

Los atributos culturales y los contextos de aprendizaje, un continuum socioeducativo

*Cultural attributes and learning contexts, a socio-educational
continuum*

Gómez, Máximo

Universidad Técnica de Cotopaxi/ maximo.gomez@utc.edu.ec
Cotopaxi - Ecuador

Cando, Fabiola

Universidad Técnica de Cotopaxi/ fabiola.cando@utc.edu.ec
Cotopaxi - Ecuador

Moya, Sara

Unidad Educativa Rioblanco Alto/ sarita.moya2013@gmail.com
Cotopaxi - Ecuador

Versión electrónica

<https://investigacion.utmachala.edu.ec/proceedings/index.php/utmach/issue/view/3>

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue determinar la incidencia de los atributos culturales en el proceso educativo desde una lectura socioeducativa, propósito que se desplegó en la Unidad Educativa Rioblanco Alto y la Escuela de Educación Básica Fausto Espinoza Pinto. La investigación corresponde a un enfoque cuali y cuantitativo de nivel exploratorio. Los datos cualitativos diagnosticados se correlacionaron con datos cuantitativos para explicar con un enfoque transdisciplinario, las manifestaciones empíricas del tema. La estrategia metodológica empleada se basó en la revisión bibliográfica, la observación científica, la entrevista, la encuesta y un análisis hermenéutico para la comprensión de la información. Los datos muestran que los atributos culturales son obviados en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo cual crea una hegemonía que ignora las potencialidades de la diversidad cultural de los estudiantes; comportamiento que produce un proceso de aculturación que fractura la identidad de los actores portadores de la simbolización y el conocimiento ancestral. Este efecto tiene como origen la reducida dimensión de las competencias culturales de los docentes quienes desconocen el procedimiento pedagógico para fortalecer este rasgo de la identidad.

Palabras clave: Atributos culturales, proceso de enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

The main aim of this research was to determine the incidence of cultural attributes in the educational process from a socio-educational reading, a purpose that was deployed in the Rioblanco Alto Educational Unit and the Fausto Espinoza Pinto School of Basic Education. The research corresponds to a qualitative and quantitative approach of exploratory level. The qualitative data were correlated with quantitative data to explain, with a transdisciplinary approach, the empirical manifestations of the subject. The methodological strategy used was based on the bibliographical review, scientific observation, interview, the survey and a hermeneutical analysis for the understanding of the information. The data show that cultural attributes are obviated in the teaching-learning process, which creates a hegemony that ignores the potentialities of cultural diversity of students; behavior that produces a process of acculturation that fractures the identity of the actors who carry symbolization and ancestral knowledge. This effect has as its origin the reduced dimension of the cultural competences of the teachers who do not know the pedagogical procedure to strengthen this feature of the identity.

Keywords: Cultural attributes, teaching-learning process.

Introducción

En el debate sobre la funcionalidad de la identidad cultural emerge la especificación que desempeña al sentido de la vida, donde se visiona la epistemología del concepto de atributo cultural. Pensar en atributos como expresión de la vida identifica su trascendencia así se sintetiza que la cultura confiere sentido humano a nuestras vidas (Gómez García, 2000). Alcance que subraya la necesidad de asumir una actitud hacia lo cultural, con vista a facilitar el redimensionamiento de lo humano. La identidad se sustenta en el atributo cultural cual mecanismo con que el individuo se humaniza. La ciencia social considera así al sentido de la vida cual conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido» (Castells, 1998, p. 28). El continuum (sentido-atributos) que este autor devela ilustra el papel de la conciencia del sujeto como reconocimiento del rol de los atributos culturales cual dispositivo generatriz de las racionalidades emocionales del ser social.

El presente estudio se ancla en los supuestos vistos para explicar los factores determinantes de una educación caracterizada por el respeto a la diversidad cultural. Sistema educativo que se fundamenta en la evolución cultural como proceso donde no ha cesado de producirse una gran diversidad de formas y sistemas (Gómez García, 2000) que representan la historia del hombre. De modo que los atributos pueden apreciarse cual complejo de conocimientos, creencias, arte, moral y costumbres, capacidades y hábitos adquiridos por el ser humano como miembro de una sociedad” (Arqhys, 2011, p. 12); una visión que ilustra el rol formativo de la cultura.

Ese rol expresa que, mediante la cultura, el proceso de enseñanza aprendizaje se enriquece en los comportamientos, en la construcción de significado y en el desempeño académico de los estudiantes (Muñoz, Ávila y Grisales, 2014, p. 1). El componente cultural resulta un elemento trascendental en la labor docente. En el Ecuador, una de las necesidades básicas en las instituciones del sistema educativo es el empleo de una metodología para la integración de los estudiantes de diversas etnias, razas, culturas y ámbitos geográficos. Si bien es cierto, la Legislación Educativa impulsa una educación inclusiva e intercultural, en la práctica pedagógica, la gestión escolar y el desempeño docente; no asumida como favorecedora de la integración.

El ámbito académico donde se origina este reto ha debatido el concepto de la interculturalidad, visto como diálogo entre culturas (Manzo y Westerhout, 2003), posición que parte de un equilibrado entendimiento cultural. Postura que exige una evaluación del currículo y la vida cotidiana de la escuela, así como un diagnóstico de lo asociado a lo indígena (ídem). Indagación que tiene como fuente el conflicto que representa enseñar en el ámbito rural o urbano, a la población indígena; proceso de transculturación desplegado en la sociedad en las formas de educación, que han generado comportamientos estratégicos en los estudiantes que mimetizan el entorno sepultando su cultura ancestral.

Las ciencias de la educación han producido argumentos que tienen un marcado carácter colonial y centrista, hecho que identifica a los docentes como la brecha principal que debe ser zanjada para alcanzar una objetiva educación intercultural. En las estrategias formativa desplegadas en algunos países se reconoce la dimensión cultural sobre la base de socializar la historia y el desarrollo cultural de las poblaciones indígenas, el uso de herramientas viables para la implementación, gestión y ejecución de proyectos de Educación Intercultural y el diseño de material didáctico para la Educación Intercultural (Manzo y Westerhout, 2003).

La adopción de instrumentos legales que establezcan una protección a las culturas ancestrales ha constituido en América Latina un proceso que en la modernidad hace distintiva a la región, y democráticas a sus sociedades; se destacan al respecto Perú, Paraguay, Colombia y Ecuador por establecer la condición de oficial a la diversidad lingüística ancestral.

Condición que asigna labores a la educación en la formación de convicciones sobre la diversidad humana. Al identificar la educación intercultural UNESCO señala la existencia de una interculturalización de la educación como proceso tematizado en leyes de educación, proyectos, objetivos, políticas, planes y programas, currículo, formación docente, textos escolares, cultura escolar y el intercambio con la comunidad y el contexto (Brown, 2017). Para abordar tales asuntos UNESCO-Quito desplegó acciones dirigidas a diagnosticar el estado del enfoque intercultural en los sistemas educativos, principalmente la igualdad en el diálogo y las condiciones como índices de avances hacia una educación intercultural, inclusiva y diversa (Oficina de la UNESCO en Quito, 2017).

El presente estudio entonces se orienta por los papeles que los maestros desempeñan con los atributos culturales para erigir el horizonte cultural del sistema educativo en los casos elegidos. Una visión sociológica posicionada en las estructuras de la comunidad estudiada para describir la formación educativa asumida desde la diversidad, las prácticas de enseñanza-aprendizaje ejecutadas en consideración a las características culturales y el contexto de aprendizaje del estudiante y su microsociedad, algo que torna relevante la integración de saberes, las competencias académicas y culturales requeridas por el docente y el estudiante. Posicionamiento sustentado en comprender que la interculturalidad parte de una valoración del conflicto como oportunidad para el aprendizaje, y de su resolución como la posibilidad del reconocimiento de las convenciones de la cultura propia (Ruiz de Lobera, 2004). Esta comprensión se revela como un recurso metodológico que aplicará el estudio.

Las particularidades de la provincia de Cotopaxi son que el 24% de su población es indígena (INEC 2010). El impacto de este hecho demográfico se observa en los problemas en las relaciones interpersonales en los ámbitos educativos. Como ya se afirmó, la diversidad cultural en la organización escolar debe ser manejada metodológicamente, lo cual significa crear situaciones de aprendizaje donde se contrasten los códigos culturales diversos, que sometidos a procesos explicativos desarrollarían en los estudiantes capacidades intelectivas desde la diversidad cultural. Una oportunidad que transforma las exclusiones en un acto de reconocimiento cultural.

Visionar estas posibilidades metodológicas resuelve a la vez los efectos negativos de las discontinuidades culturales que se producen cuando el alumno que pertenece a otra etnia y área geográfica, es socializado en un contexto social diferente (Guevara, 2013, p. 109). Definidas por este autor como experiencias discontinuas, dificultades escolares añadidas, obviada del aprendizaje vivencial, y escasa conexión de las pautas de comportamiento, daños que, advertidos, neutralizan conflictos interculturales de gran trascendencia.

En la Unidad Educativa Rioblanco Alto y la escuela CDOP Fausto Espinoza Pinto estudian alumnos de divergencias etnias por lo cual existen dificultades en el proceso de interacción y comunicación, y se asume que está afectando la calidad del aprendizaje; concebido como problema de investigación de este proyecto, se expresa de la siguiente manera: ¿Qué oportunidades para el aprendizaje se advierten en los centros seleccionados cuya resolución contribuiría al reconocimiento de las convenciones de la cultura propia de los estudiantes de Latacunga?

Materiales y Métodos

El paradigma de investigación asumido corresponde a un enfoque cuali-cuantitativo. Para la recolección de los datos se procedió a observar el proceso de interacción y comunicación de los docentes y estudiantes en contextos de aprendizaje. Se observaron tres clases de diferentes asignaturas, el cambio de hora clase y el recreo, que generaron fichas de observación. Se estudió las experiencias de las docentes recogidas en las fichas anecdóticas; como parte de la estrategia metodológica fue realizada una entrevista en profundidad a los niños participantes. Finalmente, se aplicó una encuesta, adaptada de la investigación de Castro (2012), para evaluar el nivel de competencia cultural de los docentes.

El método seleccionado para definir las unidades de estudio fue el método no probabilístico, considerando el criterio de accesibilidad de los participantes. Así la población de la investigación fue: 11 docentes y 16 estudiantes. Se establecieron dos grupos: 8 docentes de la Unidad Educativa “Rio Blanco Alto y 3 docentes en la escuela de Educación Básica “CBOP. Fausto Espinoza Pinto”. También se seleccionaron 4 estudiantes de diferentes género y etnia.

Resultados

El sistema educativo ecuatoriano integra una visión intercultural; la Constitución declara la responsabilidad del estado en garantizar la educación intercultural bilingüe y promocionar el diálogo intercultural (Constitución, 2008). El concepto de interculturalidad con esas prácticas ha adoptado diferentes visiones, algunos lo consideran como una actitud positiva hacia la comunicación entre personas de distintas procedencias (Ruiz de Lobera, 2004); mientras para otros es la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas (Brown, 2017); posturas que se sitúan en el comportamiento o en la conformación de relaciones sociales, hechos indicativos de una cuestión esencial: la interculturalidad es una dimensión a erigir.

Según los aspectos observados se pudo conocer que las características culturales producen un impacto en el aprendizaje, puede citarse al respecto el impacto negativo que ocurre en los centros estudiados:

- Existe un estereotipo que sitúa a los niños mestizos como más sabios que los indígenas; por ello, estos últimos afrontan dificultades para incluirse en actividades grupales.
- Los niños indígenas sufren burlas por errores de pronunciación del español durante exposiciones o participaciones orales;
- Son discriminados, los indígenas, por sus hábitos de aseo.

Estas son manifestaciones de acoso escolar que incide en su motivación por el estudio. Problemática subyacente que reproducen consciente o inconsciente estereotipos negativos, lo cual conduce a utilizar estrategias en los estudiantes: ocultar su condición de indígenas, modificar su vestuario, hechos que dañan su autoestima e identidad.

La situación evaluada se inscribe en lo que algunos llaman acoso, maltrato o intimidación racista como otra forma de discriminación que sufren miles de pobladores, adultos y niños de los pueblos originarios, por el hecho de no pertenecer a la cultura hegemónica (Santiesteban, 2015, p. 3). A esto se agregan otros conflictos culturales como el uso de la lengua originaria. Las entrevistas revelan que las familias que hablan una lengua materna distinta al castellano, se sienten acosados, maltratados, intimidados y discriminados por su origen.

El problema anterior no solo se relaciona con la interacción humana, sino también con el acceso al conocimiento, pues la incomunicación por el uso de códigos distintos limita la comprensión de los niños indígenas. Los docentes tienen conocimientos limitados del Kichwa, y ellos imposibilitan la ampliación de las explicaciones ante las dudas que puedan presentarse. La falta de estrategias formativas en lenguas originarias es una de las causas de que no se respeten el derecho a ser educado en su lengua nativa. Por ello se requiere políticas educativas nacionales que reconozcan la importancia de la enseñanza en la lengua materna del estudiante. En este sentido, vale mencionar el trabajo de la UNESCO (2005) que promueve estrategias educativas bilingües o plurilingües, basadas en el uso de la lengua materna.

Entre otras causas de los daños de la educación intercultural se encuentra las dificultades con la planificación curricular que hace el docente, pues utiliza en poca medida las ventajas que ofrece la diversidad cultural para enriquecer los procedimientos didácticos de reconocimiento de símbolos culturales. En las dos instituciones, los niños indígenas demuestran mayor conocimiento de la asignatura de Ciencias Naturales debido al acceso frecuente al medio natural y el conocimiento ancestral que sus padres les transmiten sobre la naturaleza y las prácticas agrícolas de siembra y cosecha en base a rituales (luna tierna, luna llena, solsticios), conocimiento no empleado suficientemente en el proceso educativo mediante un diálogo de saberes que permita la conjugación armónica entre el conocimiento ancestral y el conocimiento científico. Posibilidad reconocida por la ciencia como un potencial didáctico obsérvese lo que señala Ghiso cuando afirma que “el diálogo de saberes constituye un aprendizaje mutuo. Este busca promover la construcción social del conocimiento mediante el intercambio de ideas, sentires, imágenes, creencias, nociones, conceptos, prácticas, historias, deseos, vivencias y emociones para alcanzar la comprensión común y la plenitud de la vida” (2000, p.2).

En las relaciones sociales se suscitan situaciones con las conductas culturales entre niños indígenas y mestizos; los mestizos son más comunicativos, y debido a que constituyen mayoría se facilita la relación con sus pares étnicos y docentes, esto provoca una conducta de exclusión a sus compañeros indígenas. Las conductas culturales están orientadas por

símbolos, la diferencia de universo simbólico puede estar produciendo esta fragmentación en la vida social. Los comportamientos son además diferentes, pues los niños indígenas asumen una actitud tímida y reservada en razón de locuacidad y posicionamiento grupal que manifiestan los mestizos; por ello, solo tienen mayor confianza y comunicación con los docentes de su misma etnia.

Algunos niños indígenas utilizan su vestimenta tradicional, mientras que otros están dejando de usarla para ser aceptados. Las tareas que asignan los padres de los niños indígenas producen actitudes con mayor poder en el hogar, tienen responsabilidades de adultos por ello ya que a veces llevan a sus hermanos menores y animales domésticos a la escuela. Los fines de semana y feriados trabajan con sus padres; una realidad diferente a la de los niños mestizos quienes se entretienen en paseos, redes sociales y juegos informáticos. Los pueblos indígenas miran el trabajo como valor moral que hay que cultivar desde la niñez: “Los indígenas tienen claramente interiorizados en su mente y espíritu tres preceptos morales: ama shua, ama llulla y ama quella; estos preceptos se traducen en acciones humanas concretas no seas ladrón, no seas flojo, no seas mentiroso”. Las responsabilidades que tienen que asumir estos niños afectan el proceso académico ya que dedican poco tiempo a las tareas escolares.

Las actividades socioculturales se desarrollan en el ambiente educativo sin considerar la diversidad cultural de la institución, lo cual evidencia prácticas de aculturación donde los niños y docentes indígenas son sometidos a la cultura dominante poniendo en riesgo las costumbres tradicionales. Esta práctica simplifica la riqueza de la enseñanza y la parcializa desconociendo los universos simbólicos representados en los atributos culturales que portan las diferentes etnias; Teixidó (2012) manifiesta que “Los niños y jóvenes en la escuela deben conocer y comprender la cultura y costumbres de su sociedad para conservarla y enriquecerla” (p. 9).

Finalmente se constató que los docentes de las instituciones estudiadas no poseen una formación cultural que les permita trabajar en contextos educativos con diversidad cultural. En lo referido a las relaciones sociales son predominantemente establecidas entre estudiantes y docentes de la misma etnia, y muestran un guion de actuación excluyente con docentes de diferente etnia (en el caso de la institución donde hay docentes hispanos y bilingües).

Los docentes mestizos cumplen su trabajo en los términos de competencias y jornada laboral, no tienen mucho apego afectivo por los niños indígenas; en cambio los docentes bilingües son más comprometidos con sus estudiantes, escuela y comunidad, aunque muchos de ellos no tienen una formación pedagógica amplia. Según Montero, (1999) el docente indígena, si bien es cierto conoce la lengua quichua, pero si no tiene formación profesional, no maneja la didáctica de cada una de las asignaturas para poder enseñar en la lengua materna. Mientras que el docente urbano o mestizo no maneja los códigos culturales de los pueblos indígenas, constituyéndose en un factor de enajenación de las tradiciones ancestrales de esos pueblos. El primero cuenta con la ventaja de pertenecer a la comunidad indígena, y el segundo cuenta con algunos recursos didácticos más, pero impone un modelo cultural ajeno a ella, en estas circunstancias es necesario capacitar a los docentes para manejar de manera planificada esas diferencias culturales de sus estudiantes.

Desde esta óptica se puede manifestar que no existe una adecuada estrategia de las autoridades docentes para minimizar estos problemas. Los estándares de desempeño docente propuesto por el Ministerio de Educación (2011) plantean la responsabilidad de garantizar la calidad del aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de cualquier diferencia, incluyendo las culturales. Esto significa que los docentes deben asumir un compromiso de capacitación en la diversidad cultural que los faculte con una adecuada competencia cultural. La competencia cultural es “un conjunto de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y valores interculturales, junto con unos comportamientos sociales, afectivos, psicológicos adecuados para relacionarse de manera oportuna en cualquier momento, situación y contexto con cualquier persona sea de la cultura que sea...” (Aguaded et al., 2008, p. 379). La postura de este autor reafirma que los problemas de la educación intercultural se ubican en un adecuado proceso de organización escolar que dé prioridad a los conflictos manifestados en la relación mestizo indígena tanto de docentes como de estudiantes.

Los datos de la encuesta revelan que el nivel de competencia cultural de los docentes de las dos instituciones educativas difiere; en la Unidad Educativa “Rioblanco Alto” las estadísticas revelan un nivel medio, mientras que el nivel es bajo, según Castro (2012), en los docentes de la Escuela de Educación Básica “CBOP. Fausto Espinoza Pinto”. Algunas de las razones de esta diferencia pueden ser que en el caso de la primera institución educativa no es muy numerosa la población estudiantil indígena, por lo tanto, no hay muchas tensiones y conflictos. En la segunda escuela las características son diferentes: la zona geográfica muestra mayores poblaciones rurales indígenas por ello hay más estudiantes de esas comunidades. Existen docentes bilingües, que no son adecuadamente integrados como ya se refirió.

La Escuela de Educación Básica “CBOP. Fausto Espinoza Pinto”, institución ubicada en la parroquia Chugchilán del Cantón Sigchos, tiene una población donde un 99% pertenecen a la etnia indígena, mientras que en la Unidad Educativa “Rioblanco Alto” del barrio Lasso, parroquia Tanicuchí, alrededor del 94, 21% de su población son mestizos. La diferencia advertida revela la magnitud de la formación continua en educación intercultural que debe desplegarse en cada una de las escuelas, según su problemática. Al respecto, conviene recordar que la estrategia que se asuman debe visualizar el papel de la familia ante esta problemática con vista a que se convierta en un factor que favorezca los propósitos interculturales de las instituciones; Leiva (2009) señala en esta dirección: La formación del profesorado en materia de interculturalidad ha estado fuera de los planteamientos generales de la formación didáctica del docente, tanto en su formación inicial como en los planes de formación permanente. Si bien es cierto que en los últimos años la situación ha mejorado, sigue predominando una formación de corte cognitivista centrada en el profesorado, dejando a la comunidad educativa, especialmente a familias y alumnado, fuera de esa imprescindible formación para la convivencia intercultural. (p.4). Una formación con una perspectiva intercultural que tome en cuenta la riqueza simbólica de los diversos pueblos y elimine toda clase de prejuicios, garantiza la calidad de la educación para todos.

Conclusiones

- Los estudiantes del sistema educativo vienen de diferentes contextos sociales, culturales y geográficos, por lo tanto, la dimensión de los atributos culturales de una heterogénea población estudiantil, es un factor importante a tomar en cuenta en las instituciones educativas para la gestión en el aula de la diversidad y el reconocimiento de los valores del sujeto.
- En general, el estudio demuestra que el nivel de competencia cultural de los docentes es bajo, lo cual repercute en el proceso educativo, pues los docentes no están preparados para asumir la responsabilidad de educar desde la concepción de la interculturalidad. Dicho de otro modo, existe un vacío metodológico porque se desprecian las potencialidades didácticas contenidas en la atención al micro currículo; en este nivel social se identifican los atributos como parte de un todo que representa la diversidad ecuatoriana, desconocer esta relación invalida la posibilidad de formar en el alumno una perspectiva de la integralidad del mundo objetivo.
- El Ministerio de Educación del Ecuador ha señalado como una de las principales reivindicaciones en materia educativa la instauración de la educación bilingüe, lo cual representa habilitar espacio a la relación pensamiento-lenguaje desde la ontología de los actores involucrado; es decir viabilizar la entrada del universo cultural indígena para que dialogue con las visiones de la vida urbana, una ampliación que formará estudiantes con toda la riqueza simbólica y objetiva de la nación.

Referencias Bibliográficas

- Aguaded, E. y otros, (2008), Análisis de las competencias interculturales en la formación del profesorado, Iquitos, Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID). Brown, M. (2017). UNESCO, Oficina en Quito. Educación e Interculturalidad. Ecuador.
- Castells, M. (1998). La era de la información, Madrid: Alianza. España.
- Gómez García, P. (2000). Globalización cultural, identidad y sentido de la vida. *Gazeta de Antropología*, No. 16, artículo 02 · Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/090701.pdf>.
- Castro, A. (2012) La evaluación de las competencias culturales: Validación del inventario ICC. *Interdisciplinaria*, 29 (1), 109-132.
- Guevara, E. (2013). Acción cultural exterior: breve análisis del caso ecuatoriano. En: *Hacia un diálogo de saberes para el buen vivir y el ejercicio de los derechos culturales / coordinado por Ferran Cabrero*. Quito : FLACSO, Sede Ecuador.
- Ghiso, A. (2000). *Potenciando la Diversidad*, Medellín: Universidad de Antioquia, <http://alfredogh@epm.net.co>
- INEC (2010) Resultados del CENSO 2010. Quito – Ecuador Recuperado de <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/resultados/>
- Leiva, J. (2012) La Formación En Educación Intercultural Del Profesorado y La Comunidad Educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, Número Monográfico. ISSN: 1989-2446
- Manzo Guaquil, L. E. & Westerhout Morales, C. (2003). *Propuesta Metodológica en Educación Intercultural para Contextos Urbanos*. Viña del Mar: Cuadernos interculturales y del patrimonio. Año 1, N° 1, Chile.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2011) *Estándares de desempeño docente*.

- Propuesta para la discusión ciudadana. Quito- Ecuador.
- Montero. (1999). Indígenas y educación. La punta de un iceberg. Paris: Gaceta intercultural.
- Muñoz Agredo, S. M., Ávila Díaz, W. F. & Grisales Grisales, M.C. (2014). Prácticas culturales y su influencia en el rendimiento académico. Universidad de Manizales: Plumilla Educativa, Núm. 13, Junio <http://revistasum.umanizales.com>.
- Revista ARQHYS. (2011). Características de la cultura. Equipo de colaboradores y profesionales de la revista ARQHYS.com. No. 07/<https://www.arqhys.com/general/la-cultura-y-sus-caracteristicas-esenciales.html>.
- Ruiz de Lobera, M. (2004). Metodología para la formación en educación intercultural. Catarata. <https://www.catarata.org/.../metodologia-para-la-formacion-en-educacion-intercultural>.
- Santisteban, R. (2011) Acoso, discriminación y violencia racista en la escuela. Instituto Lingüístico de invierno. Recuperado de <https://nilavigil.com/2011/01/19/articulo-de-ruth-santisteban-sobre-acoso-discriminacion-y-violencia-racista-en-la-escuela/>
- Teixidó, J. (2012) Celebración de las fiestas populares en la escuela Universitat de Girona Departament de Pedagogia Grup de Recerca Bitàcola-GROC
- UNESCO (2005), Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina, Santiago, Salesianos Impresores S.A.

CURRÍCULUM DE LOS AUTORES

	<p>1 Máximo Ricardo Gómez Castells Doctor en Ciencias Sociológicas, Bayamo, Cuba (1950), Lic. En Literatura y Español, Premio Provincial de la Academia de Ciencias de Cuba 2017. Ha participado en eventos en México, Brasil, Venezuela, España, Ecuador y Cuba. Tiene publicado libros y artículos en varios países. Miembro del Comité de Doctorado en Ciencias Sociológicas de la Universidad de Oriente, Cuba. Labora como Especialista de investigación del Rectorado y profesor en la Facultad de Ciencias Humanas en la Universidad Técnica de Cotopaxi.</p>
	<p>2 Fabiola Soledad Cando Magister en Planeamiento y Administración Educativa, Magister en Lingüística Aplicada a la Enseñanza Bilingüe Español Inglés, Diplomado en Docencia Universitaria, Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Inglés. Docente de la carrera de Pedagogía de los idiomas Nacionales y Extranjeros - Inglés de la Universidad Técnica de Cotopaxi. Ha publicado libros y artículos científicos en el área educativa, particularmente la enseñanza del idioma inglés.</p>



3 Sara Clemencia Moya Moya.
Profesora en Educación General Básica Nivel Tecnológico.
Licenciada en Ciencias de la Educación Mención
Educación Básica. Docente Unidad Educativa Vicente
León.