

Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador*

Constructing Interculturalism: Education Policy, Cultural Diversity and Inequality in Ecuador

Construir a interculturalidade. Políticas educativas, diversidade cultural e desigualdade no Equador

Marta Rodríguez-Cruz**

^{1**} Doctora en Antropología Social por la Universidad de Sevilla, España. Personal investigador de la Universidad de Sevilla e investigadora afiliada a FLACSO Ecuador.

marta.cruz.rodriguez@gmail.com

RESUMEN

Junto al discurso de la diferencia, el de la interculturalidad ha pasado a formar parte de la agenda político-pedagógica ecuatoriana durante la última década. Con la intención de profundizar el estudio de los usos y abusos de dichos discursos en el ámbito de la educación intercultural bilingüe, se presentan los resultados de una investigación etnográfica cuyo objetivo es analizar hasta qué punto el reconocimiento de la diferencia y la diversidad cultural en las políticas educativas del Estado es correlativo con las prácticas de educación intercultural bilingüe, qué consecuencias tiene sobre la situación de pobreza y desigualdad de la población indígena y en qué medida permite vivir y construir la interculturalidad.

Descriptorios: interculturalidad; educación intercultural bilingüe; pueblos indígenas; pobreza; desigualdad

ABSTRACT

Together with the discourse of difference, interculturalism has formed part of the political and pedagogical agenda in Ecuador over the past decade. With the intention of deepening the study of the uses and abuses of these discourses in bilingual-intercultural education, we present the results of an ethnographic research project on these issues. The objective of this research was to analyse to what point the recognition of difference and cultural diversity in public education policy is correlated with the actual practices of bilingual intercultural education. We also analyse the consequences these policies have on the situation of poverty and inequality faced by the indigenous population and to what extent these policies allow for the practice and construction of interculturalism.

Keywords: interculturalism; bilingual intercultural education; indigenous peoples; poverty; inequality

RESUMO

Junto com o discurso da diferença, o da interculturalidade passou a formar parte da agenda político-pedagógica equatoriana durante a última década. Com a intenção de aprofundar o estudo dos usos e abusos de tais discursos no campo da educação bilíngue intercultural, são apresentados os resultados de uma pesquisa etnográfica, cujo objetivo é analisar até que ponto o reconhecimento da diferença e da diversidade cultural nas políticas educacionais do Estado

estão correlacionadas com as práticas de educação intercultural bilingüe; quais as consequências que ela tem sobre a situação de pobreza e desigualdade da população indígena; e até que ponto permite viver e construir a interculturalidade.

Descritores: interculturalidade; educação intercultural bilingüe; povos indígenas; pobreza; desigualdade

INTRODUCCIÓN

En el presente el concepto de interculturalidad suscita controvertidos debates debido a su polisemia. Debe partirse de la existencia de distintos contextos en los que los procesos históricos concretos que han tenido lugar en cada caso determinan el uso de este concepto -aunque, en lo sustancial, las transformaciones generadas a nivel de praxis, tanto en un caso como en el otro, no varían notablemente-. Si bien en Europa la interculturalidad sigue siendo interpretada en términos de integración de los inmigrantes y de las minorías étnicas -como es el caso de los gitanos en España-, lo cual no difiere de las tradicionales políticas asimilacionistas y multiculturalistas al uso, en América Latina la interculturalidad está íntimamente vinculada con las relaciones de dominación colonial entre indígenas y blanco-mestizos ([Mignolo 1995](#), [2000](#) y [2006](#); [Quijano 2000](#); [Walsh 2002a](#), [2002b](#)). Por esto, la interculturalidad fue incorporada en el discurso de los movimientos indígenas latinoamericanos más consolidados en la década de 1980 y especialmente en la de 1990 ([López 2001](#); [Moya 2009](#); [Ferrão 2010](#)): conscientes de su propia situación de opresión estructural, los pueblos indígenas introdujeron el concepto de interculturalidad en sus discursos y reivindicaciones para exigir al Estado, principal destinatario de sus demandas, la construcción de una nueva sociedad en la que las relaciones de dominación colonial entre indígenas y blanco-mestizos fueran sustituidas por relaciones interculturales igualitarias.

En el caso concreto de Ecuador, si bien el centro histórico de las reivindicaciones indígenas había sido el derecho a la tierra y al territorio, a partir de la década de 1960 y especialmente durante la de 1970, éstas pasaron a ser replanteadas en términos de la especificidad étnica ([Chiodi 1990](#); [Bretón 2009](#)). Dicho replanteamiento llevó a la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE)¹ a incorporar la interculturalidad en sus discursos y reivindicaciones, pero de manera íntimamente vinculada con la educación y el bilingüismo, buscando la conservación de las lenguas y culturas propias y el fin de las relaciones de dominación colonial. Es precisamente aquí donde reside la importancia de la educación intercultural bilingüe (EIB) que, asociada con la categoría de nacionalidad, se convierte en bandera y emblema del movimiento indígena en su lucha por el reconocimiento étnico frente al Estado y la sociedad blanco-mestiza.

En este sentido el caso ecuatoriano se torna paradigmático, pues la EIB en Ecuador nace vinculada con un proceso que en otros países latinoamericanos se desarrolla posteriormente ([Chiodi 1990](#); [Montaluisa 2011](#)): la reivindicación de la participación en el Estado de las organizaciones indígenas, la conservación de las lenguas y culturas propias, la construcción de una sociedad intercultural e igualitaria y, por tanto, la adscripción de los discursos sobre bilingüismo e interculturalidad al marco del Estado plurinacional.

Así, durante las décadas de 1960 y 1970, la EIB se configura como demanda del movimiento indígena y base de su proyecto político. Desde entonces, la EIB ha sido entendida como un instrumento capaz de resignificar las relaciones interétnicas. Para ello, se plantearon modelos pedagógicos interculturales bilingües que permitieran conservar y reproducir las lenguas y culturas propias y, al mismo tiempo, incorporar la lengua y los elementos culturales

característicos de la sociedad blanco-mestiza pensada hasta este momento como nacional. La lucha organizada del movimiento indígena, liderada por la CONAIE, consiguió la institucionalización de la EIB en el Estado a finales de la década de 1980 a través de la constitución de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), instancia desde la que los pueblos y nacionalidades indígenas gestionaban la EIB de manera autónoma y que en 2009, ya en el mandato del presidente Rafael Correa -líder del movimiento político Alianza PAIS y del proceso denominado revolución ciudadana-, perdió su autonomía técnica, financiera y administrativa, funcionando desde entonces y hasta la actualidad como una entidad dependiente del Ministerio de Educación.

En esta lucha por una sociedad intercultural e igualitaria, y tras décadas de batallas y movilizaciones, la CONAIE logró que en la nueva Carta Constitucional -que se emitió en 2008 en Ecuador- se reconociera al país por primera vez en la historia como Estado intercultural y plurinacional (art. 1). Ello devino en importantes avances en el ámbito de la educación, desde donde se determinó que el Sistema de Educación Nacional, en general, y el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), en particular, deberían sustentarse sobre estas mismas claves para favorecer la construcción de un nuevo modelo de Estado en el que la diversidad cultural se erigiera como uno de los pilares fundamentales de su refundación. De esta manera, y bajo el discurso de la interculturalidad, se planteó que uno de los principales objetivos de la educación debería ser la atención a la diversidad cultural.

En concordancia con la declaratoria de Estado intercultural y plurinacional, la Constitución de 2008 y posteriormente la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), emitida en 2011, recogen estos planteamientos. Concretamente la LOEI es la normativa con la que se crea un único Sistema Nacional de Educación que, en teoría, acaba con un doble subsistema -el hispano (dirigido a los blanco-mestizos) y el bilingüe (dirigido a los indígenas) - y dentro del que se inscribe el SEIB, debiendo transversalizarse en ambos la interculturalidad. Ello implica una articulación equilibrada de los saberes indígenas, “nacionales” y universales en las mallas curriculares del SEIB y del Sistema de Educación Nacional.

Asimismo, en zonas de población indígena, donde rige el SEIB, la lengua principal de instrucción debe ser la lengua indígena correspondiente, mientras que el castellano debe ocupar el lugar de segunda lengua, como lengua de relación intercultural ([Constitución 2008](#), art. 347, numeral 9; [LOEI 2011](#), art. 81, literal b). En cuanto a la incorporación de las lenguas indígenas en las mallas curriculares nacionales, también se determina que, de manera progresiva, debe incluirse en ellas la enseñanza de al menos una lengua ancestral ([Constitución 2008](#), art. 347, numeral 10; [LOEI 2011](#), art. 6, literal l).

Como puede verse, las normativas descansan sobre los principios de la interculturalidad, desmarcándose de los del multiculturalismo y buscando el establecimiento de nuevas bases para la convivencia entre indígenas y blanco-mestizos. Mientras que el multiculturalismo se reduce al reconocimiento de las diferencias y aboga por la coexistencia entre los distintos grupos étnicos, la interculturalidad pone el acento en las relaciones interétnicas por ser en ellas donde se producen los conflictos entre los mismos. La consideración del contacto interétnico es lo que permite abordar el carácter conflictual de las relaciones entre culturas; dicho de otro modo: pasar del mero reconocimiento de la diversidad cultural y de la coexistencia entre los grupos étnicos a poner el foco de atención en la interrelación entre estos, lugar en el que se dan las tensiones, buscando el establecimiento de relaciones interculturales igualitarias. A este respecto, es importante resaltar la cuestión de la igualdad en las relaciones interculturales: históricamente han existido las relaciones entre culturas, pero frecuentemente han tenido lugar

desde una posición asimétrica, de manera que si no se cuestiona en qué condiciones se dan las mismas (de desigualdad social, cultural, política, económica y de género), la interculturalidad seguirá siendo un horizonte utópico ([Tubino 2005](#) y [2011](#)). En otras palabras, se seguirá llamando interculturalidad a las relaciones de dominación que se dan entre los grupos étnicos. Por ello, la interculturalidad debe ir acompañada de políticas de igualdad (social, cultural, económica, política y de género).

El propósito de estas páginas es presentar los resultados de una investigación etnográfica en la que se analiza hasta qué punto el reconocimiento de la diferencia y de la diversidad cultural en las políticas públicas educativas del Estado ecuatoriano es correlativo con las prácticas de EIB, qué consecuencias tiene sobre la situación de pobreza y desigualdad de la población indígena y en qué medida permite construir y vivir la interculturalidad. Una vez introducido el objeto de estudio, se expone la metodología de investigación en el siguiente acápite. Seguidamente se examina la situación socioeconómica de los alumnos en las dos unidades educativas que se estudian y cómo ésta influye en sus posibilidades de escolarización, formación y promoción académica. Posteriormente se analizan las prácticas de EIB en las unidades educativas seleccionadas y en qué medida permiten construir la interculturalidad, para finalmente presentar las conclusiones.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Los resultados que aquí se presentan se inscriben en un proyecto de investigación doctoral² en el que se desarrolló trabajo de campo durante 12 meses, entre los años 2013 y 2015. Dentro del mismo, se llevó a cabo una etnografía en un total de siete unidades educativas situadas en la Sierra y Amazonía ecuatorianas, tanto en zonas rurales como urbanas. Del total de unidades educativas estudiadas, se analizan dos: la unidad Tránsito Amaguaña, situada en Quito, y la unidad Amauta Ñampi, situada en la ciudad amazónica de Puyo, ya que el contexto urbano en el que se encuentran y las características de los alumnos que en ellas se inscriben han permitido extraer conclusiones interesantes en cuanto a los objetivos propuestos en este trabajo.

La metodología para este estudio fue cualitativa y se emplearon técnicas etnográficas de obtención de datos como la observación participante y no participante, la entrevista semiestructurada y las conversaciones informales. Asimismo, algunas de las actividades educativas cotidianas fueron registradas audiovisualmente bajo el consentimiento de los docentes que las dirigían.

Tanto la observación participante como no participante se planificaron previamente, lo que permitió reflexionar sobre qué datos se recogerían en el terreno para responder a los objetivos de investigación. En ambos casos se elaboraron dos guiones específicos: uno dirigido a registrar las formas de transmisión y reproducción de las lenguas y culturas indígenas en los procesos educativos desarrollados dentro y fuera del aula, y otro dirigido a registrar qué efectos tiene la situación socioeconómica de los estudiantes en su escolarización, procesos educativos y posibilidades de promoción escolar.

Las entrevistas se basaron en un cuestionario específico aplicado a los docentes indígenas y mestizos donde se tuvieron en cuenta las concepciones en torno a la EIB, la interculturalidad y el bilingüismo, así como las valoraciones e interpretaciones sobre los materiales escolares y sobre las necesidades educativas, económicas y socioculturales del alumnado. Se desarrollaron conversaciones informales por su carácter flexible, ya que permitieron la adaptación a situaciones concretas en las que la interacción espontánea y no planificada con los agentes sociales brindó la posibilidad de extraer datos relevantes para la investigación.

Por último, también se llevó a cabo un análisis documental de los materiales de texto, de la producción bibliográfica especializada y de las normativas vigentes en materia de interculturalidad, educación y EIB.

Pobreza y desigualdad frente al discurso de interculturalidad

La Tránsito Amaguaña (ciudad de Quito, parroquia La Argelia, cantón Quito, provincia de Pichincha) y la Amauta Ñampi (ciudad de Puyo, parroquia Shell, cantón Pastaza, Provincia de Pastaza) son dos unidades educativas urbanas, serrana y amazónica respectivamente, en las que predomina la población indígena. En ambas instituciones se ofrecen los niveles de Educación Inicial, General Básica y Bachillerato, en los que se inscriben alumnos con edades comprendidas entre los 3 y 18 años de edad.

La unidad educativa Tránsito Amaguaña, situada al interior del Mercado Mayorista, en el sur de Quito, acoge alumnos de nacionalidad indígena kichwa. La situación de pobreza en las comunidades, donde las distintas reformas agrarias no han llevado a un reparto equitativo de la tierra ni han logrado detener el proceso de empobrecimiento de la población indígena en el campo ([Bretón 2007](#)), sigue promoviendo la migración a la ciudad donde muchas familias llegan en busca de oportunidades laborales y enfrentan severas condiciones de precariedad y explotación. Procedentes en su mayoría de comunidades situadas en la región andina, los niños que asisten a esta escuela forman parte del proyecto migratorio de sus progenitores, quienes trabajan en el Mercado como cargadores y vendedores de alimentos.

La migración del campo a la ciudad es fuerte todavía. Estos niños son de familias... de la gente más pobre que viene a la ciudad a entregar su fuerza de trabajo como esclavos. Tienen una vida muy precaria aquí. Por ejemplo, un cuarto, donde ellos viven, donde no tienen agua ni luz, donde es solo un cuarto, donde ahí hacen todas sus actividades familiares, cocinan, comen, duermen, reciben visitas. Viven siete u ocho personas en cuartos muy pequeños que están acondicionados por la gente del sector que tiene sus buenas casas, encima [les] cobran arriendos muy altos ([A.B. 2013, entrevista](#)).

Los estudiantes de la unidad educativa Amauta Ñampi, por su parte, pertenecen a las nacionalidades indígenas achuar, andoa, kichwa-amazónica, shiwiar, shuar, waorani y zápara, y también asisten a esta unidad algunos estudiantes mestizos que representan una minoría del total.³ Aunque algunos de estos estudiantes han emigrado desde las comunidades a la ciudad con sus padres y madres, a diferencia de los alumnos de la Tránsito Amaguaña, una abrumadora mayoría de los alumnos indígenas de la Amauta Ñampi se ha establecido en la ciudad de Puyo sin el acompañamiento de sus progenitores, quienes permanecen en las comunidades. El desplazamiento de estos estudiantes viene determinado por la falta de cobertura escolar en sus comunidades de origen para el nivel superior de la Educación General Básica (octavo, noveno y décimo grado) y el Bachillerato, o directamente por la inexistencia de escuelas en las mismas comunidades o en otras cercanas, como consecuencia del Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa. Dicho Plan entró en vigencia en 2012 y contempla el cierre de unidades educativas fiscales que no superen los 45 estudiantes para pasar de los 20 402 establecimientos que había en el país en 2014, a los 5 185 en 2017, mediante su fusión y la creación de Unidades del Milenio ([Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa 2012](#), 11). El trabajo de campo ha permitido constatar que en algunas comunidades las unidades educativas que no superan los 45 estudiantes han sido efectivamente clausuradas, pero no se les ha ofrecido a los alumnos alternativas para poder acceder al sistema de educación. Debe tenerse en cuenta que muchas de estas comunidades se encuentran a más de tres horas en bus de la ciudad -y las equivalentes de vuelta-, mientras que

la localización de otras obliga a un desplazamiento diario por canoa y tierra de más de siete horas de ida y vuelta, o caminar dos días por la selva, o un traslado en avioneta cuyo coste asciende a 250 dólares por trayecto. Estas opciones son físicamente inviables para los alumnos y económicamente insostenibles para familias extremadamente pobres.

Si los estudiantes no se desplazan a la ciudad -ya sea en solitario o acompañando a sus progenitores como migrantes- no pueden continuar sus estudios, mientras que los más pequeños (niños entre 3 y 8 años) se quedan sin acceso al sistema educativo desde sus niveles más elementales. Esta circunstancia implica la vida en soledad de la gran mayoría de los alumnos que se trasladan a Puyo sin sus padres y madres, y que residen en la casa de algún pariente que trabaja durante todo el día o que se ha movido a otra zona del país a trabajar. Otros niños pueden desplazarse diariamente a su comunidad haciendo *autostop*, si la misma se encuentra relativamente cerca de la ciudad. Un docente la unidad educativa Amauta Ñampi comentó al respecto:

Muchos de nuestros niños no pueden sobrevivir aquí. Pasan solitos porque sus papás están allá en la comunidad, vienen solos, viven solos, sin familiares aquí o por ahí algún pariente... pero no... están solos a la final. Pasan vendiendo en la calle, no tienen recursos. Nosotros necesitamos ayuda porque tenemos estudiantes de todas las nacionalidades y así que puedan venir de las comunidades y que los papás puedan tener a los hijos dentro de una educación bilingüe, así vivan allá en la comunidad, allá en la otra punta. Hace falta una política de Estado, del gobierno... un asunto de... porque los padres de familia son de estratos económicos muy bajos ([R.H., 2014, entrevista](#)).

Estas condiciones de partida, que ya revelan una situación de desigualdad socioeconómica estructural entre la población indígena, lleva a profundizar en la misma y a hacer referencia a la importancia que adquiere el empleo entre los menores. En las cosmovisiones indígenas, la incorporación de niños y adolescentes a las actividades económico-productivas del grupo doméstico-familiar debe hacerse como parte de los procesos de enculturación ([Montaluisa 1988](#)). En estos procesos, el aprendizaje de dichas actividades no solo reporta beneficios económicos al núcleo familiar, sino que también permite adquirir las prácticas socioculturales asociadas con las mismas desde edades tempranas, garantizando así su reproducción y conservación. Sin embargo, y pese a que la ley ecuatoriana prohíbe el trabajo infantil, para la gran mayoría de los alumnos -más aún para los que viven en soledad- trabajar es una necesidad imperiosa debido a su situación de pobreza, lo que hace que tengan que compatibilizar el trabajo con la escuela.

Los alumnos de la unidad Tránsito Amaguaña trabajan en el Mercado Mayorista de Quito, donde apoyan el trabajo de sus padres y madres. El día de estos alumnos comienza a las 2 a. m., momento en que se desplazan con sus progenitores hasta el Mercado, mientras que los más pequeños (menores de 3 años) se quedan solos en su casa o bajo el cuidado de algún hermano o hermana que deja de asistir a la escuela. Una vez en el Mercado, los niños desgranar y clasifican verduras y hortalizas para rellenar sacos por los que solo recibirán unos dólares hasta las 8 a. m., cuando se van a la escuela en la que permanecen hasta la 1 p. m. Una vez finalizada la jornada lectiva diaria, regresan a sus casas, almuerzan y siguen ayudando en el trabajo familiar (preparando la mercancía que quedó pendiente para el día siguiente), lustrando zapatos o vendiendo caramelos en las calles. Entre las 6 p. m. y las 7 p. m., cuando se pone el sol, regresan a sus casas para descansar y, si sobra algún tiempo al término del día, realizan la tarea que el maestro o maestra mandó para casa.

Por su parte, los alumnos de la Amauta Ñampi empiezan el día a las 8 a. m., y al menos una o dos horas antes los que deben desplazarse desde sus comunidades a la ciudad. Al finalizar la jornada escolar, entre la 1 p. m. y la 1.30 p.m., algunos de estos niños salen a vender caramelos y cigarrillos o a lustrar zapatos a los transeúntes por las calles de Puyo, hasta las 6 ó las 7 p. m. Otros, aprovechando el tránsito de autos particulares, al salir de la escuela se desplazan a sus comunidades donde trabajan en las actividades agrícolas y ganaderas del grupo doméstico-familiar hasta la misma hora. Igualmente, si al término del día sobra tiempo, realizan las actividades que el maestro o maestra mandó para casa.

Lo que aquí se describe revela dos cuestiones importantes. En primer lugar, que el sistema educativo no está pensado para otros sistemas culturales en los que la infancia y la adolescencia supongan roles distintos que implican el aprendizaje y la participación en las actividades económico-productivas desde edades tempranas. En segundo lugar, que más allá del componente sociocultural, la situación de pobreza conduce a los alumnos a una necesaria articulación trabajo-escuela y esta doble carga termina por influir de manera determinante en su rendimiento escolar, en sus posibilidades de promoción académica y, por tanto, en la oportunidad de acceder a trabajos que les permitan una mejor posición socioeconómica para abandonar su situación de pobreza. El agotamiento por una elevada actividad diaria y la deficiente alimentación de estos niños en una abrumadora mayoría de casos -igualmente determinada por la situación de pobreza- generan un bajo rendimiento académico y en no pocas ocasiones altas tasas de ausentismo escolar, por ello hay “alumnos que así como se matriculan también se retiran” ([L.B., 2014, entrevista](#)). La consideración de la diferencia y la diversidad cultural en las políticas públicas sufre un fuerte vaciamiento y no tiene en cuenta los elementos estructurales que siguen situando en una posición asimétrica a los alumnos de los pueblos y nacionalidades indígenas.

La construcción de la interculturalidad desde la escuela intercultural bilingüe. Prácticas, contradicciones, limitaciones y resistencias

Ya en el ámbito escolar propiamente dicho, y por su especial importancia en la modalidad educativa intercultural bilingüe, dos han sido los principales elementos de análisis para conocer en qué medida la construcción de la interculturalidad puede llevarse a cabo desde la EIB en los casos estudiados: los docentes y los materiales escolares.

En primer lugar, el docente intercultural bilingüe es una figura clave dentro de esta modalidad educativa, ya que es quien debe dirigir de manera articulada y equilibrada el diálogo entre códigos, lógicas y mundos de vida pertenecientes a los dos universos culturales, buscando el interaprendizaje y la comunicación efectiva entre ellos. De aquí que el docente de EIB deba haber recibido una formación integral en lenguas indígenas e interculturalidad. En lo relativo a las lenguas indígenas, es absolutamente fundamental que domine tanto en forma oral como escrita la lengua materna de los alumnos, que sepa desarrollar competencias comunicativas en ésta y en la lengua oficial nacional y que sepa transmitir la lengua nacional como segunda lengua ([Villanueva 2013](#), 48). Respecto a la interculturalidad, uno de los requisitos indispensables es poseer un amplio conocimiento de la cultura y saberes indígenas y, al mismo tiempo, de los saberes y conocimientos de la sociedad “nacional” para desarrollar el currículo de manera armónica ([Villanueva 2013](#), 67). Esta formación integral permitiría al docente no solo crear puentes comunicacionales equilibrados entre los dos horizontes culturales, sino también responder a las necesidades, intereses y requerimientos pedagógicos, sociales y culturales particulares de sus estudiantes.

Tanto en la unidad educativa Tránsito Amaguaña como en la Amauta Ñampi, la práctica totalidad de los planes de formación cursados por los docentes no incorpora la interculturalidad, mientras que el bilingüismo solo es tratado en un nivel muy básico durante un semestre en el último año de la Tecnología,⁴ siendo la oferta de lenguas indígenas disponibles el kichwa y el shuar mayormente. Sin embargo, también se han registrado planes formativos que desarrollan la enseñanza de la lengua materna a través de un seminario y algunos en los que directamente no se contempla el aprendizaje de la misma. Aquellos docentes que tras la Tecnología cursan alguna Licenciatura (de dos años más de duración), tampoco se forman en competencias interculturales ni bilingües durante este ciclo educativo. Todo ello dificulta el correcto desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como se verá más adelante.

M.R.: ¿Durante la Tecnología estudió usted kichwa?

E.A.: No. Yo tengo una Tecnología sacada del Juan Montalvo. Allá no se habla kichwa, no nos enseñan (E.A., 2013, entrevista).

M.R.: ¿En la Licenciatura estudia kichwa?

V.Q.: Bueno, yo estudio en la Universidad de Guayaquil, que tiene una extensión aquí en Quito. Pero no estudiamos kichwa como una asignatura, no. Solo vamos a recibir como seminario ([V.Q., 2013, entrevista](#)).

En la Tránsito Amaguaña, algunos maestros son mestizos que desconocen las cosmovisiones y la lengua indígena ya que no han recibido la formación correspondiente. No ocurre lo mismo con los docentes indígenas, quienes gracias a los procesos de enculturación vividos en el seno de sus familias y comunidades poseen un perfecto conocimiento de las mismas. Por ejemplo, una docente indígena de esta unidad educativa comenta en su relato que no estudia kichwa en su Licenciatura, “pero yo sí sé, gracias a Dios mis papis me enseñaron en la comunidad antes de venir de migración a Quito” ([V.Q., 2013](#), entrevista). No obstante, y como ha podido constatarse a través de la observación participante, en muchas ocasiones algunos de estos docentes emplean el castellano y no el kichwa como lengua principal de instrucción, alfabetización y comunicación, bajo el alegato, recurrente en casi la totalidad de las unidades educativas estudiadas, de que los alumnos “al kichwa ya le aprenden en la casa”.⁵

Esta situación se torna más complicada en la unidad educativa Amauta Ñampi, donde una abrumadora mayoría de los docentes son mestizos y una minoría de ellos son indígenas de nacionalidad kichwa-amazónica. La falta de maestros de esta nacionalidad impide que los alumnos kichwas puedan ser alfabetizados adecuadamente en su propia lengua, aunque cuando hay un maestro kichwahablante al frente del aula, éste también emplea principalmente el castellano y no la lengua materna para alfabetizar. Igualmente la falta de docentes que dominen las lenguas correspondientes a otras nacionalidades indígenas -achuar, andoa, shiwiar, shuar, waorani y zápara- hace que los estudiantes pertenecientes a las mismas no puedan ser alfabetizados en sus propias lenguas, empleándose siempre el castellano -única lengua común-. Debe tenerse en cuenta que los desplazamientos internos de población indígena han llevado a la proliferación de unidades educativas plurinacionales en las que comúnmente se privilegia el uso de la lengua de la nacionalidad mayoritaria en el establecimiento. En el caso de la Amauta Ñampi, ha podido corroborarse que el kichwa -con todas las limitaciones del caso y opacado por el castellano- es la lengua materna más empleada en las distintas actividades llevadas a cabo tanto dentro como fuera del aula, lo que provoca una suerte de “kichwización” de otras nacionalidades indígenas minoritarias en la unidad, pero que deben ser también atendidas en sus lenguas correspondientes. La rectora de esta unidad educativa reconoce la limitación

lingüística en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a la falta de maestros formados en las lenguas de las distintas nacionalidades inscritas en su centro:

Para nosotros sí es un reto aquí en la Amauta por cuanto hay muchas nacionalidades. Necesitamos maestros que sepan las otras lenguas, no solo el kichwa, porque [los alumnos] vienen pensando que se les va a enseñar en su lengua materna... en shuar..., pero como es kichwa... entonces eso sí es un reto para nosotros. Aquí debería haber un plantel de muchas nacionalidades, tener profesores que sepan esas lenguas necesarias ([L.B., 2014, entrevista](#)).

El proceso de castellanización a través de la lengua es favorecido por una deficiente aplicación de la perspectiva intercultural de la educación, que también es resultado de una falta de formación en interculturalidad. Tanto en un caso como en el otro, muchos docentes desconocen el significado del concepto de interculturalidad, lo que impide que desde el ámbito educativo ésta pueda desarrollarse de manera correcta, así como aplicarse a situaciones concretas para, desde un enfoque crítico y reflexivo, favorecer las relaciones interculturales igualitarias. En la realidad observada, la falta de formación en interculturalidad lleva a un sesgo blanco-mestizo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, algo muy interiorizado en algunos docentes indígenas, pero sobre todo, y como es obvio, en los mestizos:

- M.R.: ¿Qué entiende por interculturalidad?

- E.A.: ¿Pero qué... cómo sobre la interculturalidad?

- M.R.: ¿Cuál es su concepto de interculturalidad?

- E.A.: No sé... no sabría explicarle, no conozco bien (E.A., 2013, entrevista).

- M.R.: ¿Qué concepto de interculturalidad maneja usted?

- J.Q.: Sí... yo pienso... la interculturalidad es que los indígenas tienen que tener su cultura ([J.Q. 2014, entrevista](#)).

Por otro lado, la [LOEI \(2011\)](#) establece en su art. 92 que debe existir una malla curricular macro -el currículo nacional obligatorio- y un nivel microcurricular adaptado a las particularidades geográficas, ambientales, lingüísticas y socioculturales de cada pueblo y nacionalidad indígena a través de actividades elaboradas al margen de los materiales escolares oficiales. Esto concuerda con el nivel específico del currículo, que debe partir de las características distintivas de los pueblos y nacionalidades en los términos mencionados, lo que requiere de una planificación curricular adaptada ([Fernández 2005](#)). De este microcurricular tienen que hacerse cargo los docentes de cada unidad educativa, respecto a lo cual se registran diferencias notables cuando estos materiales son elaborados por docentes mestizos y por docentes indígenas.

En el caso de los docentes mestizos, la falta de formación hace que las actividades que elaboran al margen del libro de texto oficial adquieran un carácter claramente hispano-occidental. La carencia de herramientas y recursos les impide confeccionar actividades adaptadas a las culturas y cosmovisiones indígenas y, en todos los casos, la lengua en la que estas actividades se diseñan es el castellano debido al desconocimiento de la lengua materna correspondiente. La observación participante también permitió constatar que, por ejemplo, muchas de estas actividades consisten en leer, recitar y aprender cuentos occidentales, obviándose la gran cantidad de mitos y leyendas indígenas existentes, que transmiten una gran riqueza cultural y una sabiduría milenaria. En el caso de las actividades elaboradas por docentes indígenas, a pesar de que la falta de formación en interculturalidad ha llevado a registrar deficiencias pedagógico-

metodológicas en su aplicación y a que en algunas ocasiones se desarrollan en castellano, debe destacarse la alta pertinencia sociocultural de las mismas y el potencial de revitalización e identificación cultural que tienen, gracias a la condición étnica de los maestros y a los procesos de enculturación y socialización vividos hacia el interior de sus comunidades y culturas.

Asimismo, y relacionado con lo anterior, también merece ser destacado el carácter que las rectoras de estas dos unidades educativas, ambas indígenas -una de nacionalidad kichwa serrana (Tránsito Amaguaña) y otra de nacionalidad kichwa-amazónica (Amauta Ñampi)-, logran imprimir a sus respectivos establecimientos a través del planteamiento y desarrollo de este tipo de actividades. Algo que, hay decir, no se ha observado en otras unidades educativas que han formado parte de una investigación más amplia y que son dirigidas por hombres indígenas.

Estas rectoras han establecido una actividad obligatoria en sus unidades educativas, que en la Tránsito Amaguaña debe iniciarse en el primer año de la Educación General Básica (segundo grado) y entregarse al término de este ciclo educativo (en décimo grado) y en la Amauta Ñampi se solicita a todo el alumnado, tanto al de Educación General Básica como al de Bachillerato. Dicha actividad consiste en la realización de un trabajo de investigación para el que los estudiantes deben desplazarse a sus comunidades y conversar con sus familiares, a ser posible con los más ancianos, con el objetivo de saber cómo es la vida en la comunidad y qué cosas se hacen. A partir de aquí, deben redactar una monografía -en castellano y en su lengua materna aquellos que puedan- y acompañar el texto con dibujos sobre los datos recogidos en la comunidad. En la Amauta Ñampi, aunque lo deseable sería que los trabajos se presentaran en la lengua indígena propia de cada alumno, las limitaciones existentes obligan a que se realicen mayormente en castellano, ya que solo existen algunos docentes indígenas y son todos kichwa-amazónicos. No obstante, la elaboración de estos trabajos permite un interaprendizaje conjunto e intercultural entre docentes y alumnos de pueblos y nacionalidades indígenas distintas. Este tipo de actividades no puede ser propuesto por un docente mestizo, puesto que no dispone de las herramientas necesarias para plantearlas ni para evaluarlas.

Trabajamos con material que proporciona el Estado, el currículum es del Estado, pero tenemos 520 años haciendo un montón de cosas propias que no se ven. Entonces trabajamos mucho lo que es la sabiduría ancestral, en el sentido de, por ejemplo, los chicos que están graduándose, ellos hacen una monografía y la monografía tiene mucho que ver con la sabiduría ancestral. Entonces ellos tienen que ir a la comunidad, hablar con sus familiares más antiguos, se puede decir, los abuelos, quien tenga, quien no tenga, los tíos... que son los que se quedan en la comunidad, y pedir que les cuenten cómo era la vida en la comunidad, cuáles eran las cosas que se hacían antes o las que se siguen haciendo, la comida, los cantos, fiestas y todo eso. Entonces es un trabajo de investigación que ellos llevan adelante, pero es todo un proceso desde el primer año de Básica ([A.B., 2013, entrevista](#)).

Con estos materiales nosotros profundizamos en el pensamiento indígena en todas las áreas. Como le digo, un docente intercultural tiene que ser mediador cultural, para eso tiene que tener un alto grado de descolonización, para ser amable y tener la capacidad de decir "ah sí, los abuelos saben y tu abuelo sabe, pregunta esto a tu abuelo", entonces así nos enriquecemos todos. No podemos trabajar en todas las lenguas de ellos porque, póngase, no tenemos profesores que sepan, solo algunitos kichwa, pero poquito, poquito... Pero sí hacemos en castellano y algunito así que sabe en kichwa hace en kichwa, si sabe otro un poquito en shuar hace un poquito en shuar... y así vamos haciendo y vamos aprendiendo todos ([L.B., 2014, entrevista](#)).

Otro de los elementos importantes a tener en cuenta para el análisis del proceso educativo intercultural bilingüe es el material oficial de lecto-escritura. Para las escuelas que se inscriben en esta modalidad educativa, el Estado distribuye dos libros de texto: el libro de texto principal y los *kukayos pedagógicos*.⁶ Del análisis realizado sobre el primero, se constata una redacción íntegra de los textos en castellano y una preponderancia de modelos de vida ciudadanos y occidentales propios de niños blanco-mestizos de clase media alta, completamente alejados de la realidad y del universo simbólico y cultural en el que se desenvuelven los alumnos indígenas. Por lo demás, las referencias a la diversidad cultural son mínimas y se limitan a la introducción puntual de elementos culturales concretos de los pueblos y nacionalidades indígenas, lo que promueve una visión *folclorizante* de los mismos. Por lo tanto, el tratamiento que recibe la interculturalidad en este material escolar es inadecuado, ya que se reduce a la incorporación aislada de algunos elementos culturales de los considerados “diferentes”.

Al ser estos mismos los libros escolares con los que estudian los alumnos de escuelas que no son interculturales bilingües, es decir, niños blanco-mestizos inscritos en el Sistema Nacional de Educación, el diálogo intercultural no puede llevarse a cabo a través de ellos, pues es necesaria una integración equilibrada de los saberes y conocimientos propios de las culturas indígenas y de la cultura “nacional”. El mismo obstáculo se encuentra con respecto a la lengua, dado que este libro oficial está redactado en castellano en su totalidad y hasta la fecha las mallas curriculares nacionales no han incorporado la enseñanza de al menos una lengua indígena ([Constitución 2008](#), art. 347, numeral 10; [LOEI 2011](#), art. 6, literal I). Por el contrario, en el curso 2016-2017 el idioma inglés sí se estableció como obligatorio en las mallas curriculares nacionales e interculturales bilingües para la etapa de la Educación General Básica (Acuerdo Ministerial MINEDUC-ME-2016-00020-A), lo que revela una falta de voluntad política para hacer realidad la construcción de la interculturalidad desde el ámbito educativo.

En relación con los *kukayos pedagógicos*, se trata del material de texto dirigido al aprendizaje y refuerzo de la lengua materna. Estos libros se componen de ocho unidades didácticas, cuatro en castellano y cuatro en kichwa. En primer lugar, debe anotarse la preponderancia que sigue teniendo el castellano aún en un material escolar dirigido al aprendizaje de la lengua indígena, ocupando la mitad del total de las unidades didácticas. En segundo lugar, hay que señalar los problemas registrados entre los alumnos en cuanto al aprendizaje de esta lengua a través del material escolar. Estos problemas tienen que ver con el proceso de unificación del kichwa y con la falta de consideración de su carácter heterogéneo, pues el kichwa se habla de maneras distintas en las diferentes provincias ecuatorianas en las que se concentra la nacionalidad indígena del mismo nombre.

Asimismo, al igual que el resto de lenguas indígenas, el kichwa ha sido una lengua oral que debe superar todavía aspectos de naturaleza psico y sociolingüística ([Gómez y Agualongo 2006](#)). De aquí que deban crearse neologismos y desarrollarse adaptaciones conceptuales que permitan describir la realidad, pero hasta el momento los resultados de estos procesos no se ajustan a los esquemas sintácticos y semánticos ni al léxico de la propia lengua, lo que explica su incompreensión por parte de alumnos y docentes kichwahablantes. Estos últimos confiesan no entenderlo y hacen un uso fragmentario y eventual de los *kukayos*, recurriendo en no pocas ocasiones al castellano como lengua prácticamente exclusiva de instrucción, lo que impide desarrollar el proceso bilingüe y promueve la castellanización de los educandos. Aunque esta situación ha sido registrada en las dos unidades educativas estudiadas, la misma se torna más complicada en la Amauta Ñampi. En la Amauta, pese a la existencia de alumnos de siete nacionalidades indígenas distintas con sus respectivas lenguas maternas, solo se dispone de los *kukayos* en kichwa,

promoviéndose el mismo proceso de castellanización por ser ésta la única lengua común o, en ocasiones, con todas las limitaciones del caso, el mismo proceso de kichwización anteriormente referido.

Nosotros sí tenemos el libro en kichwa... el *kukayo*, pero eso no... no nos vale para nuestros alumnos de otras nacionalidades. Póngase que aquí vienen niños shuar, wao [waorani]... así... tenemos siete nacionalidades acá y se nos hace difícil porque no tenemos los materiales para ellos. Entonces eso es una cosa que... sí nos falta ([L.D., 2014, entrevista](#)).

Esta focalización en la castellanización deja de lado no solo las lenguas indígenas propiamente dichas sino también las estructuras cognitivas y el universo simbólico y cosmogónico vinculado con las mismas, así como los contextos y entornos socioculturales en los que transcurren las vidas de los menores, sustituidos por estructuras socioculturales ideales propias de la sociedad blanco-mestiza. De tal manera, la interculturalidad en la EIB lleva a una profundización en las relaciones de dominación que descansa sobre la idea de una educación solo para indígenas y no para el conjunto de la sociedad nacional, pero sobre la base de un elemento hegemónico: su castellanización y la pérdida progresiva de su identidad lingüística y cultural, lo que evidencia la permanencia de las relaciones interculturales de poder y asimétricas.

Debe reconocerse la encomiable labor que tanto la Tránsito Amaguaña como la Amauta Ñampi llevan adelante con los niños indígenas en las ciudades de Quito y Puyo respectivamente. Estos establecimientos tratan de desarrollar un modelo educativo alternativo de resistencia neocolonial, pero las incoherencias y limitaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje - como la falta de formación de los docentes mestizos e indígenas en interculturalidad y bilingüismo en cada caso y el uso recurrente del castellano por parte de estos últimos, el tratamiento de la diversidad cultural, la interculturalidad y las lenguas maternas en los materiales de texto así como la falta de atención lingüística a las nacionalidades indígenas de menor presencia- deviene en un avance de la castellanización de los educandos. Ello tiene graves consecuencias sobre las lenguas y culturas indígenas e impide frenar el proceso de mestizaje -o de desindianización- promovido por el Estado. Aunque existe una alta pertinencia sociocultural en muchas de las actividades desarrolladas en estas instituciones, la lógica pedagógico-educativa de base sigue siendo hispano-occidental. Todo lo cual vuelve a implicar el vaciamiento de las categorías de diversidad cultural e interculturalidad y coloca en situación de desigualdad a los estudiantes indígenas, quienes deben asumir, a modo de colonialismo académico, los elementos lingüísticos y culturales propios de la sociedad dominante. Como bien señala Altmann para el caso ecuatoriano, “interculturalidad es una manera de endulzar el mandato de la asimilación” ([Altmann 2016](#), 34).

Yendo más allá, es contradictorio hablar de interculturalizar la educación si se tiene en cuenta que, en ámbitos urbanos como los que aquí se analizan, estudiantes indígenas y mestizos no comparten escuela. Y si lo hacen, se trata de casos en los que madres y padres mestizos no han encontrado una opción mejor que se adapte a sus circunstancias laborales.⁷ Para estos, ir a una escuela indígena “no vale nada, no sirve”,⁸ pero “los niños no tienen a dónde más ir” ([A.B., 2013, entrevista](#)).

Todavía hoy, cuando se habla de un Estado intercultural y plurinacional, de una LOEI, de un Sistema Nacional de Educación Intercultural y de un SEIB, siguen existiendo “escuelas de indios”⁹ o “solo para indios”,¹⁰ como comúnmente se conoce desde sectores blanco-mestizos a la Tránsito Amaguaña y a la Amauta Ñampi. Por lo tanto, en lo sustancial, no se ha abandonado la anterior situación de dos subsistemas educativos: el hispano (para blanco-mestizos) y el

bilingüe (para indígenas). Ha cambiado la forma de llamar a la realidad educativa, pero no la propia realidad educativa. Pues, en todo caso, la interculturalidad sigue siendo interpretada como una cuestión que atañe exclusivamente a los indígenas, lo que revela que no es un proyecto político nacional dirigido al conjunto de la sociedad ecuatoriana.

Precisamente la interculturalidad pone el acento en el contacto interétnico, donde se producen las tensiones y los conflictos entre diferentes. Sin embargo, la situación de “multiculturalismo educativo” que aún hoy persiste en Ecuador, donde de manera generalizada los blanco-mestizos siguen asistiendo a escuelas hispanas y los indígenas a escuelas “bilingües” en las que bajo el discurso de la diferencia se continúa desarrollando el currículo de la asimilación, impide transformar la actual situación desde la escuela: un laboratorio vivo que por sus especiales características permitiría transitar desde la sociedad multicultural actual hacia la sociedad intercultural e igualitaria del futuro.

CONCLUSIONES

El discurso de la interculturalidad y la diversidad cultural ha sido insertado en las políticas educativas ecuatorianas y en normativas de distinto rango: desde la propia Carta Constitucional vigente desde 2008 hasta la [LOEI de 2011](#).

Estas normativas, que han implicado importantes transformaciones en el ámbito de la educación, responden desde un nivel teórico a algunas de las demandas históricas de mayor relevancia de la CONAIE: la necesidad de una educación intercultural bilingüe que favorezca la conservación y reproducción de las lenguas y culturas indígenas, y la construcción de una sociedad intercultural igualitaria en la que desaparezcan las relaciones de dominación colonial entre indígenas y blanco-mestizos. Sin embargo, tomando en perspectiva comparativa las mencionadas normativas y la realidad, esta investigación concluye que, a nivel factual, el reconocimiento de la diferencia y la diversidad cultural, bajo el discurso de la interculturalidad, genera una anulación del contenido teórico recogido en aquéllas.

Los distintos elementos analizados permiten corroborar una desigualdad socioeconómica estructural entre la población indígena que promueve la migración del campo a la ciudad y que conlleva una necesidad acuciante de trabajar entre los estudiantes, más allá del componente cultural y cosmogónico. Ello obliga a una compaginación trabajo-escuela que deviene en un bajo rendimiento académico, cuando no ausentismo, debido a una elevada actividad diaria. A su vez, esta circunstancia implica la dificultad de promocionar académicamente y, por consiguiente, de conseguir mejores posiciones laborales que permitan abandonar la situación de pobreza. Al no ir acompañada la interculturalidad de políticas adecuadas de igualdad social, económica y cultural, la población indígena sigue anclada en las mismas posiciones asimétricas respecto a la mayoría de la sociedad blanco-mestiza, en la que no se registra tan severos índices de pobreza.

En el ámbito escolar, y más concretamente en los procesos educativos interculturales bilingües estudiados, se observa un avance de la castellanización a nivel de lenguas y culturas indígenas que se favorece por la falta de formación de los docentes indígenas en interculturalidad y de los docentes mestizos en interculturalidad y bilingüismo, y que redundante en la preeminencia general del sesgo hispano-mestizo-occidental en los procesos educativos, mismos elementos que se registran en los materiales oficiales de lecto-escritura. La consecuencia fundamental es el constante deterioro y abandono de las lenguas y culturas indígenas en beneficio de la lengua y los elementos culturales característicos de la sociedad “nacional”, léase blanco-mestiza. El tratamiento actual de la EIB, centrado en la castellanización, evidencia una forma de interculturalidad que profundiza las relaciones de dominación bajo el velo discursivo y

políticamente correcto del derecho a la diferencia. No obstante, debe destacarse la importancia de algunas actividades elaboradas por docentes indígenas, al margen del material escolar oficial, que contrarrestan los efectos de blanqueamiento, mestización, desindianización y, en definitiva, asimilación por la vía educativa propiamente estatal.

La realidad contraviene claramente los principios fundamentales de la interculturalidad si se tiene en cuenta que ésta aboga por el establecimiento de relaciones igualitarias entre las culturas y no por la reproducción de relaciones de dominación colonial, que ahora se redefinen a modo de neocolonialismo, ciertamente, en nombre de la diferencia, la diversidad cultural y la interculturalidad. Por lo tanto, desde el ámbito de la EIB y desde sus políticas públicas actuales, no es posible construir la interculturalidad en Ecuador.

BIBLIOGRAFÍA

Altmann, Philipp. 2016. "La interculturalidad entre concepto político y *One Size Fits All*: acercamiento a un punto nodal del discurso político ecuatoriano". En *Repensar la interculturalidad*, editado por Jorge Gómez, 13-36. Guayaquil: Universidad de las Artes. [[Links](#)]

Bretón, Víctor. 2009. "La deriva identitaria del movimiento indígena en los Andes ecuatorianos o los límites de la etnofagia". En *Repensando los movimientos indígenas*, editado por Carmen Martínez, 69-121. Quito: FLACSO Ecuador / Ministerio de Cultura. [[Links](#)]

Bretón, Víctor. 2007. "Releer la reforma agraria en América Latina: de nuevo el problema irresuelto de la tierra". En *¿Interés particular, bienestar público?: grandes patrimonios y reformas agrarias*, editado por Ricardo Robledo y Santiago López, 485-502. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza. [[Links](#)]

Chiodi, Francesco, comp. 1990. *La educación indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia I*. Quito: PEBI (MEC-GTZ) / Abya-Yala / UNESCO / OREAL Chile. [[Links](#)]

Fernández, Francisca. 2005. "El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación". *Cuadernos Interculturales* 3 (4): 7-25. Acceso el 29 de junio de 2017. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2370516> [[Links](#)]

Ferrão, Vera María. 2010. "Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales". *Revista de Estudios Pedagógicos* 36 (2): 333-342. Acceso el 24 de julio de 2017. <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf> [[Links](#)]

Gómez, Irma y Julio Agualongo. 2006. "La oralidad en la unidad educativa intercultural bilingüe Tránsito Amaguaña". En *Historias desde el aula. Educación intercultural bilingüe y etnoeducación*, editado por Catalina Álvarez, 37-50. Quito: Abya-Yala / PROEIB-Andes / UPS. [[Links](#)]

López, Luis Enrique. 2001. "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana". Ponencia presentada en la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe de la UNESCO. Cochabamba, 5-7 de marzo de 2001. [[Links](#)]

Mignolo, Walter. 2006. "The De-colonial Option and the Meaning of Identity in Politics". En *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo andino*, editado por Hamilton Magalhães, 119-156. Río de Janeiro: Academia de la Latinidad. [[Links](#)]

Mignolo, Walter. 2000. "Diferencia colonial y razón postoccidental". En *La restructuración de las ciencias sociales en América Latina*, editado por Santiago Castro-Gómez, 3-28. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales y Culturales. [[Links](#)]

Mignolo, Walter. 1995. "La razón poscolonial: herencias coloniales y teorías postcoloniales". *Revista Chilena de Literatura* 47: 91-114. Acceso el 28 de junio de 2017. <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RCL/article/viewArticle/39564> [[Links](#)]

Montaluisa, Luis. 2011. "Diversidad cultural". *Informe Cero. Ecuador 1950-2010. Estado del País*, 43-63. Quito: FLACSO Ecuador / Contrato Social por la Educación. [[Links](#)]

Montaluisa, Luis. 1988. *Comunidad, escuela y currículum*. Santiago de Chile: UNESCO / OREALC. [[Links](#)]

Moya, Ruth. 2009. "La interculturalidad para todos en América Latina". En *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, editado por Luis Enrique López, 21-56. La Paz: PROEIB Andes / Plural Editores. [[Links](#)]

Quijano, Aníbal. 2000. "Colonialidad del poder: cultura y conocimiento en América Latina". En *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*, compilado por Walter Mignolo, 117-131. Buenos Aires: Ediciones del Signo. [[Links](#)]

Tubino, Fidel. 2011. "El nivel epistémico de los conflictos interculturales". *Revista Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad* 7 (6-7): 1-14. Acceso el 14 de mayo de 2017. <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/091215.pdf> [[Links](#)]

Tubino, Fidel. 2005. "La interculturalidad crítica como proyecto ético-político". Ponencia presentada en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos. Lima, 24-28 de enero de 2005. [[Links](#)]

Villanueva, Raúl. 2013. *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad*. Lima: Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe Rural, Ministerio de Educación de Perú. [[Links](#)]

Walsh, Catherine. 2002a. "Las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder". Entrevista a Walter Mignolo. En *Interdisciplinar las ciencias sociales*, editado por Catherine Walsh, Freya Schwy y Santiago Castro-Gómez, 17-44. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) / Abya-Yala. [[Links](#)]

Walsh, Catherine. 2002b. *Interculturalidad, Estado y sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: UASB / Abya-Yala. [[Links](#)]

Acuerdo Ministerial MINEDUC-ME-2016-00020-A. Registro Oficial 725 del 3 de enero de 2017. Acceso el 12 de julio de 2017. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Acuerdo-Ministerial-Nro.-MINEDUC-ME-2016-00020-A.pdf> [[Links](#)]

Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial 449 del 20 de octubre de 2008. Acceso el 10 de junio de 2017. http://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf [[Links](#)]

LOEI (Ley Orgánica de Educación Intercultural). Registro Oficial 417 del 31 de marzo de 2011. Acceso el 8 de agosto de 2017. <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec023es.pdf> [[Links](#)]

Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa. 2012. Quito: Ministerio de Educación. Acceso el 29 de julio de 2017. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/Reordenamiento de la oferta educativa.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/Reordenamiento_de_la_oferta_educativa.pdf) [Links]

Entrevista a A.B., rectora y docente de la unidad educativa Tránsito Amaguaña. Indígena. [Links]

Entrevista a E.A., docente de la unidad educativa Tránsito Amaguaña. Mestiza. Unidad educativa Tránsito Amaguaña, 18 de septiembre de 2013. [Links]

Entrevista a I.D., docente de la unidad educativa Amauta Ñampi. Indígena. Unidad educativa Amauta Ñampi, 9 de junio de 2014. [Links]

Entrevista a Ileana Almeida, catedrática en la Universidad Central del Ecuador. Universidad Central del Ecuador, 24 de octubre de 2013. [Links]

Entrevista a J.Q., docente de la unidad educativa Amauta Ñampi. Mestizo. Unidad educativa Amauta Ñampi, 5 de junio de 2014. [Links]

Entrevista a L.B., rectora y docente de la unidad educativa Amauta Ñampi. Indígena. Unidad educativa Amauta Ñampi, 30 de mayo de 2014. [Links]

Entrevista a R.H., docente de la unidad educativa Amauta Ñampi. Mestizo. Unidad educativa Amauta Ñampi, 4 de junio de 2014. [Links]

Entrevista a V.Q., docente de la unidad educativa Tránsito Amaguaña. Indígena. Unidad educativa Tránsito Amaguaña, 19 de septiembre de 2013. [Links]

*Una versión anterior de este trabajo fue presentada en el XIV Congreso de Antropología de la Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español (FAAEE), celebrado en Valencia en 2017.

¹Conocida como CONAIE (por sus siglas en español), la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador es la organización indígena más grande e importante del país andino y una de las más importantes de América Latina. Desde su fundación en 1986 y hasta la actualidad, ha desarrollado una intensa actividad en la lucha por el reconocimiento y el ejercicio de los derechos de los pueblos y las nacionalidades indígenas ecuatorianos en relación con la identidad, la educación, la tierra, el territorio y el agua, entre otros, en oposición al neoliberalismo.

²Marta Rodríguez Cruz. 2017. *Políticas educativas en un Estado intercultural y plurinacional: Ecuador. Teorías y realidades* (FPU12/01696). Tesis para Doctorado en la Universidad de Sevilla, España.

³Datos cedidos por la institución.

⁴Título de educación superior de tres años de duración con especialización en distintas áreas del conocimiento: Ciencias de la Comunicación, Ciencias Naturales, Administración de Empresas, Lengua y Literatura, entre otras. En el último año de la Tecnología es cuando se lleva a cabo la formación como maestro de EIB mediante el estudio de un módulo de lengua indígena –siendo la demanda y oferta disponible kichwa o shuar mayormente– y el desarrollo posterior de unas prácticas en una unidad educativa intercultural bilingüe. Al término de las prácticas, los estudiantes deben realizar un proyecto relacionado con la actividad docente.

⁵Nota de campo recogida durante observación participante en la unidad educativa Tránsito Amaguaña, 25 de septiembre de 2013.

⁶En kichwa, “kukayo” significa provisiones de boca (alimento) que se llevan en el viaje (Ileana Almeida, 2015, entrevista). Entendido como un elemento pedagógico, se trata del conjunto de conocimientos que los menores van a necesitar en el viaje de la vida adulta y que deben aprender –o de los que deben proveerse– desde sus edades más tempranas.

⁷Nota de campo recogida durante la observación participante en la unidad educativa Amauta Ñampi, 10 de junio de 2014.

⁸Nota de campo recogida durante conversación informal en la unidad educativa Tránsito Amaguaña, 25 de septiembre de 2013.

⁹Nota de campo recogida durante la observación participante en la unidad educativa Tránsito Amaguaña, 24 de septiembre de 2013.

¹⁰Nota de campo recogida durante la observación participante en la unidad educativa Amauta Ñampi, 12 de junio de 2014.

**Fuente: RODRIGUEZ-CRUZ, Marta. Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. Íconos [online]. 2018, n.60 [citado 2018-05-10], pp.217-236. Disponible en:
<http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-12492018000100217&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1390-8065. <http://dx.doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>.**