedagógico ecuatorianos**. Quito.: Abya Yala. Disponible en <https://repositoriointerculturalidad.ec/jspui/handle/123456789/33355> Consultado el 22/08/2021.

VANONI, G, & Franco, B (2015). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador y Perú. **Revista digital de Historia de la Educación**. Nro. 18, 148-159.

ZAVALA, V (2007). **Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú**. Lima, Perú: Ibis, Care. Disponible en http://docentesinnovadores.perueduca.pe/?get_group_doc=110/1485270005-avances-y-desafios.pdf Consultado el 21/08/2021.

Documentos oficiales e institucionales

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR (2023). **Plan Nacional de Formación Permanente**. Documento consultado en Internet. Disponible en <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/Plan-Nacional-de-Formacion-Permanente.pdf> Consultado el 14/04/2024.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR (2024). **Plataforma Mecapacito**. Documento consultado en Internet. Disponible en <https://educacion.gob.ec/plataforma-mecapacito/> Consultado el 14/04/2024.

MINEDUC (2022). **Plan Nacional de Formación Permanente 2021 – 2023**, Dirección Nacional de Formación Continua. Documento consultado en Internet. Disponible en <https://educacion.gob.ec/formacion-docente/> Consultado el 14/07/2024.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y ETNOEDUCACIÓN, 2024. **El Nuevo Ecuador**. <https://educacionbilingue.gob.ec/>

UNICEF (2009). **La Formación Inicial y la Capacitación de Docentes en Servicio para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú**. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Disponible en <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20formacion%20inicial%20y%20la%20capacitacion%20de%20docentes%20en%20servicio%20para%20la%20EIB.pdf>

Consultado el 15/08/2022.

UNICEF (2024). **Derecho a una educación intercultural de calidad. Por la equidad e inclusión de la niñez indígena y afrodescendiente en la educación.** Unicef para cada infancia. América Latina y el Caribe. <https://www.unicef.org/lac/derecho-una-educacion-intercultural-de-calidad>