

EL DISCURSO CURRICULAR SOBRE LA IDENTIDAD KICHWA



<https://doi.org/10.22533/at.ed.2931225080411>

Fecha de Aprobación: 21/05/2025

Ruben Aroca Jácome

Ph.D. UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL
<https://orcid.org/0000-0001-6179-085X>

Sandro Giovanni Herrería Vanegas

MSc. UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL
<https://orcid.org/0009-0004-9274-4644>

Oscar Javier Arias Peláez

MSc. UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL
<https://orcid.org/0000-0002-9956-8688>

Juan Francisco Salazar Caicedo

MSc. UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL
<https://orcid.org/0009-0004-0328-3437>

Walter Suárez Farías

MSc. UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL
<https://orcid.org/0009-0005-8111-7001>

Cesar Lincoln Garcés Miranda

UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL
<https://orcid.org/0009-0001-1978-834X>

Oscar Ayala Endara

Mgs.: UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL
<https://orcid.org/0009-0000-9842-9531>

del Bachillerato General Unificado, se observa una permanente preocupación por la construcción de representaciones de identidades que, aunque vinculadas territorialmente, se proponen integradas desde el espacio escolar o educacional. No obstante, lo que podríamos describir como *elaboraciones simbólicas de una completud identitaria* sigue contando, en cierta medida, con descriptores típicos, como la vestimenta y el color de la piel. Dentro de este conjunto de intereses de investigación, se observan aproximaciones muy diferentes, en las que, por un lado, se aborda tanto un contenido o conjunto de descriptores identitarios, rasgos sin pretensión de totalidad, y por otro, se ensaya la reproducción de un mecanismo de socialización (oralidades) de dicho rasgo mediante su simulación en un medio masivo. Por tanto, para los casos de nuestro estudio, se estima que el discurso institucional sobre lo kichwa adquiere la condición de estándar y no se practican representaciones fuera de dicha estandarización. Esto implica que los ensamblajes sobre la identidad se elaboran sobre una significativa puesta en práctica de “puntos medios” o “tipos ideales” que sin embargo forman parte del currículo y que inevitablemente se socializa de modo institucional.

RESUMEN: Tanto en los textos de Educación General Básica como en los

INTRODUCCIÓN: MATERIALES DE CLASE Y MATERIALES DE IDENTIDAD

Para intentar una aproximación al modo como el sistema educativo del Ecuador, la presente investigación se propuso un análisis del contenido de los textos publicados por el Ministerio de Educación que se utilizan actualmente tanto en el nivel básico como bachillerato.

Se observa que, desde el año 2010 hasta el 2014, el estado publicó de modo directo o por compra de copyright un total de 267 libros, los mismos que fueron entregados de modo gratuito a los estudiantes de escuelas y colegios del país. De acuerdo a la propia nomenclatura institucional, hay publicados 64 documentos educativos y 203 documentos pedagógicos (ver: Tabla 1).

Descripción	Documentos educativos	Documentos pedagógicos	Total general
Cuaderno de trabajo para estudiantes	16		16
Currículo		59	59
Estándares de calidad educativa		3	3
Guías para docentes de BGU		29	29
Guías para docentes de EGB		39	39
Lineamientos para bachillerato		36	36
Precisiones para la enseñanza aprendizaje		24	24
Recursos didácticos		13	13
Textos para estudiantes	48		48
Total general	64	203	267

Tabla 1: Tamaño de la bibliografía de la educación básica y bachillerato en el Ecuador. Elaboración propia. Fuente: Estudio de Contenido de textos de EGB – BGU.

El 22% de los libros o documentos se cuenta en la categoría de “curriculares”; el 25,47% son guías docentes; el 23,97% son cuadernos y textos para estudiantes; el 13,48% son lineamientos para bachillerato; el 4,87% con recursos didácticos y el 1,12% están clasificados como “estándares de calidad”.

METODOLOGÍA: MUESTRA EVALUADA Y CATEGORÍAS DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO DE DOCUMENTOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS.

Luego de una revisión inicial de los textos del Ministerio de Educación, se consideró que de los 267 documentos publicados, 124 se prestaban a una observación desde los propósitos de la presente Tesis Doctoral. De este modo, documentos de tipo metodológico

(tales como *Guías Docentes*) u otros centrados en los aspectos técnicos (como *Recursos Didácticos*) fueron dejados de lado bajo la consideración que sus contenidos se centran en aspectos relacionados con la planificación, procesos de trabajo, procesos administrativos, etc.

Dicho en otras palabras, la muestra incluida en el presente análisis se caracteriza por contener un discurso sobre la identidad (o más bien, *las identidades*) y su tratamiento dentro del aula. *La identidad, por tanto, tienen forma narrativa continua a lo largo de unos textos ordenados de acuerdo a una política curricular.* Sobre estas consideraciones, el proceso de observación y registro se delimitó de acuerdo a las siguientes categorías análisis (ver: Tabla 2):

Código	Definición	Descriptor
• Apreciación de la cultura	Enfoque teórico aparentemente predominante en la representación	Globalidad, homogeneización Multiculturalidad Interculturalidad
• Representación de la identidad	Grado de perceptibilidad de la representación	Se representa y es muy perceptible Se representa y es algo perceptible No se representa y no es perceptible
• Frecuencia de la representación de identidad	Frecuencia con la que se representan los elementos de identidad	Muy frecuentemente Más o menos frecuente Poco frecuente Nunca se alude
• Uso de estereotipos	Atajos mentales que se utilizan para interpretar las representaciones de identidad	Si se usan estereotipos No se usan estereotipos No es posible determinar
• Categoría de estereotipos	Valoración de los estereotipos	Positivos Negativos Neutros
• Lugares asociados	Espacios de la vida cotidiana de significativo valor	Escuela, aula Hogar, familia Comunidad, barrio Trabajo, ocupación Otros espacios de valor
• Situación de Aula	Representación de niños, niñas y adolescentes kichwas y su participación en aula	Como actor Como receptor Sin rol definido No es posible determinar
• Situación comunitaria	Niveles de integración social	Integrado Poco integrado Relativamente integrado No es posible determinar
• Relación con la naturaleza	Uso de estereotipos rurales	Si usa estereotipos No usa estereotipos No es posible determinar

• Relación con la democracia	Integración a la sociedad política	Como actor Como receptor Sin rol definido No es posible determinar
• Situación de futuro	Horizonte de vida	En situaciones similares a la de sus padres En situaciones diferentes a la de sus padres No se determina horizonte de futuro

Tabla 2: Categorías utilizadas en el análisis de documentos escolares

La muestra observada se describe a continuación:

Tipo de texto	Cuenta de Categoría oficial	Suma de Páginas
Cuaderno de trabajo para estudiantes	16	1640
Currículo	58	4005
Estándares de calidad educativa	2	65
Textos para estudiantes	48	8376
Total general	124	14086

Tabla 3: Muestreo de textos y documentos escolares. Elaboración propia. Fuente: Estudio de Contenido de textos de EGB – BGU.

RESULTADOS OBTENIDOS.

Tanto en los textos de Educación General Básica como en los del Bachillerato General Unificado, se observa una permanente preocupación por la construcción de representaciones de identidades que, aunque vinculadas territorialmente, se proponen integradas desde el espacio escolar o educacional. No obstante, lo que podríamos describir como *elaboraciones simbólicas de rasgos identitarios* sigue contando, en cierta medida, con descriptores típicos, como la vestimenta y el color de la piel (ver: Ilustración 1).

A lo largo de los textos escolares, las formas de expresión vinculadas a la representación de la identidad no se diferencian. En este sentido, las modalidades de expresión son comunes para todos los grupos de la “taxonomía oficial”. Por un lado, la representación de la identidad necesita de una *lingua franca* que, por fuerza, es el castellano.

El discurso adquiere la condición de estándar y no se practican representaciones fuera de dicha estandarización. Esto implica que los ensamblajes sobre la identidad se elaboran sobre una significativa puesta en práctica de “puntos medios” o “tipos ideales”, fragmentación que, sin embargo forma parte del currículo latente que inevitablemente se socializa de ese modo.



Ilustración 1: Adolescente kichwa en grupo de discusión. Texto de Lengua y Literatura para estudiantes de 10mo de BGU (Ministerio de Educación, 2013, pág. 89)



Funciones

Representar funciones elementales por medio de tablas, gráficas, fórmulas

■ Funciones y relaciones

La mayor parte de la matemática su correcta comprensión, es impos

Una **función f** es una relación de A

- El dominio es igual al conju
- No existen dos pares ordena

La restricción de que dos pares or primera cordenada asegura que la

Ilustración 2: Niña kichwa representada en la parte izquierda superior en el Texto para estudiantes "Matemáticas para 3ero de BGU", (Ministerio de Educación, 2013, pág. 12).

Ahora bien, en términos de frecuencia (estadística) la identidad está muy presente en los textos, ya sean curriculares o de uso de estudiantes, pero no al modo del texto, sino del meta texto (ver: Ilustración 2). Es decir, daría la impresión que, para el discurso curricular, una cosa es hablar de la identidad y otra representarla con énfasis visual. Esta

constante reiteración en la existencia de una diferencia social deviene en una especie de *enseñanza ostensiva de la identidad*, apuntando a una conexión asociativa entre la realidad observable y la diferenciación socio-cultural.

Tipo de texto	Más o menos frecuente	Poco frecuente	Muy frecuente	Total general
Cuaderno de trabajo para estudiantes	0.81%	10.48%	1.61%	12.90%
Currículo	0.00%	0.81%	45.97%	46.77%
Estándares de calidad educativa	0.00%	1.61%	0.00%	1.61%
Textos para estudiantes	5.65%	22.58%	10.48%	38.71%
Total general	6.45%	35.48%	58.06%	100.00%

Tabla 4: Frecuencia de representación de identidad Kichwa. Elaboración propia. Fuente: Estudio de Contenido de textos de EGB – BGU.

Parafrasear a Wittgentein sería en vano sino fuese por lo que es, aparentemente, la idea subyacente: *la identidad debe ser visible como diferencia integrada y no como diferencia aislada*. Lo anterior tiene sentido no obstante el grado de estandarización de los textos escolares, inevitable debido a que, por un lado, la idea de la democracia se encuentra presente como el principal fundamento conceptual del currículo; y, en segundo lugar, se observa que otros elementos de fuerte participación en los cuadros de representación de la cultura se refieren a lo que podríamos denominar, no sin reparos, sus matrices contemporáneas (ver: Tabla 4).

Visión dominante de la cultura	Cuaderno de trabajo para estudiantes	Currículo	Estándares de calidad educativa	Textos para estudiantes
Cultura científico-técnica, contenido-conocimiento	0.00%	96.55%	100.00%	0.00%
Cultura global - Cultura local nacional	43.75%	3.45%	0.00%	64.58%
Interculturalidad	0.00%	0.00%	0.00%	2.08%
Multiculturalidad	0.00%	0.00%	0.00%	12.50%
Nacional, territorial estatal	56.25%	0.00%	0.00%	20.83%
Total general	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla 5: Tipos de culturas en los textos escolares. Elaboración propia. Fuente: Estudio de Contenido de textos de EGB – BGU.

Cuando se aborda la relación entre lo local y lo global, su tratamiento concibe dos espacios diferenciados de abordaje:

- a) en el nivel del par dialéctico *global-local*; y,
- b) en el nivel de lo *nacional* de modo diferenciado y exclusivo.

Una buena parte del contenido de los textos escolares se construye sobre la tensión entre la cultura global y la local. De lo observado, esta oscilación es permanente y supone la noción de complementariedad entre lo uno y lo otro. No obstante, lo *nacional*, concebido como una correspondencia inequívoca entre cultura y territorio que implica una fuerte valoración de las dimensiones simbólicas dentro de este ámbito, se describe de modo específico dando lugar a representaciones básicamente territoriales.

De este modo, el tratamiento de lo *nacional* está centrado en lo territorial, sus poblaciones y prácticas, mientras que el par *cultura global-cultura nacional* elabora respuestas a las tensiones propias de esta dialéctica.

¿Cuál es la situación de la(s) identidad(es) dentro del tratamiento de lo global, lo local y lo nacional? Ya sea por estrategia didáctica o por la consideración del nivel del público receptor, la representación de las identidades en los textos escolares se realiza prescindiendo de la dialéctica resultante del inter-juego social, sea este local o extra-local.

Las identidades, incluida la *kichwa*, se presentan como descripciones étnicas claramente diferenciadas y sostenidas en el tiempo. Esto implica que el currículo asume para su discurso la taxonomía institucional (definida en la Constitución del Ecuador) y practica una pedagogía para el caso. De este modo, se observa una estructural continuidad de discurso entre la política general del Estado y el Currículo de la EGB y BGU, concretado en el contenido de los textos escolares.

Es necesario anotar que lo anterior se reproduce indiferentemente de su consistencia conceptual. Por ejemplo, y como se ha anotado anteriormente, el Censo de Población implementado en el Ecuador en el año 2010 incluyó ítems de auto-percepción cultural que los informantes debían determinar según una elección estrictamente subjetiva.

Sin embargo, una revisión de los textos escolares deja claro que el Currículo asumió estos datos como delimitaciones de tipo étnico cercanas inclusive a lo racial, pasando por alto, por tanto, el expresado punto de vista de las personas sobre sí mismos (ver: Ilustración 10).



Ilustración 3: Presentación de la población de Ecuador partir de los datos del Censo 2010. Texto para estudiantes “Estudios Sociales 4to EGB”, (Ministerio de Educación, 2013, pág. 58).

Regresando al punto de la representación de las identidades (ver: Tabla 6), esto suele seguir la misma lógica ya analizada. Como se ha indicado en capítulos anteriores, la Constitución de Ecuador abunda en alusiones a lo kichwa, inclusive desde sus títulos preliminares, no obstante que su mención se encuentra siempre contenida en la noción de “lo indígena”. De este modo, en los textos de EGB y BGU la representación de lo indígena está resumida en la representación de lo kichwa. No obstante, en términos de frecuencia de representación o alusión, lo kichwa suele ser poco perceptible, jugando un papel de soporte narrativo, pues la centralidad está copada por el “hombre medio” o estándar.

Representación de la identidad	Cuaderno de trabajo para estudiantes	Currículo	Estándares de calidad educativa	Textos para estudiantes	Total general
Lo kichwa se representa desde lo nacional y es muy perceptible	12.50%	0.00%	0.00%	8.33%	4.84%
Lo kichwa se representa indiferentemente del espacio y es muy perceptible	0.00%	0.00%	0.00%	10.42%	4.03%
Lo kichwa se representa indiferentemente del espacio y es poco perceptible	75.00%	1.72%	100.00%	58.33%	34.68%
Representación tipo “hombre medio”, estandarización	12.50%	98.28%	0.00%	22.92%	56.45%
Total general	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla 6: Representación de lo kichwa en los textos de EGB y BGU. Elaboración propia. Fuente: Estudio de Contenido de textos de EGB – BGU.

El uso del concepto “*estereotipo*” lo asumimos desde la definición otorgada por Ariely (2008, pág. 186); es decir, concibiéndolo como un tipo de recurso cognitivo, como una especie de “atajo” que es utilizado por nuestra comprensión para dar sentido a un objeto del entorno. De acuerdo a esto, el origen del estereotipo consiste en una forma particular de clasificar información, de modo que la misma se encuentra orientada a la predicción de sucesos similares.

De acuerdo a esta noción, se sostiene que el comprender los objetos al modo típico afecta tanto a los que lo usan con relación a un cierto grupo de personas, como a las propias personas definidas por dicho estereotipo. Agregamos a esto la posibilidad de usar estereotipos positivos y negativos sobre un mismo objeto. Operacionalmente, consideramos:

a) *Estereotipos positivos*, aquellos tipos frecuentes de representaciones que producen una clasificación inmediata y no discriminatoria de las diferencias en las identidades;

b) *Estereotipos negativos*, aquellos tipos frecuentes de representaciones que producen una clasificación inmediata y socialmente discriminatoria de las diferencias en las identidades (Ariely, 2008, págs. 186-188).

En la presente observación, consideramos adicionalmente como estereotipos negativos a la representación de personas en las que un cierto tipo de atributo negativo está vinculado a una descripción precisa de una identidad cultural. Por ejemplo: el trabajo agrícola precario en zonas rurales o el comercio al por menor de productos agrícolas en mercados urbanos, ambos practicados tradicionalmente por la población kichwa.

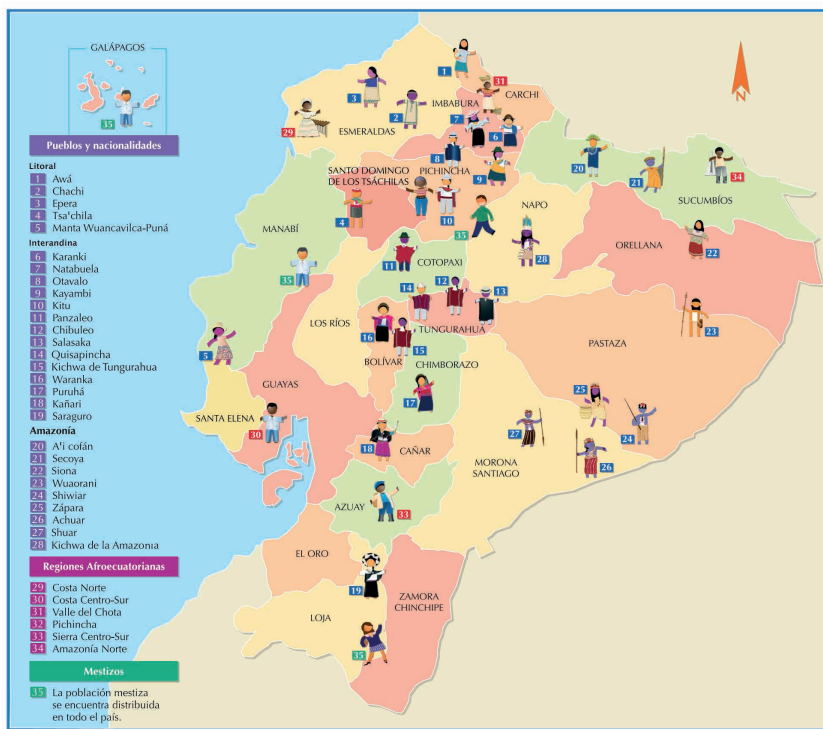
Este aspecto específico es de central importancia para nuestra hipótesis que concibe que una cierta construcción simbólica de representaciones de identidad puede abonar a una reproducción social de la vulnerabilidad.

Tipo de textos	No usa estereotipos	Si usa estereotipos	Total general
Cuaderno de trabajo para estudiantes	0.81%	12.10%	12.90%
Currículo	37.90%	8.87%	46.77%
Estándares de calidad educativa	0.00%	1.61%	1.61%
Textos para estudiantes	4.84%	33.87%	38.71%
Total general	43.55%	56.45%	100.00%

Tabla 7: Uso de estereotipos sobre la identidad cultura en los textos de EGB y BGU. Elaboración propia. Estudio de Contenido de textos de EGB – BGU.

Definida la cuestión, sostenemos que la presentación de la identidad en los textos escolares utiliza, con cierta frecuencia, estereotipos positivos. Este uso, no obstante que toma base en elementos simbólicos tradicionales, tales como la vestimenta, suele disponerse a una lectura con *sentido positivo*. De este modo, las diferencias en la identidad cultural no suscitan diferencias en las relaciones sociales, al menos no en la superficie.

No obstante, es necesario anotar que las “explicaciones” acerca de la existencia de las diferencias identitarias o sus orígenes son escasas y se produce, en consecuencia, la impresión que dichas diferencias han sido “emanadas” por el territorio. Ello abona a la conclusión de que, en los textos de EGB y BGU, parte del contenido típico de la identidad consiste en su vínculo con un territorio determinado (ver: Tabla 7).



Mapa de los grupos étnicos del Ecuador.

Ilustración 4: Mapas de los grupos étnicos del Ecuador, según: Texto para estudiantes “Estudios Sociales 4to EGB”, (Ministerio de Educación, 2013, pág. 51).

De este modo, los textos de EGB y BGU producen una representación cultural de la identidad en que lo territorial resulta un elemento sólido (ver: Ilustración 4). Dicha noción da a cuenta de la necesidad del Currículo de dar forma a lo nacional, tarea que forzosamente excluye la *desterritorialización* producida por las emigraciones y el intercambio simbólico suscitado por el desarrollo de los medios masivos y, de ese modo y en nuestra opinión, está dirigida más a la ideología que al conocimiento de la realidad ¿Es que los materiales estereotipos de las identidades son, a su vez, materiales para la construcción simbólica de lo nacional?

Si, al parecer. Pero aquí vale decir, de paso, que se trata de un discurso remozado que supone un estado democrático.

Del análisis se desprende, por otro lado, que no obstante que en los textos del Ministerio de Educación del Ecuador, la representación de la identidad usa con frecuencia estereotipos, los contextos en que se la representa no comparten esta misma condición, al menos no del todo. Dicho de otro modo: dentro de la narrativa de los textos utilizados en la EGB y BGU, los personajes se describen con estereotipos, pero las historias son contemporáneas.

Lo anterior nos lleva a la siguiente idea: lo central en la construcción del discurso curricular sobre la cultura, reflejada en los textos de la EGB y BGU, concibe el uso frecuente de estereotipos de identidad para construir su visibilidad y participación social o integración a procesos contemporáneos. Esta integración, siempre narrativa, pasa por alto la noción de que esa misma representación típica resultó excluyente en el pasado y, en cierta medida, lo continúa siendo en las condiciones actuales.

Si la propuesta curricular para una pedagogía de la cultura consiste en producir representaciones de la participación social democrática en que las diferencias culturales que suponen las identidades queden socialmente diluidas, dicha propuesta se presenta, al menos, insuficiente, sino francamente errónea.

Una mirada a las barriadas periféricas de Guayaquil nos recuerda que la exclusión no es tan solo socioeconómica, sino que viene acompañada de fuerte componente cultural, de modo que lo kichwa se asocia a lo pobre o vulnerable, etiqueta que se pasa de generación en generación.

CONCLUSIONES

Leer y aprender la identidad: lo kichwa en los textos escolares

El currículo escolar supone una construcción de lo kichwa a partir de elementos típicos que llevan la identidad al formato de relato textual, en vez de la oralidad reinante de estas comunidades. De este modo, la identidad inicia su apertura sistemática al mundo conceptual (Geertz C. , 2003) como producto de un ejercicio institucional de antropología aplicada a lo curricular.

Tanto en los textos de Educación General Básica como en los del Bachillerato General Unificado, se observa una permanente preocupación por la construcción de representaciones de identidades que, aunque vinculadas territorialmente, se proponen integradas desde el espacio escolar o educacional. No obstante, lo que podríamos describir como *elaboraciones simbólicas de una completud identitaria* sigue contando, en cierta medida, con descriptores típicos, como la vestimenta y el color de la piel.

Nos atrevemos a sostener, no obstante, que el principal problema consiste en la pretensión de dar cuenta de la identidad kichwa visualmente, a la manera del comic, y abordar solo de modo restringido e insuficiente (y hasta contradictorio) elementos de su cosmos cultural. Estimados que ciertas experiencias de antropología aplicada podrían resultar útiles para diseñar este tipo de procesos.

En este sentido, y dentro del marco de una propuesta para construir una pedagogía que reinstale ciertas historias de la mitología Hopi del norte de Arizona, Vásquez (2005) abordó este tipo de problemas partiendo de una crítica de las estéticas imperantes en el mundo occidental, y sosteniendo la necesidad de otros abordajes, como el uso de la radio comunitaria en la recuperación de cuentos de tiempos ancestrales, narrados en el formato de *radio-drama*.

De este modo, se observan aquí aproximaciones muy diferentes, en las que, por un lado, se aborda tanto un contenido o conjunto de descriptores identitarios, rasgos sin pretensión de totalidad, y por otro, se ensaya la reproducción de un mecanismo de socialización (oralidades) de dicho rasgo mediante su simulación en un medio masivo. Estimamos que métodos de este tipo podrían resultar, a la larga, mucho más beneficiosos que la pretensión de descontar de una vez y por todas lo kichwa en los textos escolares.

Por tanto, para los casos de nuestro estudio, el discurso sobre lo kichwa adquiere la condición de estándar y no se practican representaciones fuera de dicha estandarización. Esto implica que los ensamblajes sobre la identidad se elaboran sobre una significativa puesta en práctica de “puntos medios” o “tipos ideales” que sin embargo forman parte del currículo y que inevitablemente se socializa de modo institucional.

Ahora bien, en términos de frecuencia (estadística) *la identidad está muy presente en los textos, ya sean curriculares o de uso de estudiantes, pero no al modo del texto, sino del meta texto*. En otras palabras, y como ya habíamos hecho notar, daría la impresión que para el discurso curricular una cosa es hablar de la identidad y otra representarla con énfasis visual. Esta constante reiteración en la existencia de una diferencia social deviene en una especie de *enseñanza ostensiva de la identidad*, apuntando a una conexión asociativa entre la realidad observable y la diferenciación socio-cultural.

Ya sea por estrategia didáctica o por la consideración del nivel del público receptor, la representación de las identidades en los textos escolares se realiza prescindiendo de la dialéctica resultante del inter-juego social, sea este local o extra-local.

Las identidades, incluida la kichwa, se presentan como descripciones étnicas claramente diferenciadas y sostenidas en el tiempo. Esto implica que el currículo asume para su discurso la taxonomía institucional (definida en la Constitución del Ecuador) y practica una pedagogía para el caso. De este modo, se observa una estructural continuidad de discurso entre la política general del Estado y el Currículo de la EGB y BGU, concretado en el contenido de los textos escolares.

Como se ha observado con anterioridad, en los textos de EGB y BGU la representación de lo indígena está resumida en la representación de lo kichwa. No obstante, en términos de frecuencia de representación o alusión, lo kichwa suele ser poco perceptible, jugando un papel de soporte narrativo, pues la centralidad está copada por el “hombre medio” o estándar.

Sostenemos que la presentación de la identidad en los textos escolares utiliza, con cierta frecuencia, estereotipos. Este uso que toma base en elementos simbólicos tradicionales, tales como la vestimenta, suele disponerse a una lectura con *sentido positivo*. De este modo, las diferencias en la identidad cultural no suscitan diferencias en las relaciones sociales, al menos no en la superficie.

A pesar de lo anterior, es necesario anotar que las “explicaciones” acerca de la existencia de las diferencias identitarias o sus orígenes son escasas y se produce, en consecuencia, la impresión que dichas diferencias han sido “emanadas” por el territorio. Ello abona a la conclusión de que, en los textos de EGB y BGU, parte del contenido típico de la identidad consiste en su vínculo con un territorio determinado.

Del análisis se desprende, por otro lado, que a pesar que en los textos del Ministerio de Educación del Ecuador la representación de la identidad usa con frecuencia estereotipos, los contextos en que se la representa no comparten esta misma condición, al menos no del todo. Dicho de otro modo: dentro de la narrativa de los textos utilizados en la EGB y BGU, los personajes se describen con estereotipos, pero las historias son contemporáneas.

Lo anterior nos lleva a la siguiente idea: lo central en la construcción del discurso curricular sobre la cultura y la identidad, reflejada en los textos de la EGB y BGU, concibe el uso frecuente de estereotipos de identidad para construir su visibilidad y participación social o integración a procesos contemporáneos. Esta integración, siempre narrativa, pasa por alto la noción de que esa misma representación típica resultó excluyente en el pasado y, en una buena medida, lo continúa siendo en las condiciones actuales.

Finalmente, sostenemos que, en términos institucionales, el currículo se decide y se delinea, en el mejor de los casos, en el marco de una democracia educacional. La práctica en el aula impulsa la producción de competencias individuales desde la base de un *programa compartido*. El desarrollo de la tensión entre la construcción del *virtus* y la homogeneización curricular se siente como retos pedagógicos en el aula, a pesar que la propia escuela puede suponer una selección social de naturaleza absolutamente mercantil. De este modo, el inicio escolar supone un orden diferenciado.

En el marco de nuestra reflexión, de uno y otro modo, podemos esperar que el desarrollo curricular no reflexione en gran medida sobre sus problemas de origen y en su lugar tematice “lo social”. Estos “metadatos” no llegan al aula por lo que la tensión que se experimenta no cuenta con una descripción de partida. Es probable que esta omisión de origen produzca la sustitución de la *experiencia* por la *expectativa*.

Si la propuesta curricular para una pedagogía de la cultura consiste en producir representaciones de la participación social democrática en que las diferencias culturales que suponen las identidades queden socialmente diluidas, dicha propuesta se presenta al menos insuficiente, sino francamente errónea.

REFERENCIAS

Arévalo, I. P. (2006). *Aula Intercultural*. Lima: Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Obtenido de Enseñanza del castellano como segunda lengua en las escuelas EBI del Perú.

Ariely, D. (2008). *Las Trampas del deseo*. Barcelona: Ariel.

Berstein, B. (2003). *Clases Sociales, Lenguaje y Socialización*. Recuperado el 12 de agosto de 2010, de <http://www.infoamerica.org/>

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia, S.A.

Comboni-Salinas, S. (1996). La educación intercultural bilingüe. Una perspectiva para el siglo XXI. *Nueva Sociedad*, 122-135.

Constituyente, A. N. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: Asamblea Nacional.

Erazo, J. S. (12 de Agosto de 2003). *Constructing autonomy: Indigenous organizations, governance, and land use in the Ecuadorian Amazon, 1964--2001*. Retrieved from <http://pqdd.sinica.edu.tw/twdaoapp/servlet/advanced?query=3106054> : Universidad de Michigan. Obtenido de <http://pqdd.sinica.edu.tw/twdaoapp/servlet/advanced?query=3106054>

García Castaño, J. G.-C. (1999). *De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas* (Duodécima ed.). Barcelona: Gedisa.

Larrea, F. B. (2005). *Antropología: Cuadernos de Investigación*. Quito: PUCE.

Ministerio de Educación. (2013). *10.º grado de EGB - Lengua y Literatura*. Quito: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2013). *3.º Bachillerato BGU - Matemática*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.

Ministerio de Educación. (2013). *MOSEIB, Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.

Ministerio de Educación y Cultura. (1996). *Reforma Curricular para la Educación Básica 1996*. Quito: Ministerio de Educación y Cultura.

Registro Oficial de la República del Ecuador. (31 de Marzo de 2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe. Texto de Ley de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito, Pichincha, Ecuador: Registro Oficial del Ecuador.

Serrón, S. (2001). La educación intercultural bilingüe: reflexiones para un abordaje diferente. *Revista Sapiens, Año 1, Vol. 2*, 4-13.

Torero, A. (2007). *El Quechua y la historia social andina*. Lima: Fonde Editorial del Pedagógico San Marcos.

Verde Peleato, I. (2010). Implicaciones educativas del contacto entre culturas. (J. Orejudo González, Ed.) *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 304-335.