UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Maestría en Educación

La interculturalidad en los libros de texto de Lengua y Literatura del Bachillerato General Unificado en Ecuador: un análisis desde el enfoque de interculturalidad funcional, relacional y crítica

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Magíster en Educación

Autor/a:

Diego Ismael Aucapiña Guamán.

Tutor/a:

Enma Polonia Campozano Aviles

Azogues - Ecuador

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Trabajo de Titulación

Tesis como forma de socialización de la investigación básica y/o aplicada

Autor/a (maestrante)	Diego Ismael Aucapiña-Guamán
CÓDIGO ORCID	0009-0005-0430-0830

Docente tutor/a	Enma Polonia Campozano-Aviles
CÓDIGO ORCID	0000-0003-0233-8585

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Toda la información contenida en el presente trabajo de titulación es de exclusiva responsabilidad del maestrante y su tutor/a, y dispone de la autorización correspondiente para su publicación.

DEDICATORIA:

Dedico este trabajo de titulación, en primer lugar, a mi abuelita Inés, quien ha sido mi mayor fuente de inspiración y apoyo a lo largo de este proceso. Su amor incondicional, su fortaleza y su constante motivación han sido fundamentales para alcanzar esta meta. Cada página de este trabajo lleva implícito el esfuerzo que ella también ha depositado en mí.

A mi madre, por ser ejemplo de lucha y perseverancia. Por enseñarme que los sueños se construyen con esfuerzo y determinación. Este logro es también reflejo de todo lo que me ha inculcado a lo largo de mi vida.

A mi padre, quien, aunque físicamente no se encuentra presente, vive en mi corazón y en cada uno de mis logros. Este trabajo está dedicado a su memoria, como una forma de honrar su legado y su amor.

A mis hermanos, por ser parte importante de mi vida y por acompañarme en este proceso, brindándome apoyo y fortaleza en cada momento.

A mi familia en general, quienes han sido un soporte fundamental en mi formación personal y académica.

De manera especial, me dedico este logro a mí mismo, por el esfuerzo, la constancia y la determinación que he demostrado a lo largo de este camino. Por cada sacrificio realizado, por cada obstáculo superado y por no haber renunciado ante las dificultades. Este trabajo simboliza no solo un objetivo alcanzado, sino también el crecimiento personal y profesional que he construido con dedicación.

Este proceso ha estado lleno de momentos desafiantes, pero también de experiencias enriquecedoras que han marcado mi vida. Por ello, esta dedicatoria representa no solo el resultado final, sino todo el recorrido que me permitió llegar hasta aquí.

AGRADECIMIENTO:

El presente trabajo representa no solo el cierre de una etapa académica, sino también la culminación de un proceso lleno de aprendizajes, retos y crecimiento personal. Por ello, deseo expresar mi más profundo y sincero agradecimiento a todas aquellas personas que, de una u otra forma, han sido parte fundamental en este camino. En primer lugar, agradezco a mi abuelita, Inés, quien ha sido un pilar esencial en mi vida. Su apoyo incondicional, sus palabras de aliento en los momentos difíciles y su confianza permanente en mis capacidades han sido una fuente constante de motivación. Su presencia ha sido determinante para mantenerme firme y continuar, incluso cuando el camino parecía complejo. Este logro también le pertenece a ella, por todo el amor, la paciencia y la fortaleza que me ha brindado. A mi madre, por su esfuerzo, dedicación y sacrificio a lo largo de toda mi formación. Gracias por enseñarme el valor de la responsabilidad, la perseverancia y el compromiso. Cada uno de sus consejos y enseñanzas han sido fundamentales para llegar hasta este momento. A mi padre, quien desde el cielo ha sido una guía espiritual en cada paso que he dado. Su recuerdo vive en mí como una inspiración constante para seguir adelante, para no rendirme y para honrar con mis logros todo lo que él sembró en mi vida. A mis hermanos, por su compañía, su apoyo y por estar presentes en cada etapa de este proceso. Su cercanía y confianza han sido un respaldo importante en los momentos de dificultad. Asimismo, agradezco a toda mi familia y amigos, quienes han sido parte de este recorrido brindándome su apoyo, comprensión y ánimo. Cada palabra de aliento, cada gesto de apoyo y cada momento compartido han contribuido significativamente a la culminación de este objetivo. Finalmente, quiero agradecerme a mí mismo por no rendirme, por mantener la disciplina y por asumir con responsabilidad cada desafío presentado. Este proceso ha implicado sacrificios, esfuerzo constante y dedicación, pero también ha estado lleno de aprendizajes valiosos y momentos significativos que han fortalecido mi carácter y mi visión de futuro. A todos ustedes, gracias por ser parte de este logro.

RESUMEN

La investigación se centra en el análisis de los libros de texto de primero, segundo y tercero de Bachillerato General Unificado (BGU), del área de Lengua y Literatura emitidos por el Ministerio de Educación de Ecuador, específicamente las unidades cuyos contenidos hacen énfasis en el aspecto intercultural. En particular, el estudio analiza las unidades de los libros de BGU de bachillerato, considerando que los textos constituyen un recurso curricular fundamental para el abordaje de contenidos, discursos y representaciones sobre diversidad cultural dentro del sistema educativo. El objetivo del presente trabajo consiste en describir cómo la interculturalidad toma forma de discurso y práctica educativa por medio de los libros de texto, para lo cual se tomó algunos aportes teórico-conceptuales que corresponden al campo de los estudios sobre interculturalidad. Específicamente, se tomó como base teórico-conceptual el aporte crítico de Catherine Walsh quien propone un análisis crítico que rebasa la noción de multi y pluriculturalidad para avanzar hacia lo que se considera una interculturalidad crítica. Así, el análisis se realiza desde tres categorías de análisis: a) enfoque funcional b) interculturalidad funcional, y c) interculturalidad critica. En cuanto al componente metodológico, el trabajo se enmarca dentro del enfoque de investigación cualitativa e incluye un análisis del contenido de tipo dirigido, es decir se toman las categorías antes mencionadas como guía para el análisis de los libros de texto de la asignatura de Lengua y Literatura del nivel del primer, segundo y tercer nivel del bachillerato. Entre los principales resultados se evidencia que la presencia de la interculturalidad en los textos escolares analizados se manifiesta principalmente a través de referencias culturales y representaciones discursivas que reconocen la diversidad cultural del país; sin embargo, en muchos casos estas representaciones se aproximan más a una interculturalidad funcional o relacional que a una interculturalidad crítica, en el sentido planteado por Walsh, lo cual limita la posibilidad de cuestionar de manera profunda las estructuras históricas de desigualdad cultural. Cabe recalcar que

este estudio aporta de manera significativa elementos para la reflexión crítica del sistema educativo ecuatoriano, específicamente en relación con el potencial emancipador de la asignatura de Lengua y Literatura.

PALABRAS CLAVES: Currículo educativo; diversidad cultural; educación intercultural; interculturalidad; textos escolares.

ABSTRACT

The research focuses on the analysis of the units contained in the first, second-, and third-year textbooks of the Unified General Baccalaureate (BGU) in the area of Language and Literature, published by the Ministry of Education. Specifically, the study examines the units that present some type of relationship with interculturality: Units 3, 4, and 5 from the first-year textbook; Unit 2 from the second-year textbook; and Unit 1 from the third-year textbook. These units were selected because not all the textbooks contain explicit criteria related to interculturality. The purpose of the study is to examine how interculturality is represented in the selected units of these textbooks.In particular, the study analyzes the units of BGU textbooks, considering that textbooks constitute a fundamental curricular resource for addressing contents, discourses, and cultural representations within the educational system. The objective is to describe how interculturality has been incorporated into educational discourse and practice through textbooks. To achieve this, several theoretical and conceptual contributions from the field of interculturality studies were considered. Specifically, the study is based on the critical contribution of Catherine Walsh, who proposes a critical analysis that goes beyond the notions of multiculturalism and pluriculturalism in order to advance toward what she defines as critical interculturality. Accordingly, the analysis is conducted using three analytical categories: (a) the functional approach, (b) relational interculturality, and (c) critical interculturality. Regarding the methodological component, the research follows a qualitative research approach and includes a directed content analysis, meaning that the aforementioned categories are used as a guide for analyzing the Language and Literature textbooks used in the first, second, and third years of the BGU. The main findings indicate that the presence of interculturality in the analyzed school textbooks is mainly manifested through cultural references and discursive representations that acknowledge the country’s cultural diversity. However, in many cases these representations tend

to correspond more closely to a functional or relational interculturality rather than a critical interculturality, as proposed by Walsh, which limits the possibility of deeply questioning the historical structures of cultural inequality. Finally, it is important to highlight that this study provides significant contributions to the critical reflection on the Ecuadorian educational system, particularly regarding the emancipatory potential of the subject of Language and Literature.

KEYWORDS: educational curriculum; cultural diversity; intercultural education; interculturality; textbooks.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Índice

Tesis como forma de socialización de la investigación básica y/o aplicada 2
DEDICATORIA: 4
AGRADECIMIENTO: 5
RESUMEN 6
ABSTRACT 8
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 11
JUSTIFICACIÓN 19
1. ESTADO DEL ARTE 20
2. MARCO TEÓRICO 25
3. OBJETIVOS 40
Objetivo General 40
Objetivos Específicos 40
4. METODOLOGÍA 40
4.1 Paradigma, enfoque y método de investigación 40
4.2 Documentación de Análisis 44
4.2 Unidades de análisis y contexto 45
4.3 Fases de la investigación 46
5. RESULTADOS 49
5.1 Interculturalidad Funcional 49
5.2 Interculturalidad Relacional 51
5.3 Interculturalidad Critica 52
6. DISCUSIÓN 55
6.1 Discusión desde la perspectiva de Walsh (2009) 57
6.2 Implicaciones educativas 57
6.2.1 Implicaciones para la política educativa 58
6.2.2 Implicaciones para la formación docente 58
7. CONCLUSIONES 59
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS 62

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Podemos decir que nosotros, los "hombres cultos", los mestizos de la ciudad, formamos parte de una misma nación con los salasacas o los otavalos? No. Rotundamente no. Ellos son nuestros conciudadanos, pero no nuestros connacionales. Ocurre que entre ellos y nosotros no solamente hay el abismo de la lengua, sino también el de la mentalidad (Fernando Tinajero, 1989 como se cita en Polo Bonilla, p. 32).

La cita presentada resulta particularmente fuerte, ya que refleja una forma de pensamiento que estuvo presente en determinados momentos históricos del Ecuador, especialmente en contextos en los que la construcción de la nación se planteaba desde una visión limitada que no incorporaba plenamente la diversidad cultural del país. En este sentido, el escritor ecuatoriano (Tinajero, 1989, p. 32) retoma este tipo de afirmaciones para evidenciar críticamente cómo, en ciertas épocas, sectores de la sociedad concebían la nación desde una perspectiva que excluía a los pueblos indígenas de la idea de comunidad nacional. El autor no formula esta afirmación desde una postura de superioridad cultural, sino como un llamado de atención que permite comprender las tensiones históricas que han marcado las relaciones entre los distintos grupos sociales del Ecuador. A partir del análisis de las condiciones históricas que han caracterizado la vida de los pueblos indígenas marcadas por procesos de colonización, exclusión social y profundas transformaciones culturales se puede observar que muchas de estas desigualdades no pertenecen únicamente al pasado, sino que continúan manifestándose en la sociedad actual.

Durante gran parte del siglo XX, la construcción de la idea de nación en el Ecuador estuvo marcada por visiones que establecían profundas distancias culturales entre los sectores mestizos urbanos y los pueblos indígenas. En ese contexto histórico, varios intelectuales reflexionaron sobre las tensiones existentes en la conformación de la identidad nacional. Uno de ellos fue el escritor

ecuatoriano Alejandro Carrión, quien en sus reflexiones sobre la sociedad ecuatoriana cuestionó las percepciones predominantes en ciertos sectores sociales respecto a la relación entre los mestizos urbanos y los pueblos indígenas. Esta reflexión aparece citada en el trabajo de Silva (1989), quien analiza las representaciones sociales presentes en el discurso intelectual ecuatoriano. En ese marco se plantea que:

"Para cualquiera de nosotros es más fácil el entendimiento con un argentino, un mexicano o un europeo que, con esos indígenas, que según nos dicen, forman parte de nuestra nación" (Carrión, como se cita en Silva, 1989, p. 419).

Esta afirmación permite comprender cómo, en determinados momentos históricos, la construcción de la nación ecuatoriana estuvo influida por visiones que establecían jerarquías culturales entre los distintos grupos sociales. En aquel período, la idea de nación solía construirse desde una perspectiva predominantemente mestiza y urbana, lo que generaba procesos de invisibilización o marginación de los pueblos indígenas. No obstante, recuperar este tipo de expresiones no implica reproducir dichas visiones, sino analizarlas críticamente para evidenciar las raíces históricas de las desigualdades sociales y culturales en cuanto a las relaciones entre los distintos grupos que conforman la sociedad ecuatoriana. Desde esta perspectiva, el análisis de estas afirmaciones permite reflexionar sobre la importancia de promover relaciones interculturales más equitativas y de reconocer la diversidad cultural como un elemento fundamental en la construcción de una sociedad más inclusiva.

Estas dinámicas de exclusión no se manifiestan únicamente en el ámbito social, sino también en espacios institucionales como el sistema educativo. En este contexto, los contenidos curriculares y, particularmente, los textos escolares adquieren una relevancia significativa, ya que a través de ellos se transmiten conocimientos, visiones culturales y formas de interpretar la diversidad presente en la sociedad. Por esta razón, resulta pertinente analizar de qué manera se aborda la interculturalidad en los libros de texto de Lengua y Literatura del Bachillerato General Unificado.

Estos materiales, al ser distribuidos a nivel nacional como parte de los recursos educativos oficiales, constituyen una herramienta central en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, se vuelve necesario examinar las unidades curriculares de dichos textos con el fin de comprender si los contenidos presentados promueven una comprensión crítica de la diversidad cultural o, por el contrario, reproducen enfoques que no logran cuestionar las desigualdades históricas que han afectado a distintos grupos culturales en el país.

Lo que hoy conocemos como Ecuador es el resultado de un largo proceso histórico lleno de cambios que han tenido un impacto significativo. Antes de la llegada de los europeos, el territorio estuvo habitado por diversos pueblos originarios que desarrollaron culturas organizadas y con importantes conocimientos. Las sociedades precolombinas que habitaron el territorio ecuatoriano atravesaron distintos procesos de desarrollo histórico, pasando por diferentes etapas como el Formativo, el Desarrollo Regional y el periodo de Integración. A lo largo de estos procesos se fueron desarrollando estructuras sociales, en las que la especialización de las actividades productivas contribuyó a la aparición de diferentes niveles de organización y diferenciación social dentro de las comunidades (Brito, 2019).

Durante la época aborigen surgieron sociedades como Machalilla, Cotocollao y Chorrera, que destacaron por su rápido desarrollo. Estas culturas demostraron que en el territorio ya existían formas de vida complejas y bien estructuradas. Más adelante, en el siglo XV, gran parte de esta región fue incorporada al Imperio incaico, el cual estableció una organización política y social basada en el trabajo comunitario, aunque dividido por clases sociales; sin embargo, el imperio atravesó una fuerte crisis interna provocada por la guerra entre los hermanos Atahualpa y Huáscar, situación que facilitó tiempo después la conquista española (Ayala Mora, 2014).

En el imperio incaico, específicamente en el ámbito educativo se instauraron las Aklla Wasi o Casa de las Elegidas, lugar en donde pocas mujeres podían ingresar y en donde eran preparadas para el culto solar, así como en la elaboración de prendas de vestir. Durante este proceso si las mujeres

eran seleccionadas pasaban a ser conocidas como vírgenes del sol; caso contrario tenían que regresar a sus llaktas o pueblos (Brito Román, 2019). También, en relación a la educación masculina se mencionaba a aquellos que se formaban como expertos en la interpretación de los kipus cuerdas anudadas que permitían llevar el registro matemática. En estos procesos se puede determinar que en la sociedad incaica existían formas de aprendizaje vinculadas a las funciones que cada grupo desempeñaba dentro de la organización del imperio. En el caso de los hombres, la formación relacionada con la interpretación, administración y el registro de información. A través de estos mecanismos se evidencia que, aunque no existía un sistema educativo formal como el que conocemos en la actualidad, sí se desarrollaban formas de abordaje de conocimientos orientadas a responder a las necesidades sociales, administrativas y religiosas de ese entonces.

Con la invasión de los españoles se dio inicio a la etapa colonial, que transformó profundamente la vida de los habitantes del territorio. La sociedad colonial se estructuró en jerarquías sociales basadas en el origen y el poder económico, mientras que la iglesia católica tuvo un papel fundamental en la educación, la evangelización y la vida cultural. A través de escuelas, conventos y misiones, la iglesia influyó en la formación de la sociedad colonial. Todos estos procesos, desde las culturas aborígenes, el dominio inca y la colonización española sentaron las bases históricas, sociales y culturales de lo que hoy es Ecuador (Ayala Mora, 2014). Frente a todos estos cambios acelerados e importantes ¿qué sucedió con los pueblos, después de establecer un nuevo orden?

Autores como Ayala Mora (2014) afirman que no puede entenderse la historia del Ecuador y su época republicana, posterior a la colonia sin considerar la presencia de los pueblos indígenas como uno de los actores fundamentales de este proceso. Adicional a ello, autores como Crespo-Berti et al. (2022) afirman que:

A partir de la creación de la República en 1830, para el discurso político dominante, los indígenas no existían, eran invisibles ante la sociedad. Su cultura y valor se reducía al

> folklore y su lengua era catalogada como un dialecto regido a una minoría marginada, conformada por pueblos y comunidades que no eran considerados sujetos de derechos (p. 961).

También es importante reconocer que, a lo largo de la historia, los pueblos indígenas no se han considerado plenamente como sujetos dentro de los procesos de integración social. Aunque en diferentes momentos se han hecho intentos por incluirlos, estos esfuerzos no siempre han logrado su verdadero reconocimiento. Un ejemplo de ello fue el proyecto criollo independentista, que buscaba la libertad del dominio español pero que, en gran medida, dejó al margen a las poblaciones indígenas. Más adelante, durante el siglo XX, surgieron corrientes como el indigenismo, que intentaron visibilizar las condiciones de vida, la cultura y los derechos de los pueblos indígenas. Sin embargo, a pesar de estos avances y de otros momentos importantes en la historia, la integración plena y el reconocimiento de los pueblos indígenas han sido procesos largos y aún en construcción (Cruz Rodríguez, 2014).

Aunque los años han pasado, aún existe represión física y psicológica en estos pueblos y su parte activa en la organización social. Cabe destacar que la época colonial sin duda cambio nuestra lógica o forma de pensar, lo cual arrastramos hasta hoy. En la vida social, a la hora de buscar pareja los padres no quieren “indios” o el término indio se usa como insulto. Se considera mejor vivir en áreas consideradas urbanas que rurales o vestuarios con marcas extranjeras y con nombres rimbombantes. Como menciona Rivera Cusicanqui (1984)

> Las comunidades indígenas rurales viven un proceso de despoblamiento que afecta diferencialmente a los sexos y a la estructura etárea de la población. En ciertas regiones, la emigración selectiva de jóvenes adultos deja en manos de las mujeres y adultos mayores el grueso de las tareas productivas y reproductivas que requiere la unidad rural (p. 38).

En las escuelas, se aspira hablar una segunda lengua como el inglés antes que las lenguas ancestrales y propias de los contextos originarios. Todo esto hace visible que hay un problema que

no es nuevo, que es histórico y que no se ha logrado superar con el paso del tiempo y a pesar de las diferentes iniciativas a nivel de política pública que se han venido estableciendo en el país en años más recientes. En la cotidianidad y en los diferentes espacios o contextos se concibe a los indígenas como inferiores, lo que hace que el mestizo tome distancia, aunque hechos de las últimas décadas han llevado a los mismos mestizos a realizar preguntas como ¿Quiénes somos? y aceptar en cierta parte nuestra diversidad (Ayala Mora, 2014).

Desde esta perspectiva se visibiliza la presencia de un problema, pues se considera a los pueblos como inferiores y una discusión en relación a las diferenciaciones que generamos entre nosotros. Inclusive autoras como Ruth Moya visibilizan que han sido años de discusión teórico-política para el surgimiento y toma de sentido del concepto de interculturalidad (Rodríguez y Herrera, 2017)., es decir no existe una verdadera interculturalidad o interrelación.

Encaminados a contextos reales “parece negro” o “parece indio”, son insultos frecuentes en América Latina; y “parece blanco” es un severo homenaje. La mezcla con sangre negra o india “atrasa la raza”; la mezcla con sangre blanca “mejora la especie”. ‘’La llamada democracia racial se reduce, en los hechos, a una pirámide social: la cúspide es blanca, o se cree blanca; y la base tiene color oscuro.” (Walsh, 2009, p. 26). Dicho de otro modo, en nuestro diario vivir el aplicar criterios de multiculturalidad como el reconocimiento y de pluriculturalidad vista desde el halago del ser ‘’blanco’’ o el poder encima del indígena, resulta una problemática presente en los distintos contextos, inclusive en el ámbito educativo.

En el contexto educativo ecuatoriano, la diversidad cultural ha adquirido una presencia visible en los discursos oficiales y en distintos documentos curriculares, como el Currículo de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado propuesto por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2016). En la Constitución del Ecuador del año 1998 ya se introdujo la preocupación por la diversidad cultural y en la Constitución del Ecuador del año 2008 se logra un

avance al establecer que el Ecuador es un estado plurinacional e intercultural. No obstante, el reconocimiento normativo de la interculturalidad no garantiza necesariamente una transformación o aplicación estructural en el sistema educativo. Desde perspectivas de Osorio-Calvo (2022)

> Son los Pueblos Indígenas y sus luchas quienes han venido dando carácter a la noción de interculturalidad. Y es el campo de la educación un escenario en el que la interculturalidad ha emergido y se ha labrado. Hay experiencias de educación de los Pueblos Indígenas que se han planteado como alternativas de superación de la colonialidad. La lucha del movimiento indígena, al lado de estas experiencias, ha venido configurando una plataforma de confrontación que permite presentarle a los Estados, en el caso concreto de Ecuador a los gobiernos y a la población, desafíos en torno a la comprensión de la nación y del carácter de la misma y de la educación y del carácter de la misma igualmente (p. 389).

Autores como Cruz Rodríguez (2014) reconocen que las políticas interculturales más allá de la no distinción entre culturas, ataca las consecuencias vigentes de desigualdad articulando la justicia social y cultural. Como advierte Walsh (2005), la interculturalidad puede asumir diferentes orientaciones basado en lo político, social o cultural que a su vez tiene vacíos cuando existe un beneficio propio. Así también, la autora propone a la interculturalidad como un tema crítico y concebido como un proyecto político y epistemológico que busca “cuestionar y transformar las estructuras, relaciones y condiciones de poder que sostienen la desigualdad” (p. 202).

Posterior a analizar las condiciones históricas a las que han estado sujetos los pueblos indígenas marcadas por procesos de colonización, exclusión y diversas transformaciones sociales se puede observar que muchas de estas dinámicas de desigualdad no pertenecen únicamente al pasado, sino que continúan manifestándose en la actualidad. En el año 2026 aún es posible identificar prácticas y discursos que reflejan formas de exclusión o invisibilización de los pueblos y nacionalidades dentro de distintos espacios sociales. Esta situación también se relaciona directamente con el ámbito

educativo, y el entorno en el cual se desenvuelven los estudiantes , es decir con la integración de términos, culturas y diferentes actividades del extranjero que se han integrado en nuestro territorio, ya que los procesos de enseñanza y aprendizaje no se desarrollan en contextos neutros, sino que están atravesados por visiones culturales, valores y representaciones sociales que se transmiten a través del currículo y de los materiales educativos utilizados en las aulas.

En este sentido, analizar la forma en que se representa la diversidad cultural dentro del sistema educativo se convierte en un tema de gran importancia para comprender cómo se construyen las relaciones interculturales en la sociedad actual y sobre todo identificar cual es el punto de partida. Se analizan los libros de la asignatura de Lengua y Literatura en sus tres niveles de bachillerato, ya que desempeñan un papel fundamental, porque se transmiten narrativas, discursos y representaciones culturales que influyen directamente en la manera en que los estudiantes comprenden la diversidad y se relacionan con ella. Por esta razón, resulta pertinente examinar cómo se aborda la interculturalidad en los libros de texto de Lengua y Literatura del Bachillerato General Unificado, con el fin de identificar si estos materiales contribuyen a promover una comprensión crítica de la diversidad cultural o si, por el contrario, reproducen visiones que no cuestionan las estructuras históricas de desigualdad.

En este sentido, surge la necesidad de desarrollar un estudio enfocado en cómo se integra la interculturalidad dentro de los textos educativos del BGU en la asignatura de Lengua y Literatura, y a su vez cómo el contenido de las unidades contribuye efectivamente a la construcción de relaciones basadas en las perspectivas de interculturalidad (Walsh, 2009) o si permanece en un discurso que no transforma las estructuras de desigualdad presentes en el sistema educativo.

JUSTIFICACIÓN

Como se pudo visibilizar en la problemática la invisibilización de los pueblos es una problemática vigente. A su vez, para trabajar con un enfoque relacionado a lo intercultural, es necesario analizar los discursos políticos y sociales dentro de los cuales se encuentra inmerso este concepto. En perspectivas de Fornet (2024) hablar de interculturalidad es de suma importancia, ya que, constituye la sustancia que nutre al mundo y una forma de comprensión de la humanidad, así como sus formas de realidad y convivencia.

Aunque existen diversos estudios relacionados a la interculturalidad y propuestas para construir aulas más diversas, se evidencia un vacío de literatura en trabajos enfocados al análisis de textos de Bachillerato General Unificado. Ante ello, Pacco et al. (2024) subraya la importancia y la necesidad de reformular los currículos educativos, para así reflejar de una manera más objetiva la diversidad cultural superando así visiones monoculturales que desde hace años tienen las sociedades actuales. Así mismo, los autores exponen que la adopción de un enfoque intercultural en las escuelas puede cultivar en los estudiantes una mentalidad más abierta que permita apreciar desde una interrelación todas las diferencias culturales que existen entre nosotros.

De tal manera, la investigación se orienta a dar respuesta a los desafíos que plantea la construcción de una educación verdaderamente intercultural, caracterizada por una amplia diversidad cultural. En este marco, diferentes estudios han señalado la necesidad de promover enfoques educativos que reconozcan y valoren la pluralidad cultural presente en las sociedades contemporáneas (Kymlicka, 1995; Taylor, 1992). Adicionalmente, de una manera más estructurada, se pueden identificar dos líneas de investigación en el campo de la interculturalidad educativa. La primera se enfoca en el reconocimiento de la diversidad cultural desde las experiencias y prácticas educativas desarrolladas en las aulas, destacando la importancia del diálogo intercultural y el

reconocimiento de las identidades culturales en el proceso educativo (Dervin, 2016; Walsh, 2009).

La segunda línea se centra en la valoración curricular de la diversidad cultural, abordando aspectos como el autorreconocimiento, el reconocimiento del otro y la interrelación entre diferentes grupos culturales dentro de los espacios educativos (De Sousa Santos, 2010; Walsh, 2005). Ambas líneas se articulan bajo los principios de la interculturalidad entendida no únicamente como la coexistencia entre culturas, sino como un proceso dinámico basado en el diálogo, la negociación y la transformación de las relaciones sociales y educativas. Desde esta perspectiva, la interculturalidad implica cuestionar las estructuras de desigualdad y promover formas más equitativas de convivencia entre los distintos grupos culturales que conforman la sociedad (Walsh, 2009).

Entre las investigaciones analizadas y expuestas más adelante en el Estado del Arte, se identifica aquellas relacionadas específicamente a investigaciones centradas en ambas líneas de investigación y específicamente enfocadas en análisis de textos educativos (Ortega y Rodríguez, 2017; Alvarez Sepulveda, 2024; Bastidas, 2021; Ochoa y Uchu, 2024). Sin embargo, estas no se centran completamente en los análisis de textos de BGU como lo propuesto dentro de este proyecto e inclusive existen proyectos de titulación relacionados al análisis de libros de Lengua y Literatura, pero de ediciones pasadas a las entregadas actualmente por el MINEDUC.

En consecuencia, este estudio pretender ser una contribución al ámbito tanto teórico como práctico, ofreciendo diversos elementos de reflexión crítica sobre el papel del currículo y específicamente sobre los textos educativos, lo cual propone aspectos orientados a una educación más inclusiva, contextualizada y comprometida con la diversidad cultural.

1. ESTADO DEL ARTE

El incorporar la interculturalidad como parte de la educación debe entenderse como un proceso integral que no solo transforme los contenidos, sino también las estructuras y prácticas en general del sistema educativo. Como menciona Pacco et al. (2024):

> Introducir la interculturalidad en la educación plantea retos y oportunidades. Uno de los desafíos más evidentes es la necesidad de reformular los currículos educativos para reflejar la diversidad cultural de manera auténtica, lo que implica superar las visiones monoculturales que han predominado en muchas aulas y dar espacio a las voces y perspectivas de todas las culturas presentes en la comunidad educativa (p.15).

En términos generales, el principal desafío se centra en superar el modelo tradicional de currículo que ha privilegiado hasta cierto punto a una sola visión única del conocimiento, un modelo que invisibiliza completamente a la diversidad de culturas. Frente a ello, la interculturalidad tiene como propuesta el reconocimiento y la interrelación. Autores como Londoño et al. (2019), exponen desde vivencias propias que la incorporación de distintas perspectivas culturales dentro del currículo implica sin duda la adaptación de materiales educativos, capacitación a docentes y ajustes conectados a la realidad social.

Desde una perspectiva amplia, la educación contemporánea y en el contexto de Latinoamérica y Ecuador en sí, es vigente el reto de posicionarse como un espacio clave para el dialogo y un medio para articular distintas relaciones entre las culturas, personas y en sí los diversos contextos.

> Se debe favorecer primero, el diálogo desde la educación como puente de comunicación para formar una sociedad de inclusión, en diversas instituciones, organizaciones, grupos o comunidades a nivel global y en cada contexto; el modelo educativo actual debe ser revisado a fondo para realizar mejoras desde una evaluación cualitativa y cuantitativa (Ambrosio y Luna, 2023).

Basado en estos análisis, las líneas de investigación en interculturalidad se centran en dos grandes ejes complementarios reconocimiento a la diversidad y transformación del currículo. Alineado con lo que menciona Blanchar y Arbeláez (2023) el primer eje relacionado al reconocimiento de la diversidad cultural desde las aulas y experiencias propias y el segundo eje

centrado en la valoración curricular desde el auto reconocimiento, reconocimiento externo y la interrelación con el otro. Cabe destacar, que estas dos no deben mostrarse como separadas, sino como interdependientes. El reconocimiento y la interrelación dentro del aula de clases no solo es sostenible si esta articulada con el currículo, pues este también debe conectarse con experiencias reales de los estudiantes.

A nivel internacional, Ortega y Rodríguez (2017) generaron una investigación en relación a la enseñanza de la historia e identidades culturales en textos españoles para educación primaria. Como resultados reconocieron que los contenidos especialmente de historia no eran neutrales, pues estos se basaban más en un pensamiento eurocéntrico que no permitía desarrollar pensamientos disruptivos.

> A pesar de la insistencia curricular en el continente americano, no aparecen los grandes nombres de la expansión ultramarina; ni siquiera el de Cristóbal Colón o el de los Reyes Católicos, impulsores de la empresa. Únicamente, se nombra el continente americano, sin concretar detalles sobre los pueblos nativos o las grandes civilizaciones descubiertas por los europeos. Tampoco la administración de sus territorios tras los diversos procesos de conquista (Ortega y Rodríguez, 2017).

Esta investigación, a pesar del año, se muestra como un aporte especial para el debate hacia la interculturalidad en educación, ya que el articular memoria, historia, currículo y a su vez llevarlo a una experiencia educativa requiere visiones del mundo más complejas y una readaptación total hacia como se percibe la diversidad cultural dentro y fuera del aula de clases.

A nivel regional en un estudio realizado en Chile, se analizó los textos e imágenes de cuatro libros escolares de las editoriales Zig-Zag, Santillana y SM. Entre los principales resultados, se demuestra un eurocentrismo presente dentro de los textos y contenidos.

> Desde el punto de vista de los conquistados, los textos examinados tienden a utilizar el

> plural “los pueblos originarios” para omitir parcialmente las identidades y los liderazgos de las sociedades indígenas que fueron doblegadas durante la conquista de América y de Chile. En el ámbito americano, únicamente los mayas, los incas y los aztecas suelen ser nominados y, en el contexto chileno, el pueblo mapuche es el colectivo que más aparece en el discurso. No obstante, a pesar de estas nominaciones, los manuales no problematizan ni analizan, en profundidad, el rol que tuvieron dichas culturas frente al proceso de colonización (Alvarez Sepulveda, 2024, p.165).

Posterior al análisis, se evidencia como el autor reconoce que el centrar contenidos en el eurocentrismo dificulta el desarrollar el pensamiento histórico, por lo cual es importante evitar el uso excesivo de textos escolares y recomienda que el profesorado complemente con otros recursos perspectivas interculturales en el aula. Es decir, retomamos ambas líneas de investigación y se evidencia la necesidad de equilibrar el material o los recursos con las experiencias de los estudiantes.

En relación con otras asignaturas como sociales, estudios realizados en el mismo país han mostrado que, en muchas instituciones educativas, persiste la ausencia de un enfoque didáctico intercultural (Llancavil, 2025). Esta carencia no solo limita la integración de saberes y perspectivas culturales diversas en el aula, sino que también representa un desafío importante para el desarrollo de una educación geográfica inclusiva y contextualizada. Este desafío se vuelve particularmente crítico en las zonas rurales del país, donde la diversidad cultural y territorial es más evidente y donde los estudiantes enfrentan la necesidad de comprender su entorno desde múltiples dimensiones, incluyendo la histórica, social y ambiental.

Por otra parte, a nivel de Ecuador, Bastidas (2021) realizo un análisis sobre la interculturalidad como eje transversal en el currículo de décimo año en el colegio de bachillerato universitario UTN revelando que no existe un tratamiento sistémico en la mayoría de bloques curriculares; es decir, la interculturalidad se presenta, pero de una forma fragmentada y no

integrada de una forma coherente al currículo. Desde el punto de vista de la transformación curricular y experiencias propias la tesis destaca que los docentes pueden percibir en ciertos casos contenidos relacionados a la interculturalidad, sin embargo, en la práctica los conocimientos se limitan inclusive teniendo como barrera al idioma.

A su vez, Ochoa y Uchu (2024) en su tesis relacionada al análisis de la interculturalidad en textos de las cuatro áreas básicas de séptimo año del Ministerio de Educación evidenciaron que los textos escolares son parte importante para la construcción de la interculturalidad como parte del sistema educativo, pues considera que estos materiales no solamente son un transmisor de conocimiento; sino también, permiten tener visiones culturales y formas de representación social.

> En lo referente a la alusión entre culturas, los hallazgos sugieren que en los textos escolares analizados de Lengua Literatura y Estudios Sociales muestran diversas expresiones positivas en los contenidos que reconocen y promueven la interculturalidad, a partir del respeto a las diferentes identidades culturales que conviven en el país (p. 43).

Aunque en la cita antes expuesta se ve de una manera positiva la influencia de la interculturalidad como parte de los textos, también se reconoce que, a pesar de que en el Ecuador la interculturalidad ha sido reconocida oficialmente como un eje transversal de currículo, la presencia de la diversidad cultural varía según la asignatura, pues en Matemáticas y Ciencias Naturales se ve una escasa integración de enfoques interculturales.

Así también, en un trabajo de titulación realizado por Nasimba (2024) se analizan actividades presentes en libros de Historia de Bachillerato, tomando como base categorías orientadas al desarrollo del pensamiento histórico y proponiendo, a partir de este análisis, una guía didáctica para el trabajo en el aula. Desde este estudio se evidencia la importancia de incorporar categorías analíticas dentro de los materiales educativos y de profundizar en el análisis de las actividades, tareas y evaluaciones que se proponen a los estudiantes. A partir de la revisión de estas investigaciones se puede observar que una gran parte de los estudios sobre interculturalidad en el

ámbito educativo se orientan principalmente al diseño de estrategias pedagógicas, metodologías o propuestas didácticas destinadas a promover prácticas educativas más interculturales dentro del aula. Sin embargo, cuando se analizan investigaciones centradas específicamente en los textos escolares, se evidencia que este tipo de estudios es más limitado. En base a los resultados de la investigación es aún más evidente el análisis de los libros de texto de Lengua y Literatura utilizados en el Bachillerato General Unificado (BGU), donde los análisis sobre cómo se representa la interculturalidad dentro de los contenidos y discursos de los textos siguen siendo escasos. Al realizar investigaciones que permitan examinar de manera más profunda se aborda la diversidad cultural en los materiales educativos utilizados en este nivel del sistema educativo. Resulta pertinente analizar los libros de texto de Lengua y Literatura, considerando que estos transmiten narrativas, discursos y representaciones culturales que influyen en la forma en que los estudiantes comprenden la diversidad social. Por lo tanto, se propone realizar un análisis de los textos a partir de las categorías de interculturalidad funcional, relacional y crítica planteadas por Catherine Walsh, con el propósito de identificar cómo se representa la interculturalidad en los contenidos y cómo este análisis puede contribuir al fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes frente a las relaciones culturales presentes en la sociedad.

2. MARCO TEÓRICO

Durante las últimas décadas, diversos autores han desarrollado enfoques teóricos orientados a comprender las relaciones entre culturas dentro de sociedades caracterizadas por la diversidad cultural. Estos aportes han permitido profundizar en la forma en que las sociedades contemporáneas abordan la coexistencia de distintos grupos culturales y los desafíos que esto implica en términos de derechos, reconocimiento y convivencia social.

La propuesta teórica de Will Kymlicka constituye un referente importante para comprender las relaciones entre diversidad cultural, ciudadanía y derechos de las minorías. Desde la perspectiva del multiculturalismo liberal, Kymlicka plantea que las sociedades democráticas deben garantizar el

reconocimiento de los derechos culturales de los grupos minoritarios como una forma de corregir desigualdades históricas y promover condiciones más equitativas de convivencia dentro del marco de los Estados modernos. En su obra Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights, el autor desarrolla una reflexión sobre la necesidad de reconocer los derechos de las minorías culturales dentro de los principios del liberalismo político, enfatizando la importancia de la tolerancia, la igualdad y la autonomía como bases para la convivencia entre distintos grupos culturales (Kymlicka, 1996).

Desde esta perspectiva, el reconocimiento de los derechos culturales no implica únicamente la coexistencia de diferentes culturas dentro de un mismo territorio, sino también el establecimiento de condiciones que permitan a los diferentes grupos sociales preservar sus tradiciones, lenguas y formas de organización social. En este sentido, Kymlicka sostiene que las políticas de reconocimiento cultural pueden constituir mecanismos orientados a corregir injusticias históricas que han afectado a determinados pueblos y comunidades, particularmente aquellas que han experimentado procesos de marginación o exclusión dentro de las estructuras sociales dominantes (Kymlicka, 1996).

No obstante, algunas críticas a esta perspectiva señalan que el reconocimiento cultural basado principalmente en la tolerancia y la preservación de las identidades puede resultar insuficiente para transformar las relaciones de desigualdad existentes entre los distintos grupos culturales. En este sentido, aunque el enfoque multicultural propuesto por Kymlicka constituye un avance en el reconocimiento de la diversidad cultural, también ha sido cuestionado por limitarse en ciertos casos a promover la coexistencia entre culturas sin necesariamente problematizar las estructuras de poder que influyen en las relaciones entre ellas. Esta discusión resulta relevante para el análisis de la interculturalidad, ya que permite comprender los límites de las perspectivas centradas únicamente en el reconocimiento cultural y abre el debate hacia enfoques que buscan transformar de manera más profunda las relaciones entre los distintos grupos culturales.

El abordar a Kymlicka es de suma importancia, ya que trabaja de manera determinante el principio de la reivindicación, pero desde una visión más que de opresión o de restricción, es una forma de corregir injusticias históricas que puedan afectar a las culturas, sus territorios y las costumbres. A su vez, el autor evidencia como la opresión es un peligro para la autonomía y la libertad en las comunidades (Kymlicka, 1996, p. 59). Aunque si lo analizamos a profundidad el respeto y la conservación, aunque se muestre como una oportunidad de autonomía, limita a las sociedades para su involucramiento, pues aún las culturas en su propia libertad pueden sentir un tipo de limitación para los vínculos con el otro. Como sucede actualmente, el hombre de ciudad con dificultad llega a las comunidades o pueblos y viceversa, colocándose en una posición de poder y autoritario lo que nos ha separado hasta la actualidad.

De esta manera, la concepción del autor se centra en la preservación y el cuidado a los derechos que tienen las minorías y como las sociedades democráticas liberales tienen la obligación de reconocer estos derechos. Es decir, hace alusión a la importancia de políticas multiculturales para la protección de culturas, lenguas y formas de gobernanza de aquellos considerados grupos minoritarios. Sin embargo, aun desde la perspectiva de tolerancia y protección del autor, se observa la fuerte conceptualización del multiculturalismo como forma de reconocimiento más no de interrelación en medio de la diversidad, por lo cual se reconoce sus obras, pero no se toma como referente principal para este proyecto.

Entre otro de los filósofos influyentes se encuentra Charles Taylor quien trabajó durante mucho tiempo en obras relacionadas a la teoría moderna y cómo funcionaban las sociedades en su momento. Entre sus principales textos se encuentra *Multiculturalism* donde se desarrolla su teoría sobre el reconocimiento y como el dialogo se convierte en el camino para evitar la opresión cultural. Por otra parte, en *The Politics of Recognition* Taylor evidencia como la identidad cultural de todos quienes somos distintos y provenimos de diferentes lugares debe ser reconocida, pues cuando existen culturas y pueblos que se encuentran de cierta manera aislados, pueden sentir

desprecio o inferioridad, lo cual provoca choques estructurales dentro de las sociedades.

En la obra *Sources of the Self,* Taylor (1989) plantea ‘’mi identidad está definida por los compromisos e identificaciones que proveen el marco u horizonte dentro del cual puedo, caso por caso, tratar de determinar qué es bueno, o valioso, o qué debe hacerse, o lo que apruebo u opongo’’. Así también, apunta a la concepción de identidad del hombre y la exigencia de tener un reconocimiento no simplemente como una cortesía, sino como una necesidad humana vital (Taylor, 1993). Abordando a profundidad estas citas, el autor propone directamente las ‘’identidades dialogales’’, es decir, como cada individuo reconoce quien es o de cierta manera se define a partir de las interacciones, también en conexión con los conocidos como ‘’horizontes de significado’’ como resultado del conjunto de valores y creencias que nos orientan como seres humanos.

Con respecto al multiculturalismo Taylor como se cita en Devia y Hurtado (2015) señala que: ‘’los programas políticos deberán fomentar políticas basadas en la construcción de dignidad, igualdad y multiculturalismo, a través del reconocimiento con el fin de lograr que las sociedades reconozcan sus diferencias y aprendan de las otras’’ (p.133). Como se refleja en la cita, nuevamente el autor plantea formas de reconocer y aprender del otro, aunque continúa abordándose completamente lo multicultural. Taylor representa su teoría de una manera más positivista e inclusive aborda aspectos relacionado a las formas de desigualdad económica/política y desigualdad simbólica.

Desde estas perspectivas, considero fielmente que Taylor, aunque con citas antiguas expone de manera muy puntual lo que actualmente sucede en las sociedades desde la parte política y social. En su mayoría las personas buscamos evidentemente ese reconocimiento, pues no vivimos de manera aislada, sin embargo, de una manera mínima aprendemos del otro o si lo hacemos no es desde una interrelación; sino más bien, desde una tolerancia y reconocimiento de que existen otros diferentes a mí, lo cual puede llevarnos a una situación igualmente de superioridad según nuestro contexto, situación económica, académica o social.

A su vez, Boaventura de Sousa Santos un sociólogo portugués abarca temas relacionados a la democracia participativa, movimientos sociales y epistemologías del Sur. Entre sus principales aportes se presenta el término de ‘’ecología de saberes’’ enfocado en las distintas formas de conocimiento existentes. Entre sus principales obras se encuentra: El fin del imperio cognitivo: la afirmación de las epistemologías del sur donde expone ideas sobre el eurocentrismo. También realiza un análisis de la multiculturalidad desde los derechos humanos.

‘’El multiculturalismo, tal como lo entiendo, es una precondición de relaciones balanceadas y mutuamente reforzantes entre competitividad global y legitimidad local, los dos atributos de una política contrahegemónica de derechos humanos en nuestro tiempo’’ (Boaventura de Sousa Santos, 2003). A partir de esta conceptualización el autor conecta directamente el término de multiculturalidad con los derechos que tienen las personas alineado con las exigencias del mundo actual. Inclusive, es interesante ver como conecta el concepto ya con la competitividad global, ya que no es únicamente un aspecto social, sino, un aspecto económico.

En relación a la cita anterior a los procesos en los cuales están inmersos las personas en concepción con el nuevo mundo, Boaventura de Sousa Santos (2010) plantea:

> Desde mediados del siglo XVI en adelante, el debate legal y político entre los estados europeos concerniente al Nuevo Mundo centrado en la línea legal global, esto es, en la determinación de lo colonial, y no en el orden interno de lo colonial. Lo colonial es el estado de naturaleza donde las instituciones de la sociedad civil no tienen lugar (p. 16).

Por tanto, podemos decir que, desde la invasión, los europeos no han tomado en consideración el orden interno de lo colonial. Más bien, los procesos se han direccionado al nuevo orden occidental en donde como ya mencionaba el autor predomina el eurocentrismo y así progresivamente nuestras costumbres son más de occidente que propias. En la actualidad, un ejemplo de ello son las formas de representación y como nos sentimos más identificados con el europeo blanco y su forma de vestir o sus costumbres. Como refleja el autor desde el ‘’pensamiento

abismal'' que naturaliza la hegemonía cultural occidental marginando otras formas de ser y conocer.

Totalmente Boaventura de Sousa Santos pone en evidencia la forma en que ''está siendo creada una masiva región mundial de estado de naturaleza, un estado de naturaleza al cual millones de seres humanos son condenados y dejados sin alguna posibilidad de escapar vía la creación de una sociedad civil'' (p. 16). Una sola forma de existir, una sola forma de vivir y concebir el mundo. ''El control sobre las cosas se convierte en control sobre la gente (Boaventura de Sousa Santos, 2010, p. 27).

Entre otro de los autores relevantes que abordan las formas de relación se encuentra Fred Dervin quien en su obra *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox* expone de manera sistémica como la interculturalidad es una forma de interpretación de las relaciones humanas como parte de los contextos culturales (Dervin, 2016). También genera una crítica en relación a los estereotipos de cada cultura, pues considera que cada identidad es múltiple y única abordando otros ámbitos como el reconocimiento, la y al poder visto desde la desigualdad.

> Interculturalidad es siempre en el ojo del observador y no debemos asumir nunca que lo que significa y lo que urge a la gente a hacer en educación esté alineado con lo que pensamos y (se nos pide) hacer. Los discursos de interculturalidad siempre tienen lugar en un 'espacio' que va mucho más allá de lo nacional y, sin embargo, están incrustados en contextos glocales (global + local) (Dervin, 2023).

Aunque se observa que Dervin es un autor con análisis más actuales se alinea con lo que menciona Boaventura de Sousa Santos, pues sea el concepto de lo intercultural o lo multicultural ambos están insertos en los distintos contextos globales y formas de percepción. Para adentrarnos ya al ámbito educativo, en su obra *Interculturality, Criticality and Reflexivity in Teacher Education* se evidencia que no existe un acuerdo global sobre los significados de interculturalidad en la formación de docentes y la capacitación, aunque algunos principios pueden ser comunes a través de

las fronteras nacionales (Dervin y Jacobsson, 2021).

En relación a esta premisa, hoy en día se evidencia como en los distintos espacios tanto urbanos como rurales los estudiantes provienen desde diferentes contextos culturales y lingüísticos. En casos como Norte América, Europa y América Latina las aulas reflejan estudiantes que han estado inmersos en procesos migratorios poniendo a pruebas los marcos tradicionales educativos. Es así que, en estos casos la interculturalidad juega un rol importante. A pesar de la concepción de Dervin sobre lo global y lo intercultural, no se profundiza completamente su influencia, inclusive considero más sus concepciones como formas de criticar la interculturalidad y de colocar etiquetas a las personas.

Por otra parte, a nivel de autores latinoamericanos uno de los referentes presentes trata sobre la socióloga e historiadora boliviana Silvia Rivera Cusicanqui tomada como una de las personas más influyentes que ha trabajado en temas relacionados a pueblos indígenas, colonialismo e interculturalidad. Una de sus obras más conocidas *Ch'ixinakax utxiwa:* una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores es una evidente crítica sobre patrones de colonización postulando al *ch'ixi* como una realidad en la que hay varias culturas que coexisten, pero sin una fusión completa, es decir, un multiculturalismo.

Rivera Cusicanqui en el mismo texto realiza críticas fuertes en relación a las jerarquías de poder y cómo funciona la sociedad. ‘’La humillación y el desorden van de la mano: el mundo al revés trastoca las jerarquías, pone a los serviles en condición de mandones, y traza rutas ilegítimas de ascenso social’’ (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 27). Cuando la autora afirma que la humillación y el desorden van de la mano no solo hace referencia al caos que se puede presentar en la sociedad, sino más bien, hace referencia a un quiebre en el orden jerárquico tradicional donde el poder como la subordinación se presentan de manera conflictiva e incluso violenta. También considero que el mundo al revés es una metáfora en relación a los procesos sociales basados en clase, raza o cultura y que dichos procesos solamente oprimen o se muestran como nuevas formas de dominación.

Ahora, si nos vamos ya a contextos y vivencias reales, Rivera Cusicanqui tiene mucha razón pues cuando vemos a un indígena en un cargo jerárquico se puede pensar que es únicamente por su descendencia provocando discursos racistas y que generan estigmas en referencia al poder y conocimiento.

A su vez, Rivera Cusicanqui (1984) en su obra Oprimidos, pero no Vencidos muestra una crítica hacia la visión del indígena o campesino en el mundo actual.

> Todo este proceso nos muestra también a la política como un palimpsesto, que constantemente borra y difumina las imágenes alternativas de democracia y de nación que emanan de las movilizaciones del campesinado indígena, intentando empequeñecerlas y acallarlas. El ideal del estado y de la élite pareciera ser el reconocimiento del mundo indio en minoría inofensiva y ornamental, para encerrarla en museos y reservas ecológicas, desde donde poco podría incidir en el diseño de políticas públicas (p. 66).

Como se evidencia, la crítica es fuerte, ante el funcionamiento del poder político en contextos que están marcados por la herencia colonial. La metáfora de política como ‘’palimpesto’’ se concibe como algo que se puede borrar, pero siempre deja huellas. Es una clara evidencia a como ciertos movimientos indígenas o campesinos nunca pueden borrarse por completo, ni ellos ni su historia.

Cabe destacar, que tras el análisis se evidencia que Rivera Cusicanqui tiene una postura bastante crítica en relación a la interculturalidad cuando este concepto es utilizado únicamente como parte de discursos políticos, pues considera que lo único que ha hecho el concepto de lo intercultural es domesticar a los pueblos indígenas. Es decir que, más allá de profundizar en aquellas interrelaciones que permiten procesos interculturales, Rivera Cusicanqui refuta de manera muy fuerte como las élites se aprovechan de esta perspectiva o forma de relación para ejercer una dominación en los pueblos. En general, quisiera destacar que la crítica es sumamente importante, pues nos hace repensar procesos y discursos racistas que vemos en nuestro contexto.

Absolutamente la autora nos invita a usar conceptos, pero desde lo real y no lo que nos quieren vender quienes sienten mayor poder.

Ahora bien, abordaremos en el siguiente apartado a Catherine Walsh, académica y referente clave que ha centrado su trabajo en la interculturalidad crítica, la colonialidad del poder y el saber, así como la educación y pedagogías coloniales. Además, al igual que Rivera Cusicanqui realiza una fuerte crítica hacia la multiculturalidad, pues evidencia que esta forma de concebir a los procesos de relación en las sociedades solo promueve una convivencia o tolerancia que no cambia las desigualdades existentes.

El debate que plantea (Walsh, 2005) amplia el análisis, pero desde una perspectiva critica, vinculada con los procesos históricos de desigualdad y exclusión presentes en las sociedades latinoamericanas. Desde el planteamiento de Walsh lo intercultural no se limita solo al reconocimiento de lo cultural si no que pretende cuestionar diferentes criterios como las estructuras sociales, policías y la toma de decisiones en cuanto a la participación activa de los diferentes entes culturales a lo largo del tiempo, permitiendo establecer una clara diferencia entre la multiculturalidad, pluriculturalidad permitiendo generar relaciones más equitativas entre las diferentes culturas presente en la sociedad.

En relación a lo multicultural Walsh (2005) a diferencia de Kymlicka o Taylor muestra como esta puede funcionar, sin embargo, oculta desigualdades sociales bajo un paraguas de falsas tolerancias entre nosotros.

> La tolerancia del otro es considerada central, valor y actitud suficiente para asegurar que la sociedad funcione sin mayor conflicto. Pero además de obviar la dimensión relacional, esta atención a la tolerancia como eje de la problemática multicultural oculta la permanencia de las desigualdades sociales, así que deja intactas las estructuras y las instituciones que privilegien a unos sobre otros.

Por otra parte, si abordamos el concepto de lo pluricultural la realidad es todavía peor, pues

la autora postula que la pluriculturalidad se centra en el reconocimiento de la diversidad, pero desde una mirada dominante, muy parecido al postulado del eurocentrismo de Boaventura de Sousa Santos.

Simplemente utiliza una fórmula de Cultura dominante + Cultura subordinada + Cultura subordinada en donde siempre la cultura dominante estará en el centro de la sociedad. Ahora bien, si nos vamos a la concepción de interculturalidad Walsh (2005) nos dice que:

> Busca desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que parte del conflicto inherente en las asimetrías sociales, económicas, políticas y del poder. No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro o a la diferencia en sí (…) Se trata, en cambio de impulsar activamente procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas (p.45).

En general, desde una postura fuerte la autora considera que la interculturalidad vista como esta interrelación equitativa cuestiona aquellas disciplinas y estructuras dominantes, permitiendo a los seres humanos tener modos y formas de pensar muy diferentes. Lo considera un proyecto.

Así también, Walsh concibe a lo intercultural por una parte como resultado de luchas indígenas, o también, como un producto útil que funciona direccionado a la globalización capitalista (Walsh, 2010) que recordemos se asemeja a lo postulado por Dervin quien conectaba directamente lo intercultural con lo global y el orden del nuevo mundo. A su vez, la autora de una manera más completa y estructurada en su texto Interculturalidad crítica y educación intercultural realiza una crítica hacia como se puede utilizar la interculturalidad como un término ‘’de moda’’ con intereses únicamente sociopolíticos.

La primera perspectiva se basa en la ***interculturalidad relacional*** que tiene como referencia únicamente al contacto, relación e intercambio entre distintas culturas; sin embargo, este intercambio se podría desarrollar en condiciones de igualdad o desigualdad. Como menciona Walsh

(2009):

> El problema con esta perspectiva es que, típicamente, oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación. De la misma forma, limita la interculturalidad al contacto y a la relación muchas veces a nivel individual, encubriendo o dejando de lado las estructuras de la sociedad sociales, políticas, económicas y también epistémicas que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad (p.3).

Abordando la primera perspectiva, Walsh realiza una crítica profunda con respecto a la interculturalidad vista desde una forma de minimización y como la llamada ‘’interculturalidad funcional’’ simplemente puede ser el camino para ocultar diversas desigualdades sociales. Partiendo de esta cita, considero que la interculturalidad nos permite como personas dialogar, debatir y generar espacios de convivencia; sin embargo, el problema se presenta cuando ignoramos la historia, tal es el caso en las escuelas cuando los estudiantes celebran el 12 de octubre como fecha de conmemoración a la llegada de los españoles, inclusive en la web se le conoce como el Día de la Raza o en Ecuador como el Día de la Interculturalidad. Aunque, entre líneas el celebrar a la raza no suena mal se contempla como una forma de mofa hacia nuestros pueblos quienes lucharon contra la represión de los extraños. En general, desde lo mencionado por Walsh, es necesario problematizar esta primera perspectiva considerando dos perspectivas adicionales que dan sentido a la interculturalidad desde la coyuntura actual.

Como segunda perspectiva se presenta la ***interculturalidad funcional*** siguiendo la filosofía de Tubino (2005) como menciona Walsh (2009) que hace referencia a la diversidad y diferencia entre distintas culturas con miras a la inclusión basado en la estructura social actual. Es decir, esta perspectiva busca el diálogo, la convivencia y la tolerancia. En general la autora menciona que ‘’la perspectiva de interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida’’

(Walsh, 2009, p.3). Se destaca que, el respeto a la diversidad cultural se convierte en una estrategia para el control de conflictos étnicos y la conservación de la estabilidad social del sistema capitalista presente, sin dejar de lado a los grupos históricamente excluidos.

Por último y como tercera perspectiva, se presenta la ***interculturalidad crítica***, que, como parte de esta perspectiva se hace alusión a un problema estructural-colonial-racial. Como menciona Walsh (2009):

> La interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente y como demanda de la subalternidad, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (p.9).

Desde la percepción de la autora, no basta con el cambio de actitudes individuales, pues se considera necesario transformar sistemas y estructuras completas. Es decir, que las diferencias o la diversidad no debe construirse a partir de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado con los blancos en la cúspide de una pirámide imaginaria, mientras que los pueblos indígenas y afrodescendientes se encuentran en el último estrato. En definitiva, la interculturalidad crítica invita a las personas de manera individual, a las organizaciones y a las sociedades en general a deconstruirse y despojarse de aquellos pensamientos colonizadores y opresivos.

Cabe destacar que, en investigaciones más recientes, autores como Jiménez y Abril (2024) reconocen que en América Latina el término interculturalidad ha ganado fuerza y es visto como forma de transformación para la sociedad y el Estado. Dicho de otro modo, es ‘’la recuperación de epistemes desde la vida misma, desde el trabajo campesino, la resignificación del territorio, el niño, el abuelo, la tierra y la mujer como espacios y sujetos políticos, así como desde el respeto por la naturaleza y la relación agro-sostenibilidad-mundo’’ (Saldaña Duque, 2024, p. 36).

Desde una mirada más cercana, reflexiva, y tomando en cuenta las ideas de Will Kymlicka, Charles Taylor, Boaventura de Sousa Santos, Fred Dervin y Silvia Rivera Cusicanqui, es posible entender que la multiculturalidad, aunque nace como una propuesta que busca reconocer y respetar la diversidad cultural, muchas veces se queda corta. En la práctica, suele limitarse a una convivencia donde las culturas simplemente coexisten, pero no necesariamente dialogan ni se transforman entre sí. Esto hace que, aunque se reconozcan las diferencias, sigan existiendo jerarquías invisibles donde lo europeo o lo occidental continúa viéndose como el modelo "normal" o superior. Además, en muchos casos, lo intercultural se usa desde lo político como un discurso atractivo, pero sin cambios reales en las estructuras que mantienen esas desigualdades.

Frente a esto, Catherine Walsh propone ir más allá y pensar la interculturalidad de una manera más profunda y crítica. Su planteamiento no se queda solo en reconocer lo que ya existe, sino que invita a cuestionarlo. Walsh no rechaza completamente la interculturalidad, pero sí señala que, tal como se aplica muchas veces, puede ser limitada o incluso funcional al sistema. Por eso, plantea tres perspectivas de la interculturalidad; sin embargo, quisiera dar énfasis a la idea de una interculturalidad crítica, que no busca solo convivir en la diversidad, sino transformar las relaciones de poder que la atraviesan. Se trata de construir nuevas formas de vivir, pensar y relacionarse, tomando en cuenta las voces y experiencias de quienes históricamente han sido excluidos, y apostando por una sociedad más justa desde sus propias realidades.

Tabla 1.

Matriz de análisis del marco teórico y el criterio de análisis.

Régimen / Categoría teórica	Criterios de análisis	Autores
Reconocimiento multicultural	Tolerancia cultural; derechos de las minorías; preservación de identidades	Will Kymlicka
Reconocimiento e identidad cultural	Diálogo cultural; identidad dialogal; reconocimiento como necesidad social	Charles Taylor
Crítica al eurocentrismo	Ecología de saberes; pensamiento abismal; crítica al conocimiento occidental dominante	Boaventura de Sousa Santos
Interculturalidad como interacción cultural	Contextos glocales; crítica a estereotipos; interculturalidad en educación	Fred Dervin
Crítica decolonial	Colonialidad del poder; jerarquías culturales; resistencia de pueblos indígenas	Silvia Rivera Cusicanqui
Perspectivas de interculturalidad	Interculturalidad relacional; interculturalidad funcional; interculturalidad crítica	Catherine Walsh

Fuente: Elaboración propia

Luego del proceso de revisión y análisis de los distintos enfoques teóricos presentados en la tabla anterior, y considerando el enfoque que orienta esta investigación, se plantea desarrollar el

análisis a partir de las categorías propuestas por Catherine Walsh, particularmente las relacionadas con la interculturalidad funcional, relacional y crítica. La elección de este enfoque responde a que permite comprender la interculturalidad no solo desde el reconocimiento de la diversidad cultural, sino también desde el análisis de las relaciones de poder que atraviesan las interacciones entre los distintos grupos culturales. Las categorías propuestas por Walsh ofrecen un marco teórico pertinente para examinar cómo se representa la interculturalidad en los contenidos de los libros de texto de Lengua y Literatura del Bachillerato General Unificado, así como para identificar en qué medida dichos contenidos promueven el desarrollo del pensamiento crítico presentes en los libros de texto de Lengua y Literatura, permitiendo determinar la interacción que existe entre las diferentes culturas y la desigualdad histórica que han marcado un antes y un después en los grupos sociales de América Latina, Walsh plantea una herramienta analítica que representa un aporte significativo en cuanto a la presencia de la interculturalidad en los libros de texto.

El enfoque de Walsh resulta muy pertinente para el análisis de los libros ya que sus tres categorías integran elementos que presentan similitud en los libros analizados por otros autores, analizados en el marco teórico, por ejemplo la interculturalidad funcional dialoga con las ideas del reconocimiento cultural presentes en el multiculturalismo, en cuanto a la interculturalidad relacional se vincula con los diferentes diálogos entre culturas y su interacción mientras que la interculturalidad critica permite cuestionar las estructuras de desigualdad y las formas de dominación cultural que han sido señaladas desde el principio de los tiempos, permitiendo Walsh examinar como se representa la diversidad cultural en los libros de texto y que tipo de relaciones interculturales se promueven atraves de los mismos.

A partir de este análisis surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se representa la interculturalidad en los libros de texto de Lengua y Literatura del Bachillerato General Unificado del Ministerio de Educación del Ecuador, a partir de los enfoques

de interculturalidad funcional, relacional y crítica propuestas por Catherine Walsh?

3. OBJETIVOS

Objetivo General

Describir el enfoque de interculturalidad al que responden los libros de texto de Lengua y Literatura del Bachillerato General Unificado del sistema educativo ecuatoriano.

Objetivos Específicos

- Analizar el enfoque de interculturalidad funcional en los libros de texto de Lengua y Literatura del Bachillerato General Unificado.
- Analizar la presencia del enfoque de interculturalidad relacional en los libros de texto de Lengua y Literatura del Bachillerato General Unificado.
- Analizar el enfoque de interculturalidad crítica en los libros de texto de Lengua y Literatura del Bachillerato General Unificado.

4. METODOLOGÍA

4.1 Paradigma, enfoque y método de investigación

El estudio se centra en el paradigma interpretativo, conocido como naturalista o referente al humanismo. Desde perspectivas de Martínez (2013) el paradigma interpretativo surge como una alternativa fundamentada en las subjetividades para la comprensión del mundo y los individuos. Así también, lo interpretativo es considerado como una posibilidad para ofrecer a los sujetos la reconsideración de ciertas actitudes, creencias o formas típicas de reconocimiento según la práctica (González Monteagudo, 2009). A partir de esto, en la investigación prima la interpretación de los libros de BGU bajo las perspectivas de interculturalidad postuladas por Walsh para la comprensión y análisis a profundidad de la realidad educativa entre los textos de Lengua y Literatura y la

interculturalidad.

Adicional a ello, es importante reconocer que el análisis de los bloques curriculares de los textos con base a perspectivas de interculturalidad permite la generación de procesos de construcción de conocimiento entre el investigador y la propuesta. Autores como Chacón (2015) afirman que los distintos elementos que intervienen en los espacios educativos obligan a reconocer la trascendencia y construcción constante de un objeto de estudio.

Con respecto al enfoque de investigación se centra en lo cualitativo como forma de abordaje de la investigación y para el análisis respectivo de contenido de los distintos textos educativos. Inclusive se plantea este enfoque debido a la necesidad de interpretar y comprender textos o discursos que provienen de manifestaciones vinculadas a estudios cualitativos (Sánchez et al., 2021). Por su parte Cházaro-Arellano (2024) evidencia que lo cualitativo permite al investigador adoptar un enfoque flexible para entender complejidades, es una dualidad entre lo metodológico y la riqueza de lo material.

El método de análisis seleccionado es el análisis de contenido. De acuerdo a Hsieh & Shanon (2005, p. 1277), este método se caracteriza por ser flexible para un tipo de análisis que involucra datos textuales y se encuentra en plena correspondencia con el paradigma interpretativo que adopta el presente estudio. Si bien, se identifican tres grandes enfoques bajo este método, para el presente trabajo se ha optado por el enfoque denominado análisis de contenido dirigido. Este método resulta útil para los propósitos de la presente investigación debido a que no se reduce a contar palabras o a calcular su frecuencia, sino que permite comprender de una manera más profunda el fenómeno que se investiga. En efecto, Hsieh & Shanon lo describen como “un método de investigación para la interpretación subjetiva del contenido de datos textuales por medio de un proceso de clasificación sistemática que incluye codificación, e identificación de temas y patrones” (p. 1278). Así, este enfoque permite examinar e interpretar información a partir de categorías teóricas previamente establecidas, lo que facilita identificar dentro de los textos determinadas ideas,

enfoques o representaciones relacionadas con el objeto de estudio. De acuerdo con Moraima y Auxiliadora (2008), “el análisis de contenido como metodología de abordaje del conocimiento permite interpretar la realidad, a través de las categorías que se extraen del meta texto, a fin de estructurar un modelo” (p. 131). Desde esta perspectiva, el análisis de contenido no se limita únicamente a describir lo que aparece en los libros, sino que busca comprender el sentido de los discursos presentes en ellos y la forma en que construyen determinadas representaciones sociales.

El análisis de contenido dirigido se diferencia de otras modalidades de análisis de contenido en que parte de un marco conceptual previamente definido que orienta la lectura e interpretación de los documentos. Esto significa que el investigador no se acerca al material de manera completamente abierta, sino que cuenta con categorías iniciales derivadas de la teoría que funcionan como guía para organizar y analizar la información. En el caso de este estudio, dichas categorías se fundamentan en los enfoques de interculturalidad funcional, relacional y crítica propuestos por Catherine Walsh, los cuales permiten examinar cómo se representa la interculturalidad dentro de los contenidos de los libros de texto.

La aplicación de este método se desarrolló a través de varias fases que permitieron organizar de manera sistemática el proceso de análisis. En una primera fase, se realizó la selección del estudio, el cual está conformado por los libros de texto de Lengua y Literatura utilizados en el Bachillerato General Unificado. La selección de estos materiales responde a que los 3 libros de bachillerato que constituyen uno de los recursos pedagógicos más utilizados en el aula y, por lo tanto, desempeñan un papel importante en la generación de los contenidos que los estudiantes reciben a nivel nacional, con valores y representaciones culturales dentro del sistema educativo.

En una segunda fase, se definieron las categorías teóricas de análisis, tomando como referencia los enfoques de interculturalidad planteados por Catherine Walsh. Estas categorías de interculturalidad funcional, relacional y crítica permitieron establecer criterios claros para examinar los contenidos presentes en los libros de BGU. A partir de estas categorías se diseñaron los criterios

de análisis que guiaron la revisión de los diferentes libros de texto.

Posteriormente, en una tercera fase, se llevó a cabo una lectura detallada y sistemática de los textos, prestando especial atención en las unidades de contenido curricular, lecturas, actividades, imágenes, ejemplos y discursos presentes en los libros. Durante este proceso se identificaron fragmentos, contenidos que guardaban relación con las categorías de análisis previamente establecidas. Esta revisión permitió reconocer las diferentes formas en que la diversidad cultural y las relaciones interculturales.

En una cuarta fase, la información identificada fue organizada y clasificada de acuerdo con las categorías teóricas definidas. De esta manera, se pudo identificar qué elementos del contenido correspondían a una visión de interculturalidad funcional, cuáles se aproximaban a una perspectiva relacional, y cuáles reflejaban elementos propios de una interculturalidad crítica. Este proceso permitió ordenar los hallazgos y establecer relaciones entre los distintos contenidos presentes en los textos.

Finalmente, en una quinta fase, se procedió a la interpretación de los resultados, con el propósito de comprender de qué manera los libros de texto representan la diversidad cultural y qué tipo de relaciones interculturales promueven a través de sus contenidos. Este proceso netamente interpretativo no solo permitió identificar la presencia de las determinadas categorías dentro de los textos, sino también reflexionar sobre el sentido de estas representaciones y su posible influencia en la forma en que los estudiantes comprenden la diversidad cultural en el aula de clases.

De esta manera, el análisis de contenido dirigido resulta un método adecuado para el desarrollo de esta investigación, ya que permite examinar de forma sistemática los materiales educativos y, al mismo tiempo, interpretarlos a la luz de un marco teórico específico. A través de este enfoque es posible comprender cómo los libros de texto de Lengua y Literatura del Bachillerato General Unificado transmiten determinadas visiones sobre la diversidad cultural y las relaciones interculturales, lo cual contribuye a reflexionar sobre el papel que estos materiales

desempeñan en la formación de los estudiantes y en la construcción de una comprensión crítica de la interculturalidad dentro del sistema educativo.

4.2 Documentación de Análisis

En relación a la documentación de análisis se centra específicamente en los libros de primero, segundo y tercero de bachillerato de Lengua y Literatura para su respectiva interpretación. Los libros seleccionados para estos estudios son emitidos por el Ministerio de Educación (MINEDUC) 2026, publicados de manera física y digital para su acceso, para el análisis de los enfoques de interculturalidad se plantea la siguiente tabla:

Tabla 2.

Matriz de análisis desde los 3 enfoques de interculturalidad.

Categoría de interculturalidad	Descripción	Indicadores de análisis en la imagen
Interculturalidad funcional	Reconoce la diversidad cultural, pero sin tener mayor injerencia en las estructuras de poder, más bien como un elemento más decorativo o superficial.	- Tiene presencia visual en los diferentes grupos culturales. -Representa rasgos culturales y los diferentes tipos de vestimenta de los pueblos. - Enfoque en la representación simbólica de los pueblos y nacionalidades. - La representación folclórica de los pueblos y nacionalidades. - La relación entre diferentes pueblos y culturas.

Categoría de interculturalidad	Descripción	Indicadores de análisis en la imagen
Interculturalidad relacional	Se plantea el dialogo, encuentro y reconocimiento mutuo de las diferentes culturas existentes.	-El dialogo y la relación entre diferentes pueblos y culturas. -La convivencia y el intercambio cultural. - Diferenciar y reconocer las diferentes culturas. -Trabajar en las desigualdades culturales y sociales.
Interculturalidad crítica	Se enfoca en cuestionar las relaciones de poder y desigualdad entre culturas con la finalidad de promover la justicia social.	-Trabajar en el cuestionamiento de los diferentes estereotipos de discriminación. -Enfatiza la visualización de las luchas históricas de los pueblos indígenas en busca de la soberanía.

Fuente: Elaboración propia

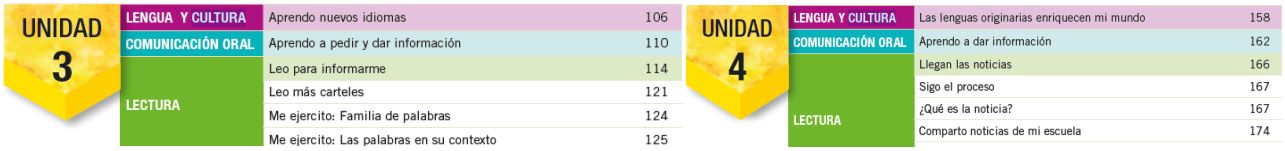
4.2 Unidades de análisis y contexto

Con respecto al método de análisis de contenido, se determinan a continuación las unidades de análisis. Cabe destacar que el concepto de unidad de análisis desde Vygotsky buscaba la respuesta a procesos psicológicos borrando cualquier linealidad. Dicho en otras palabras, ‘’este

procedimiento cognitivo de delimitación es un paso necesario para poder avanzar en el abordaje del tipo de entidades que queremos conocer. Esta delimitación de nuestro objeto de conocimiento es la delimitación de la unidad de análisis'' (Azcona et al., 2013, p. 71).

Figura 1.

Bloques curriculares-Unidad de análisis



Fuente: Texto Lengua y literatura Ministerio de Educación (2025)

Tabla 3.

Contexto para análisis de contenido

Unidad de Análisis	Unidades de contexto		Nombre del contenido Temático
Actividad	N.º de pagina	Nombre de la unidad	
¿Cuáles fueron los principales idiomas que s empleaban en el Ecuador?	106-124	Aprendo nuevos idiomas	Aprendo nuevos idiomas
¿Cuántas lenguas originarias conozco?	158-166	Aprendo a dar información	Lenguas Originarias

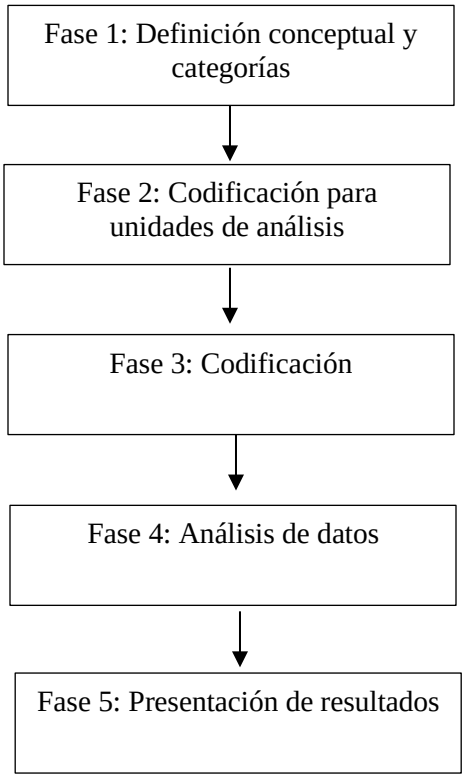
Fuente: Texto Lengua y literatura Ministerio de Educación (2025)

4.3 Fases de la investigación

Según Tinto (2013) basado en el análisis de contenido se desarrollaron las siguientes fases de investigación:

Figura 2.

Fases de la investigación



Fuente: Elaboración propia

Definición y operacionalización de las categorías de estudio

Para el análisis de los bloques curriculares de los textos de Lengua y Literatura de BGU se definieron tres categorías de estudio: Interculturalidad funcional, relacional y crítica según lo planteado en la teoría (Walsh, 2009). Adicional a ello, se presenta a continuación subcategorías e indicadores para el respectivo análisis.

Tabla 4.

Interculturalidad funcional-Categoría 1

Categoría	**Subcategoría**	**Indicadores**
Interculturalidad funcional	Reconocimiento a la diversidad	Se menciona a las distintas culturas o pueblos como forma de reconocimiento a la diversidad y a los

		distintos grupos étnicos, así como manifestaciones culturales.
	Convivencia y respeto	Uso de conceptos enfocados al respeto, tolerancia y la convivencia que existe entre las distintas culturas promocionando relaciones entre los distintos grupos culturales.
	Integración cultural	Incorporación de diferentes elementos culturales como parte de los componentes y actividades del texto.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5.

Interculturalidad relacional-Categoría 2

Categoría	**Subcategoría**	**Indicadores**
Interculturalidad relacional	Diálogo intercultural	Intercambio de ideas y experiencias entre distintas culturas, conversaciones enfocadas en la relación y dialogo como forma de entendimiento.
	Interacción y cooperación entre culturas	Desarrollo de acciones compartidas entre grupos culturales como representación de la diversidad, desarrollo de proyectos y acciones compartidas.
	Intercambio de saberes y conocimientos	Reconocimiento y valoración de conocimientos de diferentes culturas; aprendizaje mutuo entre grupos culturales.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6.

Interculturalidad crítica-Categoría 3

Categoría	**Subcategoría**	**Indicadores**

Interculturalidad crítica	Cuestionamiento de las relaciones de poder	Reconocimiento de desigualdades entre las distintas culturas, estructuras sociales y jerarquías culturales establecidas.
	Reconocimiento y reivindicación de saberes ancestrales	Revalorización y análisis de conocimientos como forma de reivindicación hacia los pueblos originarios, a partir de los saberes y tradiciones.
	Transformación social y lucha contra la discriminación	Análisis objetivo relacionado al racismo, exclusión o alguna forma de discriminación cultural con propuestas orientadas a la justicia e igualdad intercultural. Abordaje de los derechos culturales y sociales de las personas

Fuente: Elaboración propia

5. RESULTADOS

En este capítulo se pretende dar a conocer los resultados mediante un análisis cualitativo, que se han logrado obtener mediante el análisis referencial de los diferentes autores, con referencia a los contenidos de los textos le lengua y literatura del BGU, todo esto en función de las categorías de la interculturalidad como son la funcional, relacional y critica, que permita identificar algunos patrones o caracteres, determinando así la presencia o ausencia de estas en los contenidos educativos de los libros, como primer punto de análisis se diseñó una matriz para construir el marco de análisis basada en las tres categorías de Walsh, teniendo en cuenta que cada categoría tiene diferentes indicadores enmarcados en los libros de texto de primero, segundo y tercero de bachillerato:

5.1 Interculturalidad Funcional

A partir del análisis de los contenidos presentes en los libros de Lengua y Literatura del Bachillerato General Unificado, se identifican diversas actividades orientadas al reconocimiento de

la diversidad lingüística del Ecuador. Por ejemplo, en la unidad 3 titulada “Aprendo nuevos idiomas” (págs. 106-124) se propone una actividad en la que se pregunta a los estudiantes “¿Cuáles fueron los principales idiomas que se empleaban en el Ecuador?”. Esta actividad introduce a los estudiantes en la reflexión sobre la presencia de distintas lenguas dentro del contexto nacional, reconociendo la diversidad lingüística como parte de la riqueza cultural del país, que integrando diferentes metodologías de enseñanza permitirán a los estudiantes dar su punto de vista.

De manera similar, en la unidad 4, en el apartado “Aprendo a dar información” (págs. 158-166) se plantea la pregunta “¿Cuántas lenguas originarias conozco?”, lo cual promueve en los estudiantes a identificar y reconocer las lenguas indígenas presentes en el Ecuador. Este tipo de actividades contribuye con la visualización de la diversidad cultural y lingüística del país, promoviendo una valoración general de las distintas culturas, tradiciones presentes en todo el país.

Sin embargo, al examinar con mayor detenimiento estos contenidos, se observa que el tratamiento de la diversidad cultural se mantiene principalmente en un nivel informativo. Las actividades se centran en reconocer la existencia de diferentes lenguas y culturas, pero no profundizan en los procesos históricos, sociales o políticos que han influido en la situación actual de estas lenguas ni en las relaciones de poder que han marcado su uso dentro de la sociedad. Desde la perspectiva de Catherine Walsh, este tipo de aproximación puede relacionarse con la interculturalidad funcional, ya que reconoce la diversidad cultural y promueve su valoración, pero no cuestiona de manera crítica las estructuras sociales que han generado desigualdades entre los distintos grupos culturales.

No obstante, todas estas representaciones, se caracterizan por tener en común un enfoque descriptivo en el cual a la diversidad cultural se puede presentar como un elemento de carácter neta, mente informativa, sin profundizar en los procesos de interacción o del análisis crítico, respondiendo a lo planteado por Walsh, quien define como un nivel básico el estudio centrado en el reconocimiento de la diversidad, sin cuestionar de ninguna manera las estructuras sociales en la que

se desenvuelvan.

5.2 Interculturalidad Relacional

Además del reconocimiento de la diversidad cultural, en la tabla del contenido por unidades de los libros de bachillerato de BGU de la asignatura de Lengua y Literatura se identifican elementos que se aproximan a una interculturalidad relacional, en la medida en que se promueve la interacción y el diálogo entre diferentes culturas. Este tipo de enfoque se evidencia principalmente en actividades que invitan a los estudiantes a reflexionar sobre la convivencia entre distintas culturas que comparten experiencias relacionadas con la diversidad cultural presente en su entorno.

Por ejemplo, en el libro de Lengua y Literatura del Bachillerato General Unificado, en la unidad titulada “Aprendo a dar información”, se incluyen actividades orientadas a que los estudiantes investiguen o comenten aspectos relacionados con las lenguas originarias del Ecuador. A partir de estas actividades, se propone que los estudiantes reconozcan la existencia de diversas formas de comunicación dentro del país y reflexionen sobre su importancia dentro de la sociedad. Este tipo de ejercicios promueve la comprensión de la diversidad cultural ya no solo como un elemento informativo si no como una actividad real que se presenta en el contexto del país.

De acuerdo con la propuesta de Catherine Walsh, este tipo de aproximación puede vincularse con la interculturalidad relacional, ya que se orienta hacia el reconocimiento de la interacción entre culturas y la importancia del diálogo intercultural. Las actividades identificadas buscan generar una mayor comprensión de la diversidad cultural y fomentar actitudes de respeto hacia las distintas formas de expresión cultural presentes en la sociedad ecuatoriana.

Sin embargo, al igual que ocurre con otros contenidos analizados, estas actividades tienden a mantenerse en un nivel general de reconocimiento y convivencia cultural. Aunque se promueve la interacción entre culturas, el contenido no siempre profundiza en los conflictos, tensiones o

desigualdades históricas que han caracterizado las relaciones interculturales dentro del país. Por esta razón, el enfoque relacional aparece de manera limitada dentro de los textos analizados.

5.3 Interculturalidad Critica

En relación con la interculturalidad crítica, se observa que su presencia dentro de los 3 libros analizados de BGU es menos frecuente. Este enfoque, según Catherine Walsh, implica cuestionar las estructuras sociales, históricas y culturales que han generado relaciones de desigualdad entre los distintos grupos culturales, promoviendo una reflexión más profunda sobre las relaciones de poder presentes en la sociedad.

En los contenidos revisados se identifican algunas referencias generales a la diversidad cultural y a la importancia de respetar las distintas culturas; sin embargo, estas referencias rara vez se acompañan de actividades o reflexiones que permitan problematizar las condiciones históricas de exclusión o discriminación que han afectado a las diferentes culturas del Ecuador. En la mayoría de los casos, las actividades se orientan hacia el reconocimiento o la valoración de la diversidad cultural, sin desarrollar un análisis crítico sobre las relaciones sociales que han influido en la situación actual de los diferentes grupos sociales.

Por ejemplo, en las actividades relacionadas con las lenguas originarias, invita a los estudiantes a identificar o reconocer las distintas lenguas presentes en el país; el contenido no profundiza en aspectos como la pérdida de algunas lenguas, los procesos históricos de marginalización lingüística o las políticas educativas relacionadas con la preservación de estas lenguas o la incidencia de lenguas extranjeras en el país. En este sentido, el tratamiento del tema se mantiene principalmente en un nivel descriptivo.

A partir de este análisis, se puede señalar que los libros de Lengua y Literatura del Bachillerato General Unificado incorporan contenidos que reconocen la diversidad cultural y lingüística del país; sin embargo, la presencia de un enfoque orientado hacia la interculturalidad crítica es limitada.

Esto se puede interpretar de la siguiente manera, aunque los textos promueven el respeto y la valoración de la diversidad cultural, todavía existe un margen amplio para incorporar reflexiones más profundas que permitan a los estudiantes analizar críticamente las relaciones interculturales presentes en la sociedad.

Tabla 7.

Interpretación

Categoría de interculturalidad	**1° BGU**	**2° BGU**	**3° BGU**	**Frecuencia global**	**Interpretación**
Funcional	Alta	Alta	Alta	Muy frecuente	Predomina en los tres textos mediante actividades de reconocimiento cultural, identidad, tradiciones y diversidad lingüística
Relacional	Media	Media	Media	Moderada	Presente en actividades de diálogo, intercambio de ideas y reflexión, pero no como eje central
Crítica	Baja	Baja	Baja	Escasa	Pocas actividades abordan desigualdad, poder o problemáticas socioculturales

Fuente: Elaboración propia

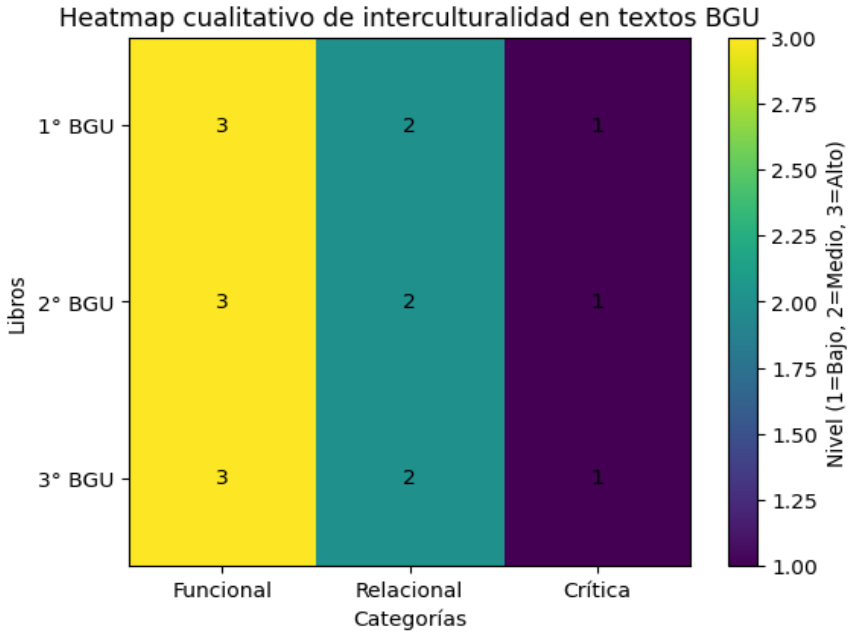
La tabla de frecuencia se construyó a partir del análisis de las actividades vinculadas con la interculturalidad funcional son las más recurrentes, determinando de manera interpretativa que los textos si bien priorizando el reconocimiento y la convivencia, pero al mismo tiempo presenta un vacío significativo en el desarrollo de un enfoque neta mente crítico y debatible para los estuantes.

En el análisis de los 3 libros se pudo evidenciar que el proceso de la interculturalidad si se presentan en los libros del ministerio de educación sin embargo su nivel de profundidad es interpretativo, ya que la interculturalidad funcional se puede encontrar en la visibilidad de la diversidad cultural lingüística, mientras la relacional en actividades que están más orientadas al dialogo, a la convivencia y sobre todo en reconocimiento del prójimo, sin embargo la

interculturalidad critica presenta una menor desarrollo, porque se centra en el cuestionamiento de las relaciones de poder en los diferentes niveles, para determinar de mejor manera se realizó un dashboard (heatmap), que permita interpretar y relacional los tres tipos de interculturalidades de acuerdo a los 3 libros del tercero BGU.

Figura 3.

Análisis cualitativo



Fuente: Elaboración propia

En la matriz tipo heatmap se puede interpretar la intensidad de la presencia de las categorías de acuerdo a interculturalidad en cada uno de los libros de texto analizados, en la cual se puede observar que el nivel más salto está representado por la interculturalidad funcional, mientras que en un nivel medio se encuentra la interculturalidad relacional, y por último la interculturalidad critica que presenta un nivel bastante bajo, este análisis demuestra que el enfoque predominante en los libros de texto escolares tiene una notable tendencia a al reconocimiento de la diversidad cultural, con ciertas limitaciones hacia el enfoque critico e interpretativo.

6. DISCUSIÓN

En el Ecuador el currículo nacional está vigente desde el año 2016, que tiene como objetivo ser una guía para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles del sistema educativo, considera un criterio que se llama (Destrezas con Criterio de Desempeño), en la que están implícitas habilidades, destrezas y conocimientos que permiten a los estudiantes entender y poder generar diferentes tipos de soluciones en los diferentes contextos educativos.

En este sentido, el currículo educativo también plantea la necesidad de considerar las realidades culturales del país dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo el reconocimiento de la diversidad cultural presente en la sociedad. En los libros de texto analizados se identifican diversos contenidos, actividades e imágenes que hacen referencia a tradiciones, prácticas culturales y expresiones simbólicas de distintos pueblos y nacionalidades del país. Estas representaciones culturales cumplen una función formativa dentro del proceso educativo, ya que contribuyen a que los estudiantes reconozcan la diversidad cultural como parte de su entorno social.

A lo largo de los contenidos revisados se pueden observar diferentes manifestaciones culturales que buscan fortalecer valores como el respeto, la convivencia y la valoración de la diversidad cultural. De esta manera, los materiales educativos no solo transmiten información, sino que también construyen determinadas formas de representación de las culturas presentes en el país, influyendo en la manera directa en la formación académica de los estudiantes que comprenden la diversidad cultural dentro del contexto educativo y en entorno en el que conviven.

En los libros de texto se identifican imágenes, ilustraciones y fotografías que representan prácticas culturales, vestimentas tradicionales, celebraciones o elementos simbólicos asociados a diferentes pueblos del Ecuador. Estas representaciones visuales funcionan como recursos pedagógicos que permiten acercar a los estudiantes a la diversidad cultural existente en el país, favoreciendo procesos de reconocimiento y valoración de las distintas identidades culturales

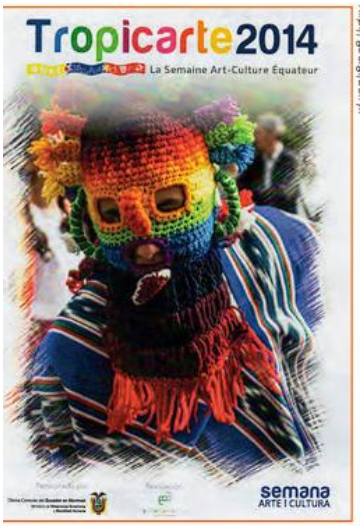
presentes en la sociedad.

Como ejemplo de este tipo de representaciones culturales, se puede observar una imagen tomada del libro de Lengua y Literatura de primer año de Bachillerato General Unificado (p. 132). En esta imagen se presenta a una persona utilizando una máscara tejida multicolor y vestimenta tradicional asociada a manifestaciones culturales andinas. La máscara, elaborada mediante tejido artesanal y caracterizada por el uso de colores vivos, remite a expresiones culturales vinculadas a tradiciones indígenas del Ecuador. Este tipo de representaciones visuales permite evidenciar la presencia de elementos culturales dentro de los textos escolares y contribuye a visibilizar la diversidad cultural que forma parte de la identidad del país.

Desde la perspectiva del análisis realizado, este tipo de representaciones puede relacionarse con un enfoque de interculturalidad funcional, en la medida en que visibiliza la diversidad cultural y promueve su reconocimiento dentro del contexto educativo; sin embargo, el tratamiento de estos elementos suele mantenerse en un nivel descriptivo, sin profundizar en los procesos históricos o sociales que han configurado las relaciones entre los distintos grupos culturales.

Figura 4.

Análisis de una imagen como ejemplo del libro de 1º BGU



Fuente: Libro de Lengua y Literatura 1º BGU página 132

Los resultados obtenidos en base al análisis cualitativo permitió determinar que en los textos de Lengua y Literatura a nivel de BGU, existe una clara tendencia hacia la interculturalidad funcional, es decir los contenidos educativos de cada uno de los textos reconocen a la diversidad cultural como un elemento descriptivo pero sin profundizar en el proceso de interacción significativa ni el cuestionamiento de las diferentes estructuras sociales, es decir se presenta más un enfoque informativo que transformador lo cual limita la autocrítica de los estudiantes en temas interculturales, sociales y reflexivos.

6.1 Discusión desde la perspectiva de Walsh (2009)

En el análisis de los datos obtenidos de los libros de texto se determinó la coincidencia de los principios de la interculturalidad que propuso Walsh (2009), que realiza la comparativa entro los 3 enfoques, funcional, relacional y critica, como ya se determinó en los resultados el enfoque predominante es el de la interculturalidad funcional, la que permitió evidenciar el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural, que a su vez promueve el respeto y la convivencia armónica que puede convertirse en una estrategia de inclusión siempre y cuando se maneje como un contenido estático, descontextualizado de los diferentes entes sociales. Sin embargo, la poca o nula presencia de los otros enfoques de interculturalidad preocupan ya que están orientados a la transformación social y el pensamiento crítico, en los jóvenes que son el eje principal en el desarrollo de cualquier sociedad, todo esto en base al análisis de los diferentes textos del ministerio de educación.

6.2 Implicaciones educativas

La investigación permite identificar diversas implicaciones educativas relacionadas con la enseñanza de la asignatura de Lengua y Literatura en el nivel de Bachillerato General Unificado. El análisis realizado evidencia que, aunque los libros de texto incorporan referencias a la diversidad

cultural del Ecuador, estas representaciones suelen mantenerse principalmente en un nivel descriptivo, lo que limita el desarrollo de una reflexión más profunda sobre las relaciones interculturales dentro del contexto educativo. A partir de estos hallazgos, es posible plantear algunas implicaciones que pueden ser consideradas tanto en el ámbito de la política educativa como en los procesos de formación docente y en futuras líneas de investigación.

6.2.1 Implicaciones para la política educativa

Desde el ámbito de la política educativa, los resultados sugieren la importancia de fortalecer la incorporación de enfoques de interculturalidad dentro del diseño de los materiales educativos utilizados en el sistema de educación actual del país. Ya que los libros de texto incluyen referencias a la diversidad cultural, aun así, resulta necesario promover contenidos que no solo reconozcan la diversidad, sino que también fomenten una comprensión crítica de las relaciones interculturales presentes en la sociedad. Es decir, los organismos responsables del diseño curricular y de elaboración de materiales educativos podrían considerar la incorporación de propuestas pedagógicas que permitan abordar la interculturalidad desde perspectivas más reflexivas, fomentando el pensamiento crítico de los estudiantes.

6.2.2 Implicaciones para la formación docente

En relación con la formación docente, los resultados evidencian la necesidad de fortalecer la preparación de los docentes para trabajar la interculturalidad dentro del aula. Aunque los libros de texto constituyen una herramienta importante dentro del proceso educativo, el papel del docente resulta fundamental para orientar la interpretación y el análisis de los contenidos presentados en estos materiales. Trabajar más con el entorno que los rodea e ir adaptando diferentes metodologías de enseñanza, al proceso de formación docente con estrategias pedagógicas que permitan abordar la

diversidad cultural desde una perspectiva crítica, promoviendo espacios de reflexión y diálogo intercultural que contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico.

6.2.3 Implicaciones para futuras investigaciones

Finalmente, los resultados de esta investigación abren la posibilidad de desarrollar nuevas líneas de investigación relacionadas con el estudio de la interculturalidad en el ámbito educativo. En particular, sería relevante profundizar en el análisis de otros materiales educativos o de otras asignaturas del currículo escolar, así como explorar cómo los docentes interpretan y utilizan los contenidos relacionados con la diversidad cultural dentro de sus prácticas pedagógicas. De igual manera, futuras investigaciones podrían analizar el impacto que estos contenidos tienen en la forma en que los estudiantes comprenden la diversidad cultural y las relaciones interculturales presentes en la sociedad.

7. CONCLUSIONES

La investigación tuvo como objetivo realizar un análisis de la presencia de los enfoques de interculturalidad funcional, relacional y crítica en los libros de texto de Lengua y Literatura del Bachillerato General Unificado, a partir de las categorías teóricas propuestas por Catherine Walsh, en cuanto a la interculturalidad funcional, relacional y critica, se tomó como referencia los capítulos de los libros y las imágenes que tengan relación con los aspectos de la interculturalidad.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a analizar el enfoque de interculturalidad funcional presente en los contenidos de las unidades de los libros de texto de Lengua y Literatura del Bachillerato General Unificado, los resultados del análisis evidencian que la interculturalidad se presenta principalmente a través del reconocimiento de la diversidad cultural del país. En los textos analizados se incluyen referencias a pueblos, tradiciones, lenguas originarias y distintas manifestaciones culturales del Ecuador. Estas representaciones promueven valores como

el respeto, la tolerancia y la convivencia entre culturas; sin embargo, en la mayoría de los casos se mantienen en un nivel descriptivo e informativo, centrado en el reconocimiento de la diversidad cultural, lo que corresponde a lo que Catherine Walsh denomina interculturalidad funcional.

En relación con el segundo objetivo específico, orientado a analizar la presencia del enfoque de interculturalidad relacional en las representaciones culturales y discursos presentes en los libros de texto, el análisis permitió identificar algunas actividades y contenidos que promueven el reconocimiento de la interacción entre culturas. Es decir los estudiantes van a reflexionar sobre la convivencia cultural, el respeto a la diversidad lingüística y la importancia del diálogo entre diferentes grupos culturales dentro del contexto ecuatoriano. No obstante, estas aproximaciones se presentan de manera limitada y generalmente no profundizan en las dinámicas sociales o históricas que han configurado las relaciones entre las distintas culturas.

Finalmente, el análisis del enfoque de interculturalidad crítica en los contenidos de los libros de texto, se observa que este enfoque aparece de manera poco desarrollada dentro de los materiales analizados. Aunque los textos incluyen referencias a la diversidad cultural y a la importancia de respetar las distintas culturas, en pocos casos se promueve una reflexión crítica sobre las relaciones de poder, los procesos históricos de exclusión o las desigualdades que han afectado a determinados pueblos y nacionalidades del país. Los resultados obtenidos permiten determinar que los libros de texto analizados privilegian principalmente enfoques de reconocimiento cultural, mientras que la incorporación de una perspectiva de interculturalidad crítica, tal como la plantea Catherine Walsh, aún presenta importantes limitaciones dentro de los contenidos educativos revisados.

De manera general, el análisis realizado permite concluir que, si bien los libros de texto de Lengua y Literatura del Bachillerato General Unificado incorporan referencias a la diversidad cultural del Ecuador, el tratamiento de la interculturalidad se orienta principalmente hacia enfoques

funcionales y, en menor medida, relacionales, mientras que el desarrollo de una perspectiva crítica continúa siendo limitado dentro de los materiales educativos analizados, recomendando a los docentes adaptarse al lugar en el cual se desenvuelven integrando criterios propios reales de su entorno, permitiendo de esta manera incluir actividades que desarrollen el pensamiento crítico en base a la interculturalidad presente en el país.

REFERENCIAS

Álvarez-Sepúlveda, H. A. (2020). Representaciones eurocéntricas de los conquistadores y colonizados en la historia escolar: Análisis de los manuales chilenos. Revista de Filosofía, 37(96), 141–168. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7795362

Ambrosio, R., & Luna, J. (2023). La educación intercultural desde el enfoque de la sustentabilidad socioformativa. Revista Enfoques Educacionales, 20(1), 37–53. https://dx.doi.org/10.5354/2735-7279.2023.68801

Ayala Mora, E. (2014). Historia, tiempo y conocimiento del pasado: Estudio sobre periodización general de la historia ecuatoriana. Corporación Editora Nacional.

Azcona, M., Manzini, F., & Dorati, J. (2013). Precisiones metodológicas sobre la unidad de análisis y la unidad de observación: Aplicación a la investigación en psicología. Universidad Nacional de La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45512

Bastidas Erazo, K. M. (2021). La interculturalidad como eje transversal en el currículo del décimo año de educación básica superior en el área de Lengua y Literatura, en el Colegio de Bachillerato Universitario UTN (Trabajo de titulación, Universidad Técnica del Norte). Repositorio Digital Universidad Técnica del Norte.

Brito Román, J. (2019). Pensamiento educativo internacional y ecuatoriano en las diferentes etapas históricas (aborigen, colonial y republicana). Universidad Nacional de Educación del Ecuador.

Campos, M. M., & Mújica, L. A. (2008). El análisis de contenido: Una forma de abordaje metodológico. Laurus, 14(27), 129–144. https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892008

Chacón, M. (2015). La construcción del conocimiento sobre la enseñanza desde la perspectiva de los futuros docentes. Revista Educación, 39(1).

https://doi.org/10.15517/revedu.v39i1.17848

Cházaro-Arellano, E. H. (2024). Análisis de datos en las investigaciones cualitativas: El reto frente al investigador. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 9(17), 168–171. https://doi.org/10.35381/r.k.v8i17.3163

Crespo-Berti, L. A., Oñate-Cuadrado, J. C., Leyes-Preciado, M. A., & Lima-Serrano, J. L. (2022). Evolución histórica y social de los derechos de pueblos y nacionalidades indígenas en Ecuador. Iustitia Socialis, 7(2), 959–967. https://doi.org/10.35381/racji.v7i2.2349

Criollo, D., & Salinas, L. (2024). Las tradiciones orales del pueblo Kisapincha como recurso didáctico para el refuerzo de la ortografía en estudiantes de séptimo grado (Trabajo de titulación, Universidad Nacional de Educación). Repositorio Digital Universidad Nacional de Educación.

Cruz Rodríguez, E. (2014). ¿Qué tan interculturales han sido las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)? Una reflexión sobre los casos de Bolivia y Ecuador. Magistro, 8(15), 59–86.

De Sousa Santos, B. (2003). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. En La protección internacional de los derechos humanos en los albores del siglo XXI (pp. 95–122). Universidad de Deusto.

De Sousa Santos, B. (2010). Para descolonizar Occidente: Más allá del pensamiento abismal. CLACSO / Prometeo Libros.

De Sousa Santos, B. (2019). El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur. Editorial Akal.

Dervin, F. (2016). Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-54544-2

Dervin, F., & Jacobsson, A. (2021). Teacher education for critical and reflexive interculturality. Palgrave Macmillan.

Dervin, F. (2023). Interculturality, criticality and reflexivity in teacher education. Cambridge University Press.

Devia, H., & Romero, L. (2015). Elementos claves para la construcción de una teoría política multicultural desde el pensamiento de Charles Taylor. Nuevo Derecho, 11(16), 131–139.

Fornet, R. (2024). Interculturalidad: Lenguaje del mundo y de la humanidad. Revista Guillermo de Ockham, 22(1).

González Monteagudo, J. (2009). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa. Cuestiones Pedagógicas, 15.

Hsieh, H. & Shanon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, *15*(9), 1277-1288.

Jiménez, J., & Abril, D. (2024). Interculturalidad, políticas públicas y educación en América Latina: Una revisión de literatura. América Latina Hoy, 94.

Kymlicka, W. (1995). Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights. Oxford University Press.

Llancavil Llancavil, D. (2025). Educación geográfica para una interculturalidad en escuelas rurales del Sur de Chile. European Public & Social Innovation Review, 10, 1–21.

Londoño, S., Lasso, P., & Rosero, A. (2019). Tránsitos de un proyecto educativo intercultural indígena urbano en Cali, Colombia. Diálogo Andino, 59, 107–117.

Martínez, V. (2013). Paradigmas de investigación. Universidad de Sonora.

Miranda Toledo, R. D. (2025). Interculturalizar el aula de 8vo año de la unidad educativa “Gabriel Cevallos García” con las pautas de la EIB (Trabajo de titulación, Universidad Nacional de Educación).

Nasimba, E. (2024). Análisis de las actividades de los libros de texto de Historia de Bachillerato: Una mirada desde el pensamiento histórico (Trabajo de titulación, Universidad Nacional de Educación).

Ochoa, M. S., & Uchu, E. P. (2024). La interculturalidad en los textos avalados por el Ministerio de Educación del Ecuador en las cuatro áreas básicas de conocimiento para séptimo año (Trabajo de titulación, Universidad de Cuenca).

Ortega, D., & Rodríguez, F. (2017). Enseñanza de la historia, identidades culturales y conciencia iberoamericana en los libros de texto españoles. Historia y Memoria de la Educación, 6, 279–318.

Osorio Calvo, C. A. (2022). De las prácticas de educación indígena en el Ecuador a la noción de interculturalidad. El Ágora USB, 22(1), 376–393.

Pacco, A., Trujillo, W., & Hinojosa, F. (2024). Interculturalidad en la educación: Enfoques, desafíos y oportunidades para una sociedad globalizada. Revista Científica UIsrael, 11(3), 13–31.

Parra, D., & Murillo, S. (2024). Manifestaciones culturales Cañaris para la integración de la interculturalidad en prácticas educativas interdisciplinarias (Trabajo de titulación, Universidad Nacional de Educación).

Polo Bonilla, R. B. (2011). Crítica y modernidad: Historia intelectual de la crítica en el Ecuador (Tesis doctoral, FLACSO Ecuador).

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales (pp. 201–246). CLACSO.

Rivera Cusicanqui, S. (1984). Oprimidos pero no vencidos. HISBOL-CSUTCB.

Rivera Cusicanqui, S. (2010). Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Tinta Limón.

Saldaña Duque, R. (2024). La interculturalidad como posibilidad para las pedagogías en América Latina. Revista Guillermo de Ockham, 22(1), 23–39.

Sánchez, M. J., Fernández, M., & Díaz, J. C. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información. Revista Científica UISRAEL, 8(1), 107–121.

Serrano, J. (2025). Aportes y desafíos de la asignatura lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales. Cuhso, 35(1), 1–34.

Silva, E. (1989). Identidad nacional y poder. Corporación Editora Nacional.

Taylor, C. (1989). Sources of the self: The making of the modern identity. Harvard University Press.

Taylor, C. (1992). The politics of recognition. En A. Gutmann (Ed.), Multiculturalism: Examining the politics of recognition. Princeton University Press.

Taylor, C. (1993). El multiculturalismo y la política del reconocimiento. Fondo de Cultura Económica.

Tinajero, F. (1989). Más allá de los dogmas. Quito: El Conejo.

Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro Continental de Educadores Agustinos.

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad: Significados y apuestas. Polis, 4(11). https://journals.openedition.org/polis/7864

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

ANEXOS

LIBROS DE ANALISIS

1. Portada de los libros de análisis



2. Tabla de resultados en cuanto a los criterios de Walsh

Libro	Unidad	Página	Evidencia del contenido	Categoría
Lengua y Literatura 1.º BGU	Unidad 3: *Aprendo nuevos idiomas*	106	Actividad en la que se solicita identificar los principales idiomas utilizados en el Ecuador.	Interculturalidad funcional
Lengua y Literatura 1.º BGU	Unidad 4: *Aprendo a dar información*	158	Actividad que invita a reconocer la existencia de lenguas originarias en el Ecuador.	Interculturalidad funcional
Lengua y Literatura 1.º BGU	Unidad 5	132	Imagen de una persona utilizando una máscara tejida multicolor asociada a manifestaciones culturales andinas.	Interculturalidad funcional

Libro	Unidad	Página	Evidencia del contenido	Categoría
Lengua y Literatura 2.º BGU	Unidad 2	74	Actividad que invita a reflexionar sobre la convivencia entre culturas dentro del contexto ecuatoriano.	Interculturalidad relacional
Lengua y Literatura 3.º BGU	Unidad 1	42	Contenido relacionado con el reconocimiento de prácticas culturales de diferentes pueblos del Ecuador.	Interculturalidad relacional

3. Tabla de indicadores de análisis

Categoría	Características	Indicadores de análisis
Interculturalidad funcional	Reconocimiento de la diversidad cultural sin cuestionar las estructuras sociales que generan desigualdad.	Mención de pueblos, tradiciones, idiomas o prácticas culturales.
Interculturalidad relacional	Promoción del diálogo y la interacción entre diferentes culturas.	Actividades que fomentan el respeto, la convivencia y el intercambio cultural.
Interculturalidad crítica	Reflexión sobre las relaciones de poder, desigualdad y procesos históricos de exclusión cultural.	Contenidos que problematizan la discriminación, desigualdad o marginalización cultural.