



# UNIVERSIDAD DE PALERMO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

## LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA ECUATORIANA PERÍODO 2007-2017

Tesista: Rómulo Arteño Ramos

Directora: Dra. Cecilia Hidalgo

- 2020 -



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

Con amor a mis abuelitos que desde el cielo guían el camino a seguir, Tías, mi hija Lorena, nietos fuentes de inspiración y superación profesional. Gracias por ayudarme a cumplir objetivos integrales. A mis hermanos por estar allí presentes impulsando culminar el trabajo. A las autoridades de la Unach que con su apoyo impulsaron para concluir con esta meta profesional.

*Rómulo A. Ramos*

# ÍNDICE

Índice de gráficos .....	6
<b>Agradecimientos</b> .....	7
<b>Siglas utilizadas</b> .....	8
<b>Resumen</b> .....	10
<b>Abstract</b> .....	11
<b>Introducción</b> .....	12
<b>Capítulo I: Ecuador y los Pueblos Originarios</b> .....	21
1.1. Pueblos originarios.....	23
1.2. Orden Colonial (Implementación, Auge y Redefinición).....	26
1.3. Independencia de Ecuador y legado colonial.....	30
1.4. Ecuador en el marco neoliberal.....	34
1.5. Pueblos originarios en el Ecuador actual .....	39
1.5.1. Cosmovisión de pueblos y naciones originarias: principios .....	41
<b>Capítulo II: Interculturalidad</b> .....	46
2.1. Interculturalidad en el marco de la globalización .....	46
2.2. Interculturalidad en el contexto latinoamericano.....	52
2.3. Interculturalidad en Ecuador .....	66
2.3.1. Visión Jurídica en Interculturalidad .....	76
<b>Capítulo III: Educación Superior</b> .....	81
3.1. La educación superior intercultural en América Latina.....	82
3.2. La educación superior en Ecuador .....	88
3.2.1. La universidad y la interculturalidad en el marco Jurídico .....	91
3.2.2. Controversias frente a la universidad intercultural .....	95
3.2.3. Cinco experiencias de educación intercultural en Ecuador.....	99
<b>Capítulo IV: Presentación de los Resultados</b> .....	108
4.1. Encuestas a estudiantes .....	110

4.1.1. Pertenencia a algún pueblo indígena.....	110
4.1.2. Principio constitucional de igualdad e Inclusión .....	114
4.1.3. Principio Constitucional del Buen Vivir y la no discriminación .....	116
4.1.4. Principio de inclusión a partir de la interculturalidad en la Ley Orgánica de Educación Superior y Beneficiados .....	118
4.1.5. Acceso a la universidad a partir de la normativa .....	120
4.1.6. Consideraciones positivas de la Normativa referida a la Interculturalidad.....	122
4.1.7. Presencia de la interculturalidad en la formación académica universitaria .....	123
4.1.8. Aplicación de la interculturalidad limita la discriminación de estudiantes indígenas .....	125
4.1.9. Favorecimiento de las Normativas de Interculturalidad a la Población Indígena .....	126
4.2. Encuestas a docentes .....	127
4.2.1. Identificativos Generales.....	127
4.2.2. Conocimiento y Aplicabilidad del Principio de Interculturalidad ....	129
4.2.3. Inclusión de Conocimientos Ancestrales en Educación.....	131
4.2.4. Formación Pedagógica en Interculturalidad.....	133
4.2.5. Importancia de la Formación en Interculturalidad para el ejercicio profesional .....	135
4.2.6. Recursos Didácticos Empleados con más Frecuencia .....	137
4.2.7. Importancia de la Educación Intercultural Bilingüe .....	138
4.2.8. Por qué es importante la Educación Intercultural Bilingüe .....	140
<b>Capítulo V: Interpretación de los Resultados</b> .....	142
5.1. Perspectiva de los estudiantes .....	142
5.2. Perspectiva de los Docentes .....	145
5.3. Perspectiva de las instituciones .....	147

5.4. Perspectiva de los expertos .....	149
<b>Capítulo VI: Conclusiones y Recomendaciones .....</b>	<b>164</b>
<b>Anexo: Técnicas e Instrumentos de Investigación .....</b>	<b>181</b>
Delimitación de la muestra .....	185
Entrevistas y encuesta .....	187
<b>Bibliografía .....</b>	<b>190</b>

## Índice de gráficos

Gráfico 1 - Pueblo indígena al que pertenece.....	110
Gráfico 2 - Conocimiento de normativas sobre interculturalidad .....	112
Gráfico 3 - ¿Qué principio constitucional conoce sobre la interculturalidad? .....	114
Gráfico 4 - Conocimiento del principio constitucional del Buen Vivir y la No discriminación.....	116
Gráfico 5 - Beneficiados del Principio de Inclusión.....	118
Gráfico 6 - Conocimiento del Principio de Inclusión en Ley Orgánica de Educación	118
Gráfico 7 - Acceso a la Universidad por la Normativa .....	120
Gráfico 8 - Consideraciones positivas de la Normativa referida a la Interculturalidad.	122
Gráfico 9 - Presencia de la Interculturalidad en la formación Académica Universitaria .....	123
Gráfico10 - Aplicación de Interculturalidad -Discriminación del Estudiante Indígena. .	125
Gráfico 11 - Favorecimiento de la normativa en interculturalidad en la Inclusión de la Población Indígena.....	126
Gráfico12 - Carreras / Programas Académicos .....	127
Gráfico13 - Aplicación de conocimientos del principio de interculturalidad .....	129
Gráfico14 - Inclusión de conocimientos ancestrales en planificación curricular.....	131
Gráfico 15 - Formación Pedagógica en temas de interculturalidad.....	133
Gráfico 16 - Importancia de la formación en interculturalidad para el ejercicio profesional.....	135
Gráfico 17 - Recursos didácticos empleados con mayor frecuencia.....	137
Gráfico 18 - ¿Considera importante la Educación Intercultural Bilingüe? .....	138
Gráfico 19 - Importancia de la educación Intercultural bilingüe.....	140

# AGRADECIMIENTOS

Mi reconocimiento imperecedero a las autoridades de la Universidad de Palermo, Buenos Aires Argentina, por darme la oportunidad de continuar con mi formación profesional a través de sus directivos, docentes y personal de apoyo del Programa de Doctorado en Educación Superior, quienes han contribuido para lograr el Perfil de Egreso de este Programa Doctoral con gran profesionalismo y calidad humana. De una manera especial a la Dra. Cecilia Hidalgo, por su valiosa asesoría y orientación oportuna en el desarrollo del presente trabajo investigativo, Al Doctor Martin Aiello, Director del Programa, por su contribución positiva y una gran visión organizativa buscando la prosperidad de la Facultad y por ende la Universidad.

A las autoridades de la Universidad Nacional de Chimborazo por su apoyo a la formación y capacitación profesional de sus docentes. Pero sobre todo gracias a Dios, por la salud, capacidad y guía recibida y además por ponerme en mi camino los hechos y las personas que hicieron realidad mis sueños.

*Rómulo A. Ramos*

## SIGLAS UTILIZADAS

CEAACES	Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
CES	Consejo de Educación Superior
CONAIE	Confederación Nacional de Indígenas del Ecuador
DINEIB	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
ESPOCH	Escuela Superior politécnica del Chimborazo
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
FLCS	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
IES	Instituto de Enseñanza Secundaria
LEDA	Licenciaturas en Desarrollo Amazónico
LOEI	Ley Orgánica de Educación Intercultural
LOES	Ley Orgánica de Educación Superior
MES	Maestría en Educación Superior en Interculturalidad y Gestión
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PRODEPINE	Proyecto de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros de Ecuador
PROFOICA	Programa de Formación de Investigación de las Culturas Amazónicas
PROTEDIC	Programas de Tecnología en Desarrollo Integral Comunitario
SENPLADES	Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo
SISPPI	Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Población Y Pueblos Indígenas de América Latina
TLC	Tratado de Libre Comercio
UAIM	Unidad Agrícola Industrial de la Mujer
UASB	Universidad Andina Simón Bolívar
UAW	Universidad Amanta Wasi
UC	Universidad de Cuenca
UCE	Universidad Central del Ecuador

UEB	Universidad Estatal Bolívar
UNACH	Universidad Nacional del Chimborazo
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y tecnología y Cultura
UTA	Universidad Técnica de Ambato
UTC	Universidad Técnica de Cotopaxi

# RESUMEN

## **La Interculturalidad en la Educación Superior Universitaria Ecuatoriana período 2007-2017**

Desde 2007 la educación superior universitaria ecuatoriana ha asumido el desafío de la interculturalidad. Con el antecedente de las luchas por participación activa llevada adelante por los pueblos indígenas y afrodescendientes, y sobre la base de políticas de Estado que promovieron con fuerza de ley lo multiétnico y pluricultural, han tomado fuerza en las instituciones universitarias objetivos orientados a la inclusión de grupos hasta entonces excluidos de los escenarios académicos. Ello ha conmovido las estructuras operativas de la educación universitaria y concepciones corrientes acerca de la producción y transmisión de conocimiento. La presente investigación propone una caracterización de los principios, propósitos y fundamentos de la interculturalidad en las universidades públicas en el Ecuador entre 2007 y 2017, así como una evaluación general de los logros y limitaciones del proyecto de universidad intercultural ecuatoriana en ese período, en cuanto a la inclusión de estudiantes indígenas y el desarrollo de acciones institucionales con eje en cambios curriculares y pedagógicos consecuentes.

Además de una revisión exhaustiva de documentación entorno a las normativas vigentes en torno a la interculturalidad en general y a la educación superior intercultural en Ecuador, en especial, se administró una encuesta a 70 estudiantes provenientes de 7 universidades ecuatorianas, y se intercambiaron reflexiones con 5 expertos en la materia (2 en entrevistas presenciales y 3 mediante respuestas por escrito al mismo guión de las entrevistas presenciales realizadas). Los guiones de entrevista y la formulación de las preguntas de la encuesta fueron elaborados a partir de 7 reuniones previas con agentes universitarios diversos.

Se ha constatado una mayor presencia de la población estudiantil universitaria de origen indígena en las aulas universitarias ecuatorianas, lo que evidencia resultados positivos en cuanto al principio general de inclusión, entendido como condición necesaria pero no suficiente para el logro de una educación superior intercultural. Sin embargo, los testimonios de los estudiantes permiten afirmar que entre los entes rectores -tanto gubernamentales como de las propias instituciones universitarias- existe un débil interés por profundizar en su aplicabilidad. Incluso los estudiantes indígenas se muestran relativamente desinformados acerca de los marcos jurídicos de los que son beneficiarios directos. A nivel de la praxis institucional y docente se ha registrado un grado de superficialidad en cuanto al compromiso con el principio de igualdad, la no discriminación y el respeto a la diversidad cultural individual y colectiva. En la práctica aún existen sesgos de desigualdad en estos aspectos, a los que se suman planes de estudio, contenidos y prácticas de cátedra que no han hecho propios los principios de Sumak Kawsay. La educación superior intercultural aún se encuentra en construcción, pues las mallas curriculares, los programas de las asignaturas y los criterios de evaluación siguen anclados a un modelo que no logra romper el esquema monocultural, disciplinario y asignaturista. De no revertirse esta situación, a largo plazo se verá socavada la posibilidad de avanzar en dirección al logro de una formación decolonial e intercultural

Descriptor: Interculturalidad, Educación Superior Intercultural en Ecuador, inclusión, estudiantes indígenas.

# ABSTRACT

## **Interculturality in Ecuadorian Higher Education, period 2007-2017**

Since 2007, Ecuadorian higher education has taken on the challenge of interculturality. With the antecedent of the struggles for active participation carried out by indigenous and Afro-descendant peoples, and on the basis of State policies that promoted multiethnic and multicultural aspects with the force of law, objectives aimed at the inclusion of groups hitherto excluded from academic settings have gained strength in university institutions. This has affected the operational structures of university education and current conceptions about the production and transmission of knowledge. This research proposes a characterization of the principles, purposes and foundations of interculturality in public universities in Ecuador between 2007 and 2017, as well as a general evaluation of the achievements and limitations of the Ecuadorian intercultural university project in that period, in terms of to the inclusion of indigenous students and the development of institutional actions centered on consequent curricular and pedagogical changes.

In addition to an exhaustive review of the documentation around current regulations regarding interculturality in general and intercultural higher education in Ecuador, in particular, a survey was administered to 70 students from 7 Ecuadorian universities, and reflections were exchanged with 5 experts on the subject (2 in face-to-face interviews and 3 through written responses to the same script as the face-to-face interviews carried out). The interview scripts and the formulation of the survey questions were prepared from 7 previous meetings with various university agents.

A greater presence of students of indigenous origin is ostensible in Ecuadorian university classrooms, showing positive results as regards the general principle of inclusion, understood as a necessary but not sufficient condition for the achievement of an intercultural higher education. However, the testimonies of the students allow us to affirm that among the governing bodies -both governmental and of the university institutions themselves- there is a weak interest to deepen its applicability. Even indigenous students are relatively uninformed about the legal frameworks of which they are direct beneficiaries. At the level of institutional and teaching praxis, a degree of superficiality has been registered in terms of the commitment to the principle of equality, non-discrimination and respect for individual and collective cultural diversity. In practice, there are still inequality biases in these aspects, to which curricula, program contents and teaching practices that have not made the principles of Sumak Kawsay their own must be added. Intercultural higher education is still under construction, since curricular plans, contents of the programs and evaluation criteria are still anchored to a model that fails to break the monocultural and disciplinary framework. If this situation is not reversed, in the long term the possibility of advancing towards the achievement of a decolonial and intercultural formation will be undermined.

Descriptors: Interculturality, intercultural Higher Education in Ecuador, inclusion, indigenous students.

# INTRODUCCIÓN

Desde 2007 la educación superior universitaria ecuatoriana ha asumido el desafío de la interculturalidad. Con el antecedente de las luchas por participación activa llevada adelante por los pueblos indígenas y afrodescendientes, y sobre la base de políticas de Estado que promovieron con fuerza de ley lo multiétnico y pluricultural, tomaron fuerza en las instituciones universitarias objetivos orientados a la inclusión de grupos hasta entonces excluidos de los escenarios académicos. Ello ha conmovido las estructuras operativas de la educación universitaria y de concepciones corrientes acerca de la producción y transmisión de conocimiento. La presente investigación propone una caracterización de los principios, propósitos y fundamentos de la interculturalidad en las universidades públicas en el Ecuador entre 2007 y 2017, así como una evaluación general de los logros y limitaciones del proyecto de universidad intercultural ecuatoriana en ese período en cuanto a la inclusión de estudiantes indígenas y el desarrollo de acciones institucionales con eje en cambios curriculares y pedagógicos consecuentes.

El cuerpo jurídico que sustenta la interculturalidad en la educación superior se hace evidente el cambio sustancial del orden de la Constitución de la República del Ecuador (2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), la Ley Orgánica de Educación Superior (2010), el Plan de Desarrollo “Toda una vida” (2017) y los instrumentos reglamentarios. Estas normas se constituyen en significativos pisos legales que soportan la dinámica de la interculturalidad desde los diferentes escenarios, político, social, económico, la educación en general y muy particularmente en la educación superior como centro de producción del conocimiento que se espera transformador. En tales normas prevalece la garantía de los derechos de inclusión, subrayando la centralidad en el contexto universitario de la libertad de enseñanza y de cátedra, el

derecho a ser formado en la propia lengua y contexto cultural. En este contexto, se asume la interculturalidad como un concepto dinámico que promueve la construcción de un orden social orientado por la igualdad de oportunidades y en búsqueda de una nueva forma de convivencia caracterizada por el equilibrio con la naturaleza, el respeto por la diversidad y el principio del Buen Vivir.

Desde que las políticas de inclusión y reconocimiento de las poblaciones antes desfavorecidas forman parte del entorno de la educación superior en el Ecuador, las complejidades que supone la implementación de una universidad intercultural han dado lugar a una trayectoria colmada de controversias, luchas y escenarios diversos de aciertos e incertidumbres. El ambicioso reto de apartarse de una institucionalidad filosóficamente excluyente, sumado a interpretaciones divergentes acerca de los modelos de universidad adecuados a la nueva perspectiva intercultural, ha redundado en cierta resistencia a integrar a los nuevos actores, a hacer modificaciones sustanciales al currículo y consolidar con planes de acción institucional las normativas nacionales en la materia.

Un conjunto de circunstancias históricas heredadas del proceso de colonización ha quitado visibilidad a los pueblos originarios y sus saberes. Como respuesta a la resistencia de los pueblos originarios en el marco de sus territorios, creencias, modo de producción, estrategias sociales y sistemas de organización a lo largo de la historia colonial y aún en el período republicano del Ecuador, sus conocimientos ancestrales y saberes del presente pueden hoy ser recuperados en un modelo universitario plural – pluriversidad- e intercultural. No obstante, la renuencia de las instituciones de educación superior a transformar, o al menos reconfigurar, perspectivas y las prácticas previas a las normativas acerca de la interculturalidad ha tenido en su base su acuerdo y

compromiso implícito con criterios arraigados en la tradición académica y el pensamiento científico occidental.

El proyecto de educación superior intercultural va mucho más allá del ámbito exclusivo de la educación. Se inscribe en la perspectiva de igualdad, ejercicio de derechos y equidad asumida por la sociedad y consagrada en la ley ecuatoriana, en un país heterogéneo, con una diversidad étnica y cultural en la que muchos actores sociales no terminan de encontrar su espacio de representatividad e inclusión. En este contexto, la interculturalidad ha sido entendida como esencia del principio de derecho, en una nación marcada por la resistencia de pueblos y nacionalidades indígenas, que no han cesado de luchar por visibilizar su cultura y acceder a todos los espacios de participación y toma de decisiones en el marco del Estado ecuatoriano.

Si el espacio educativo ha de ser un ámbito de construcción y validación de nuevos saberes, no es de extrañar que en él se expresen también luchas de poder, en tanto se ha constituido en plataforma política que puede reivindicar con mayor o menor convicción su posicionamiento y creatividad para impulsar procesos formativos que reafirmen estos nuevos valores ciudadanos, integrando la cultura y el conocimiento de los pueblos indígenas. Los procesos de lucha han dado lugar a aportes en lo que atañe a saberes y técnicas ancestrales y de producción, en el sostenimiento de un orden social comunitario con respeto por la naturaleza, en el desarrollo de formas propias de espiritualidad y cosmovisiones que representan un universo acumulado de conocimiento a título propio.

Dado el entramado de saberes que debe lograrse para la puesta en marcha de una educación superior intercultural, se advierte que el acceso a las aulas de estudiantes de origen indígena no es condición suficiente para el cumplimiento del ideal de inclusión, aún cuando es condición necesaria. De este modo, el éxito de las políticas

interculturales no debería medirse exclusivamente desde una estimación de las cuotas de ingreso o la cuantificación de las etnias de pertenencia de quienes ingresan a un aula universitaria. Cuando se mira al propio proceso educativo como soporte para la creación de un nuevo orden social con pautas igualitarias de convivencia, queda a la luz la complejidad de las metas que la sociedad ecuatoriana actual le ha impuesto a las instituciones de educación superior y las múltiples dimensiones que su logro involucra.

Son de rango máximo las normativas que promueven una universidad diversa, multiétnica y pluricultural que exhiba prácticas descolonizadoras y se encamine a la producción de un conocimiento liberador y bajo las premisas del Buen Vivir o Sumak Kawsay. En este nuevo paradigma, las instituciones de educación superior, que se conciben como instrumento en pos de la construcción de un saber integrador, tienen la responsabilidad de generar metodologías acordes de reflexión, análisis y sobre todo de acción. Ello ubica a la universidad en un escenario de carácter complejo, que le impone abordar hondas transformaciones en la praxis educativa. Transformaciones que deberán a un tiempo reconfigurar y superar un modelo de educación universitaria aún muy arraigado, en el que autoridades educativas nacionales, universitarias y los propios docentes siguen anclados en métodos tradicionales de acción pedagógica resistentes a la integración de los saberes.

En este contexto, el interés de la presente investigación radica en la búsqueda una evaluación general del estado de avance en dirección a la puesta en vigencia del proyecto de universidad intercultural ecuatoriana entre 2007-2107, evaluación en la que se expone la perspectiva y experiencia de estudiantes indígenas así como de expertos en interculturalidad y educación superior. En el campo de la educación superior se torna fundamental la consideración del estado de situación en cuanto al grado de implementación de las normas nacionales y, en consecuencia, de las dinámicas

curriculares, las filosofías y modelos de acción pedagógica. Ello permitirá estimar hasta qué punto las universidades han logrado una reconfiguración a la altura de metas sociales tan transformadoras y/o superado la inercia de estructuras institucionales y programáticas consistentes con un pensamiento occidental hegemónico que no toma en cuenta a la interculturalidad como eje de conceptualización y práctica.

En efecto, la búsqueda de una universidad intercultural sigue dinamizada por el encuentro de dos lógicas del pensamiento académico actual que contraponen un saber ingenuo liberador y un saber científico colonizador<sup>1</sup>. En esta tesis se presentan los lineamientos exigentes y transformadores de las normativas vigentes para luego ponerlas en relación con cómo se expresan y son vivenciadas al interior de las instituciones de educación superior por los propios actores del ámbito universitario. Se muestra que a pesar de tan importantes avances jurídicos, la racionalidad de los agentes universitarios sigue sin poder despegarse de estándares de los modelos universitarios previos, por ejemplo, visibles en la demora de difusión de los ejes normativos transformadores, la introducción de contenidos orientados a la interculturalidad, prácticas de enseñanza-aprendizaje en campo y procedimientos de medición

---

<sup>1</sup> Aún cuando en esta tesis no nos referiremos a estos conflictos, cabe mencionar que la naciente universidad intercultural se ha mostrado como escenario de conflicto que llegaron a un punto saliente con el acontecimiento histórico de gran relevancia consistente en el cierre, en 2013, de la *Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi*, que se había planteado "una propuesta de Educación Superior desde el Movimiento Indígena del Ecuador" pensada para "contribuir en la formación de talentos humanos que prioricen una relación armónica entre la Madre Naturaleza y el Ser Humano, sustentándose en el Bien Vivir comunitario como fundamento de la construcción del Estado Plurinacional y la Sociedad Intercultural". La continuidad de catorce universidades fue objetada como resultado de un sistema de evaluación y acreditación que evidenciaba la vigencia de una metodología de revisión basada en los estándares de la universidad monocultural, con prevalencia de criterios y parámetros de medición cuantitativos de producción del conocimiento con perspectiva hegemónica. Como consecuencia, autoridades de esas universidades presentaron demandas alegando los contrastes existentes entre los estándares aplicados y los que corresponderían a un modelo de evaluación fundado en la idea de una universidad intercultural. En la actualidad, la reabierta *Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi* ha creado carreras como Arquitectura con mención en Arquitectura Ancestral, Agroecología y Ciencias de la Educación con mención en pedagogía intercultural, que evidencian un salto importante para la visibilización y puesta en marcha de un modelo emancipador y liberador de la educación.

cuantitativos, que llevan marcas de carácter competitivo y meritocrático, entre otros aspectos. No se vislumbra con claridad aún la forma institucional que adquirirán en la práctica cotidiana universitaria principios emancipadores que contrasten y se propongan como alternativa a las lógicas educativas monoculturales prevalecientes hasta el momento.

La universidad intercultural no se muestra como un escenario “insurreccional” del conocimiento, donde el protagonismo de las sociedades anteriormente excluidas se torne visible en los lineamientos de un nuevo orden de acción formativa y pedagógica. Es largo aún el camino por recorrer para deconstruir los estándares previos de calidad educativa -con todas sus implicancias epistemológicas- y avanzar en el proceso que conlleva la construcción de una educación superior intercultural, diversa, inclusiva y transformadora.

La búsqueda de interculturalidad trasciende asimismo los límites de las instituciones de educación. Se espera de ella que contribuya a dar una respuesta concreta y soluciones a los problemas sociales. Por ello, se espera que desde el currículo se aliente la actuación de profesionales, docentes y estudiante en el entorno social y comunitario, para producir conocimientos relevantes para los sistemas políticos, sociales y económicos del país. Una universidad pública intercultural no tendría que producir conocimiento aislado de las realidades actuales, desde todas las formas en que ésta se manifiesta.

Por tanto, la atención a las formas de enseñanza universitaria, en el marco de la universidad intercultural, requiere pasar por un proceso de revisión, rectificación y reimpulso de las praxis docente y la propia formación docente que tendrá en las aulas una población estudiantil diversa, multiétnica y pluricultural. Ello exige un educador

integral, flexible, autocrítico, capaz de ser protagonista de la nueva institucionalidad universitaria.

En consistencia con lo expuesto, la presente tesis se ha propuesto los siguientes objetivos de investigación:

- 1) Caracterizar el legado de los pueblos originarios en el contexto ecuatoriano,
- 2) Exponer y analizar los elementos jurídico-normativos que fundamentan el establecimiento de la educación superior intercultural del Ecuador.
- 3) Recopilar y analizar percepciones y apreciaciones de los estudiantes indígenas y expertos en interculturalidad con respecto a las normativas sobre interculturalidad, su implementación en las instituciones universitarias y la propia experiencia en el seno de las instituciones de educación superior.
- 4) Evaluar el cumplimiento de los principios, propósitos y fundamentos de las normativas relativas a la interculturalidad en las instituciones públicas de Educación Superior en el Ecuador.

La exposición está estructurada en seis capítulos y un anexo:

Capítulo I: Se presenta el contexto histórico en que se han desarrollado las luchas de los pueblos originarios en defensa de su cultura, el impacto del periodo colonial, la cadena de atropellos a los que fueron expuestos. Las implicancias de este proceso se muestran como antecedentes que están en la base del concepto de interculturalidad recogido y resignificado por la Constitución del Ecuador (2008) e importantes normativas nacionales en las que se reivindica el valor de las culturas indígenas, su estructura social, técnicas de producción y estilos de vida comunitaria como aspectos constituyente de una nueva definición del Ecuador como nación multiétnica y plurinacional.

Capítulo II: Se analiza la noción de interculturalidad desde una perspectiva general y se identifican distintos significados y aproximaciones teóricas que a su turno dan lugar a variadas interpretaciones. Asimismo, se muestra su figuración central en el orden constitucional ecuatoriano, donde el principio inclusivo del Sumak Kawsay (Buen Vivir) se erige en base esencial del nuevo orden institucional, social y fundamento del Estado Intercultural.

Capítulo III: Se exponen los elementos jurídicos en torno a la educación superior ecuatoriana, consistentes con el orden constitucional. Se analizan las diferentes implicaciones prácticas que demanda un Estado de derecho intercultural a las universidades que merezcan ser consideradas propiamente interculturales. Se trazan similitudes con otros proyectos de educación superior intercultural en América Latina y se refieren las controversias generadas en torno a frente las características que debería tener la producción de conocimiento, la acción pedagógica y los mecanismos de evaluación adecuados para educación intercultural universitaria en Ecuador.

Capítulo IV: Se expone los resultados obtenidos de los intercambios con diversos actores de la universidad intercultural. Se analizan las diferentes percepciones y apreciaciones de estudiantes indígenas con respecto a las normativas sobre interculturalidad, su implementación en las instituciones universitarias y la propia experiencia en el seno de las instituciones de educación superior.

Capítulo V: Se expone los resultados obtenidos de los intercambios con diversos actores de la universidad intercultural. Se analizan las diferentes percepciones y apreciaciones de expertos en interculturalidad acerca del proceso experimentado en Ecuador entre 2007 y 2017. Se reflexiona sobre la significación y cumplimiento de las diferentes normativas, así como el valor intrínseco de la praxis educativa, la acción pedagógica, el currículo, entre otros aspectos, vistos a la luz del criterio intercultural.

Capítulo VI: Propone una mirada reflexiva sobre los logros alcanzados y los desafíos aún pendientes hacia la construcción más plena de una pluriversidad que concrete la inclusión, igualdad de oportunidades y la justicia social. Además, se formulan diferentes recomendaciones en dirección a dar proyección de futuro la criterio inacabado universidad intercultural de hoy.

Por último, en el Anexo se presentan las técnicas e instrumentos de investigación empleados en esta tesis.

**CAPÍTULO I**  
**ECUADOR Y LOS PUEBLOS**  
**ORIGINARIOS**



Ecuador es una nación andina que cuenta con una población diversa, integrada a lo largo de su historia por sus pueblos originarios, grupos de mestizos desde la colonización española y africanos que arribaron en condición de esclavos con mayor fuerza entre los siglos XVIII y XIX. Complejos procesos asociados a la propia colonización, el mestizaje y las migraciones internas y externas han hecho que, especialmente durante la última centuria, Ecuador se haya convertido en un espacio de convergencia multicultural y plurinacional, en el cual, y a pesar de esta diversidad, lo diferente se mantiene en los espacios de la exclusión y la marginalidad, asociados a la periferia social.

A partir de 1998 y, principalmente de 2008<sup>2</sup>, Ecuador afrontó reformas constitucionales y cambios legislativos a favor del reconocimiento de la diversidad y la no discriminación para el acceso a los derechos de ciudadanía. Todo ello resulta primordial para garantizar el principio del *Sumak Kawsay*, cuya traducción literal significa vivir a plenitud, como evidencia de la adopción de esta doctrina derivada de la ancestral cosmovisión indígena andina.

Sin embargo, como se verá a lo largo de esta tesis, el impacto de este tipo de cambios jurídicos se ve limitado en los procesos sociales cotidianos por comportamientos y prácticas estandarizadas, cuya modificación no se produce por mandato, pues implica nuevas visiones que van contra construcciones individuales y colectivas muy arraigadas que obstaculizan un cambio real y efectivo del modo en que se conciben las personas y su relación con otros.

A partir de este principio, y tomando en cuenta no sólo el contexto en particular, sino los diversos abordajes teóricos, veremos cómo y en qué medida las leyes y

---

<sup>2</sup> También denominada Constitución de Montecristi por darse el evento histórico en la ciudad de Alfaro Montecristi en la provincia de Manabí, Ecuador.

normativas respecto a la interculturalidad han incidido en el espacio de las universidades públicas en el país, circunscribiendo la problemática de la interculturalidad a los aspectos que corresponden a los pueblos y nacionalidades indígenas. En este capítulo se realiza un repaso histórico que va desde los pueblos originarios del Ecuador, el orden colonial, la independencia o emancipación y el Ecuador republicano. Para ello se tiene en cuenta el devenir social, económico, político y cultural que constituye el trasfondo que conduce a una visión integral de la interculturalidad en la universidad.

## **1.1. Pueblos originarios**

El pueblo indígena ecuatoriano en su devenir de vida se manifiesta como una riqueza tanto desde los intercambios internos como sociedad como por sus formas de comunicarse, lenguas, cultura, estructura social, en tanto su historia ha sido escrita como un legado para la comprensión de la ancestralidad.

En lo que sigue retomaremos la argumentación de E. Ayala (2008) Iniciamos el recorrido en la sociedad aborígen más antigua llamada Valdivia, cuyo nacimiento se remonta a los años 3800 a 3500 AC, en las costas de los territorios de los Quitus– Caras. Este pueblo se desarrolló a lo largo de las costas de las provincias de Los Ríos, Guayas y Manabí del actual Ecuador y se caracterizó por el trabajo artesanal y la calidad de sus esculturas, como el caso de las Venus. De estos pobladores, emergieron las sociedades agrícolas superiores, evidenciándose estructuras grupales diferenciadas (guerreros y sacerdotes, jefes) de una estructura social que aún se mantenía como comunal, con control colectivo del trabajo y la producción. Tal la composición política de los pueblos del reino Quitus, donde nació un abanico cultural caracterizado por el trabajo artesanal con materiales como la piedra, el metal, el hueso y la madera. Es allí donde se desarrollaron técnicas de tejidos, utensilios diversos de uso para su dinámica diaria y de

guerra, así como trabajo en cerámica. La visión eurocéntrica dio “período prehistórico” por nombre a este período, negando la historia de los primeros pobladores. Afirma Ayala (2008) “Los pueblos conquistados no tienen historia. Por ello, en la versión tradicional, la época anterior a la invasión europea se denomina 'Prehistoria' como si la historia hubiera comenzado con la conquista”(p. 8).

Desde esta premisa, se niega al reino de los Quitus ser caracterizado como parte de la historia ecuatoriana, incluyendo los modos de vida de los pueblos originarios, la presencia de la agricultura y sus diferentes técnicas de producción de alimentos, la evolución del modo de producción trazado por el trabajo de las tierras y el contrato equilibrado hombre ambiente. No obstante, se tiene conocimiento de que se dieron procedimientos agrícolas considerados sistemáticos en función de la sostenibilidad de sus comunidades: el rubro de mayor envergadura vino representado por el maíz, la yuca y la papa, siendo el maíz el alimento de mayor relevancia en todas las comunidades de la época. Así pues, expresa Ayala (2008):

El desarrollo agrícola fue solo de subsistencia, pero permitió el crecimiento de las comunidades, el aumento del número de integrantes y cierto nivel de estabilización espacial. Se dio de este modo la consolidación de sociedades complejas, caracterizadas por la existencia de las primeras aldeas agrícolas, donde se podía notar ya una diferenciación social e iniciales niveles de división del trabajo. (p. 12)

Además de las últimas fases de Valdivia, en la Costa se desarrolló Chorrera. En la Sierra alcanzaron importancia Cerro Narrio, Alausi y la Cultura Cotocallao; en la Amazonia descollaron la Fase Pastaza y los Pueblos vinculados a la misteriosa Cueva de los Tayos. Asimismo, se dio la presencia de Jambeli, Guamgala, Nahia y la Tolita en la región Costa, en la Sierra los Tuncahuán y Los Piartal. Las alianzas denotan un

sistema de organización, conformadas por cacicazgos, pequeñas organizaciones de aborígenes que luego generarán los señoríos étnicos. (Ayala, 2008). Estas formas de organización, muestran los primeros indicios de sistemas políticos organizativos que respetan criterios sociales y económicos en los que se sigue sosteniendo el orden comunal, por lo que han sido categorizados como “sociedades agrícolas supra comunales”. Estas unidades políticas fueron denominadas también curacazgos y representaban fundamentalmente alianzas bélicas. Tal sistema organizacional incidía de manera directa en la gobernabilidad desde una concepción comunitaria para la producción y la coordinación de actividades territoriales. Es de notar que la autoridad bajo este sistema se deriva de forma familiar, respetando el criterio de parentesco y denominación étnica. En tal sentido, siempre según Ayala (2008):

Había empezado a formarse un sector social diferenciado de gobernantes, aunque todavía sin un perfil de organización estatal. Es importante distinguir entre diversas jerarquías caiques existentes, de acuerdo con la importancia del señorío. Además de los “caciques mayores” de autoridad regional, existían caciques que residían en el centro habitacional más importante; caciques menores de los Llajtacuna y jefes de Ayllu. Esos cacicazgos mayores en los que se reconocía la autoridad militar de un cacique sobre otros. (p. 19)

Para finales de los años 1500, el Reino de los Quitus enfrentó su primera invasión por parte de los guerreros Incas, una acción que permitió la integración del sistema de producción existente, que pasó a formar parte del incanato, aunque se respetaban sus rasgos culturales y religiosos. Se mantenía una base de organización social dirigida por el cacique mayor, que comienza a mostrar los primeros rasgos de burocracia imperial, iniciándose un periodo de explotación de la mano de obra integrada al trabajo (Ayala, 2008).

En este período se da un panorama de intercambio comunitario que comienza a dar forma a un modelo de liderazgo en el que las castas dominantes se ven privilegiadas a partir del trabajo de sus comunidades, un elemento importante que permite la progresiva dominación de los pueblos oprimidos con rasgos autoritarios. Con respecto a la influencia de los grupos étnicos de Quitus, sostiene Ayala (2008): “Su influencia en nuestra historia ha sido enorme, no solamente porque el idioma y varios rasgos de su organización social y política fueron adoptados... sino porque significó una integración al gran imperio” (p. 21).

Por consiguiente, en Quitus ya se habían gestado las estructuras sociales comunitarias, formas de producción que mantenían un equilibrio con la naturaleza y formas de gobernabilidad basadas en el criterio de integración obligada y autoridad con centro en la figura líder de la organización, garantía de sostenibilidad del modelo de producción, de las culturas y los modos de vida. La invasión Inca implicó un proceso de dominación en el que los pueblos originarios se vieron vinculados debieron afrontar luego otra dominación, esta vez la del orden colonial, que constituyó un giro dramático de las relaciones sociales, económicas y políticas. Tal relación de dominio sobre el pueblo, como lo señala Ayala (2008), “fue también el comienzo de un inacabado atropello por los aborígenes” (p. 23).

## **1.2. Orden Colonial (Implementación, Auge y Redefinición)**

El orden colonial se desarrolló en tres períodos: el primero de asentamiento e inicial consolidación del régimen colonial español; el segundo caracterizado por la actividad económica (principalmente producción textil) y el tercero constituido por la crisis, la recaudación de las relaciones sociales y el agotamiento del régimen colonial (Ayala, 2008).

El primer período de asentamiento se caracterizó por la *encomienda*, que en resumen responde al tributo que el indígena daba al español por recibir doctrina evangelizadora. En el transcurso del siglo XVI, la organización administrativa tuvo como eje la fundación de diferentes ciudades, aun cuando se permitió que prevalecieran los asentamientos indígenas, lo que en cierta medida garantizó la continuidad de la sociedad indígena.

Con el auge del orden colonial a finales de siglo XVI, la *encomienda* había perdido importancia y, para el caso de Quito, fue paulatinamente sustituida por la explotación minera y la producción textil, que constituyó su eje económico. Por otro lado, la sociedad colonial estableció un marco de desigualdad entre los diferentes actores sociales, así pues, los blancos gozaban de los principales privilegios que ofrecía la sociedad, mientras los indígenas carecían de una participación en los cargos principales de la Colonia. Sin embargo, la interacción entre los diversos grupos étnicos fue constante, en este sentido Ayala (2008) señala:

Además de las ciudades de fundación española, se conservaron en las tierras de a la audiencia de Quito varios asientos indígenas. No solo en ese aspecto se dio continuidad a la sociedad indígena, ya que la prevaleciente “Legislación India” mantuvo una división entre la República de Blancos, que agrupaba a los colonos, ya la República de indios, que mantenía elementos comunitarios constituidos e inclusive sus autoridades étnicas, como los caciques, asimilados a la burocracia para efectos de gobierno y recaudación de impuestos. (p. 24)

El control de la sociedad estaba a manos del Estado Español, sin embargo, la iglesia tenía un papel protagónico en la formación evangelizadora de la sociedad, además, de contar con un gran poder económico. En este vínculo opresor entre españoles e indígenas se dio el sentir originario de la resistencia por su cultura,

creencias, lengua y la identidad territorial de sus modos de vida. El quichua se mantuvo a pesar de la imposición del castellano, sin embargo, se generó una interrelación entre la cultura originaria y la religión que terminó siendo asimilada como forma de identidad y aún de expresión de la resistencia indígena.

La unión de conquistadores con las mujeres aborígenes dio origen a un grupo social mestizo, representando un grupo intermedio en la línea del opresor y el oprimido. Esta estratificación generó los primeros indicios de racismo social, pues a este grupo de mestizos no se les atribuía pureza de sangre. Asimismo, se dio la incorporación de los negros esclavos al trabajo de la costa ecuatoriana y los valles de la Sierra, grupo social al que se colocó en el último escalafón de la vida colonial.

Una gran depresión económica en América, las reformas borbónicas y las múltiples enfermedades que exterminaron a gran parte de la población del continente, ocasionaron la redefinición del orden colonial para el siglo XVIII. Un rápido declive de la economía colonial muestra sus sombras con graves pérdidas en la extracción de metales, el trabajo textil, lo que generó una desmonetización de la economía de la época y la consolidación del latifundio, con lo que se produjo un nuevo atropello a los pueblos aborígenes, tal como lo señala Ayala (2008):

Con la recesión textil, la explotación agrícola cobró importancia. De este modo se acentuó el proceso de consolidación del latifundio como eje de todo el sistema económico, que se dio en buena parte a costas de las propiedades de las comunidades indígenas, a quienes se compró en forma forzada o simplemente se despojó de la tierra. (p. 26)

Se pone en evidencia la decadencia de los modelos económicos y sociales de la época, que se agravaron por terremotos y enfermedades. Estos eventos debilitaron el poderío colonial llevando a un acuerdo que se denominó “pacto colonial”, momento

histórico que dio pie a los *latifundios* (poderío de pequeños grupos sociales sobre las tierras y el nuevo dominio de los aborígenes); y el *concertaje* (mecanismo que ataba al indígena con el propietario de la tierra en una relación de deuda de por vida).

Debido a los abusos humanos y los impuestos excesivos, el levantamiento indígena se hizo sentir, pero fue reprimido por las autoridades y criollos blancos ante la posibilidad de surgimiento de un nuevo sistema social.

No basta con ello, emerge otro tipo de agitación para el agonizante sistema colonial denominado “movimiento de agitación intelectual y cultural<sup>3</sup>”, formado por el padre Juan de Velasco Jesuita de Riobamba, quien escribió su “Historia de Rey de Quito” y Eugenio de Santa Cruz y Espejo con su aporte en el despertar del pensamiento político ecuatoriano y latinoamericano. Ambos pensadores asentaron los cimientos hacia una reflexión crítica de la identidad ecuatoriana, representando para ese momento histórico, la piedra angular de lo que luego vendría hacer el proceso independentista. Tal como lo señala Ayala (2008):

Velasco y Espejo son las dos más altas figuras de un momento de definición inicial de la conciencia quiteña. Los criollos descendientes de españoles peninsulares, ocupaban crecientemente el espacio dominante en Quito y buscaban su identidad a partir de diferenciarse de los europeos u los indígenas, reclamando para así el carácter de explotados respecto de los primeros y consolidando su posición de explotadores respecto de los segundos. (p. 25)

Hacia el s. XVIII, si bien el clero mantenía su poder económico y cultural, el Estado colonial se hallaba fracturado y conservaba sólo el manejo político. Por su parte, con la consolidación del sistema hacendario, la economía y el aparato productor estaban

---

<sup>3</sup> Segunda Mitad del siglo XVIII Agitación Intelectual y cultural en la Real Audiencia

en manos de los terratenientes y los comerciantes quienes dominaban las exportaciones e importaciones de la época.

A las orillas de una nueva idea de lucha, a finales del siglo XVIII se despliega una nueva política caracterizada por el sentido pro-criollo y la recuperación de políticas hacia una autonomía de Quito, creándose la Capitanía general. Ello fue dando lugar a una búsqueda de autonomía jurisprudencial, político y económico. El descontento social rompería con sistema colonial en un movimiento liberador y emancipador.

### 1.3. Independencia de Ecuador y legado colonial

El surgimiento de la actual República del Ecuador no fue ajeno a los procesos de emancipación latinoamericana. A ello se le sumó un marco internacional favorable con la decadencia del imperio español, la independencia de Estados Unidos y la Revolución Francesa, que tuvieron un gran impacto en Europa. Ecuador atravesó largos periodos de guerra y luchas internas para el logro de su independencia y la conformación del Estado Nacional en 1830<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Ayala (2008) describe tres momentos que dan cuenta del proceso independentista:

1. **Revolución de Quito (1808-1812):** El 10 de agosto de 1809 con la rebelión en Quito se instaura la *Junta Soberana*, pero cuya vida fue precaria y al no alcanzar un nivel aceptable de organización, no pudo sostenerse. La represión española fue severa y en agosto de 1810 fue disuelta y sus integrantes asesinados. En septiembre de 1810 se constituyó una *Segunda Junta* que dio origen en 1811 al Estado de Quito y a la primera carta constitucional que establecía división de poderes, pero esta también fue disuelta en 1812, por la acción de tropas leales a España.

2. **Triunfo realista (1812-1820):** durante este periodo, si bien se vivió una tensa calma en la Audiencia de Quito, los impulsos independentistas fueron madurando en Guayaquil con la demanda de autonomía de España y la adopción de un sistema republicano de gobierno.

3. **La campaña definitiva (1820-1822):** en 1820 se produjo una nueva insurrección, esta vez en Guayaquil, que fue proclamada provincia libre. Una de sus primeras acciones fue la de intentar liberar Quito, para así asegurar la independencia de la región. Pese a algunas victorias iniciales, pronto se vieron en inferioridad militar debiendo replegarse. Frente a ello, se recibió los refuerzos del Ejército Libertador de la Gran Colombia, de tropas comandadas por Antonio José de Sucre y así obtuvieron la definitiva victoria en la Batalla de Pichincha en 1822.

Las provincias de Guayaquil y Quito se unieron a la Gran Colombia, unión que se mantuvo estable hasta 1830 cuando los departamentos de Cauca, Azuay, Guayaquil y Quito entran en conflicto con los demás estados de la Gran Colombia, y se separan de la misma, conformando el nuevo Estado del Ecuador.

Por cierto, la colonización española estableció un marco de características eurocéntricas que han moldeado las estructuras de la sociedad ecuatoriana y que han dejado como consecuencia visibles formas de dominación y de exclusión social. Las poblaciones indígenas y afrodescendientes se constituyen en los principales discriminados y excluidos. Sostiene Ayala (2008):

La naciente república surgió sobre las bases de dominación económica-social de los indígenas, campesinos mestizos y grupos populares urbanos. No solamente de aquellos que enfrentan a los detentadores del poder, del control de la economía y la sociedad toda, con las mayorías de trabajadores sujetos a explotación; sino también las contradicciones regionales o la dominación racista sobre los pueblos indígenas y negros. (p. 27)

El comportamiento republicano del momento se ajustó a una herencia cultural eurocéntrica, donde la educación seguía sujeta a criterios de dominación instaurados por la formación religiosa y el poder del clero. El sistema educativo era fuente de ideologización del pueblo, pese a que su participación era excluyente bajo criterios racistas y adherencia a la perspectiva de los estratos sociales altos.

Si bien la composición de una nación responde a la voluntad de los pueblos de consolidar un espacio de comunidad que configura su construcción a partir de diversos componentes culturales (la lengua, el reconocimiento histórico y las configuraciones contextuales), la historia da testimonio de pueblos que han pervivido o desaparecido debido a la actividad bélica o condiciones naturales que han determinado sea su progreso o desaparición. Al respecto Miranda (2008) señala:

Los pueblos pervivieron en el tiempo y en el espacio, otros desaparecieron físicamente, aniquilados o extinguidos, otros fueron asimilados por pueblos más desarrollados y o más fuertes; algunos pueblos se afincaron en territorios

productivos, guerrearon por defenderlos y ampliarlos, otros fueron obligados a ubicarse en territorios agrestes, otros impusieron su dominio en el clima y en la tierra. (p. 7)

Por tanto, la nación ecuatoriana se conforma como un híbrido cultural enriquecido por los valores de patriotismo, lucha de las ideas, poder intelectual de los patriotas, la cultura ancestral originaria, el mestizaje y el coraje de sus actores en actos de libertad. Por ello Ayala (2008) afirma:

En el seno del pueblo, entre mestizos, cholos, montubios, indígenas y negros se mantuvieron y desarrollaron rasgos culturales que preservaron sus identidades y buena parte de lo que hoy consideramos como patrimonio común. (p. 31).

Bajo esta mirada, el concepto de *pueblo* involucra una comunidad que se constituye a partir de tradiciones y costumbres en un sentido de unidad y de sociedad. Y, en la actualidad, el término pueblo se asocia con las luchas que diversas agrupaciones enfrentan en la búsqueda de una reivindicación social. Así, el concepto de pueblo constituye un eje político que posibilita el repensar de la política en términos de acceso a los derechos, de inclusión y de participación.

Hacia finales del siglo XIX, las primeras publicaciones de varios diarios reflejan desde una perspectiva artística, por una parte, pinturas que combinan elementos de la antigua tradición religiosa con el atreverse a retratar a generales independentistas y a valorar la cultura popular. Se dan por otra parte, publicaciones en kichwa, que recolectan tradiciones y cantares populares. Las manifestaciones indígenas en el marco de la literatura tuvieron como elemento de expresión la tradición oral, representada en diversas lenguas indígenas, predominantemente el kichwa, en las que la recopilación de los mitos moldearía la perpetuación de la cosmovisión indígena.

En ese sentido, la literatura ecuatoriana comparte características heterogéneas en sus manifestaciones étnicas y eurocéntricas. La imposición de la lengua española, en tanto mecanismo de dominación, contribuyó a desarrollar formas de exclusión en la apuesta cultural ecuatoriana. Sin embargo, también con ella se han plasmado expresiones literarias subversivas que evidencian los efectos socioculturales de la exclusión social. Tal es el caso de la primera novela del Ecuador: *La Emancipada* (1863) de Miguel Riofrío. Su aparición posiciona un referente de subversión frente a los patrones patriarcales que imperaban, (aún presentes) en el siglo XIX ecuatoriano. La sociedad ecuatoriana entonces era conservadora, controvertida, estratificada y supeditada a la opresión de una dictadura política que gobernaba el juicio y la conducta de las personas. En este sentido, a las mujeres se les atribuía un rol accesorio, símil de una representación afirmada en la moral, pulcritud, obediencia plena, discriminación, inferioridad y mutismo establecidos intrínsecamente en el pueblo. Al respecto, Cochancela (2015) afirma:

La protagonista de *La Emancipada* representa la marginalidad femenina del Ecuador de la época, que hace de la mujer un objeto de agresión. Rosaura es el símbolo de la opresión femenina y de la marginación de aquellas que buscan su emancipación. (p. 45)

La mujer sufría frente a la hegemonía del hombre, los dogmas del progenitor varón y el predominio de la Iglesia. Su única finalidad, desposarse con un hombre señalado por su padre o servir a Dios, sometiéndose al progenitor, al párroco o al cónyuge si fuese el caso, las máximas autoridades de esa época.

La lengua española ha contribuido a generar formas de exclusión y segregación de las poblaciones subalternas, ya que, no pocas veces, ha sido instrumento de configuración cultural del ideal europeo que desprestigia y anula el saber ancestral. Pero

la literatura también ha sido el vehículo estético del lenguaje que tiene la capacidad de generar formas de denuncia y de reivindicación social. Por ello, es imperativo rescatar las expresiones literarias de un saber milenario indígena, opacadas por discursos de discriminación aún vigentes, pero absolutamente cuestionables para nuestro tiempo.

En el siglo XX, con la instauración del Estado laico, se da un salto cualitativo de inclusión de las mujeres (que ejercieron un papel protagónico en el magisterio), unida a la expresión artística, en especial, la poesía en tanto recurso utilizado para expresar contestaciones y protestas. De igual forma, comienza a notarse la influencia de los medios de comunicación, la radiodifusión, aspectos que influenciaron la dinámica cultural (Cochancela, 2015).

En este sentido, la llamada modernidad, promueve una participación en el sistema capitalista de amplios sectores de la estructura socioeconómica, dándose un reagrupamiento de la sociedad que sentaría las bases de nuevas luchas de orden institucional y social. En este contexto surgió el primer movimiento de los pueblos indígenas como organización política de acción social, en pro y defensa de los derechos de los pueblos originarios, en el marco de un declive económico que inicia un proceso de recesión en Ecuador.

#### **1.4. Ecuador en el marco neoliberal**

Al igual que muchos países latinoamericanos, en la década de 1980 Ecuador adopta el modelo neoliberal para hacer frente a las crisis económicas. En términos de Ayala (2008):

Para enfrentar la crisis, sucesivos gobiernos han aplicado políticas de ajuste de corte neoliberal que han promovido privatizaciones de empresas públicas y varios aspectos de modernización de la estructura del Estado. Esto ha traído,

como en muchos otros países, la profundización de las desigualdades y grandes sufrimientos para las mayorías. Como ahora los propios sustentadores del neoliberalismo lo admiten, el modelo concentrador ha ido acrecentando la polarización entre sectores cada vez más amplios de la sociedad, cuyas condiciones de vida se deterioran, frente a grupos reducidos vinculados al capital monopólico. (p. 43)

En medio de la conmoción social y política causada por las crisis económicas y de gobernabilidad, deuda externa y presión del Fondo Monetario Internacional, entre 1997 y 2007 Ecuador atravesó el recambio de 11 administraciones presidenciales. Medidas políticas como la privatización de los servicios y la dolarización de la economía produjeron un aumento de la inflación sin precedentes y, todas ellas, resultaron devastadoras para el pueblo y su calidad de vida. En lo social, el incremento del costo de vida, la burocracia y las violaciones de derechos humanos fueron el combustible de las nuevas acciones de protesta.

En 1998 se promulga una nueva Constitución que, entre otros aspectos, destaca el reconocimiento tanto de la diversidad cultural como de los derechos de los indígenas, de las mujeres, de los niños y otras minorías sociales. De igual forma, establece la reformulación del sistema educativo y del régimen social. Sin embargo, esta normativa resulta ser ambigua si no lisa y llanamente contradictoria, ya que mientras reconocía 15 derechos a los pueblos indígenas y afrodescendientes, mantenía abiertamente supuestos de corte neoliberal. En este sentido, la apelación a la diversidad cultural resultaba más programática y formal que real, pues la estructura de poder se mantenía como un espacio monocultural y hegemónico. No obstante, en su momento la normativa recibió el apoyo de las agrupaciones indígenas, que la tomaron como fuente principal en la lucha por sus derechos. E incluso en muchos casos los representantes de estas

agrupaciones comenzaron a ocupar posiciones de poder, desde donde terminaron adoptando un comportamiento similar al de las élites blanco-mestizas. Todo ello queda de manifiesto cuando en 1998 el Banco Mundial junto al Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola otorgaron un apoyo financiero de 50 millones al Proyecto de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros del Ecuador (Prodepine). Se trató de la primera experiencia de este tipo, donde los fondos fueron directamente a una organización sin la mediación gubernamental. Llama la atención en este caso la limitada oposición que desarrolló Prodepine ante el Estado ecuatoriano y el propio Banco Mundial, facilitando de algún modo la reestructuración neoliberal en el escenario nacional.

No será hasta el 2006 cuando en nuevas elecciones generales asume la presidencia Rafael Correa, quien bajo su tendencia anti imperialista y desde la promesa de combatir el capitalismo, promueve la *constituyente*. Con amplia participación popular da inicio a un conjunto de acciones políticas y adopta una política económica alternativa, orientada a terminar con la inestabilidad del mercado cambiario, reducir las presiones inflacionarias de origen monetario y modular favorablemente las expectativas de los agentes económicos, dinamizar la actividad productiva, estimular las inversiones y propiciar un mayor ingreso de capitales del exterior. (Banco Central del Ecuador, 2010)

Las dinámicas económicas del Ecuador que han respondido a la producción agrícola, minera y petrolera habían agravado los desequilibrios en la posesión y control, de los mecanismos económicos por una parte minoritaria de la población, acarreado con ello severas desigualdades sociales. En el nuevo marco político, la legislación de varios países latinoamericanos plasmaría en sus normas el reconocimiento de las poblaciones “minoritarias” o subalternas, aludiendo de manera explícita al reconocimiento de los estados pluriétnicos:

Los procesos políticos nacionales de reconocimiento constitucional pluriétnico o multicultural, se dan en los casos de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela, cuyas Constituciones ya reconocen y consagran a los pueblos indígenas derechos de idioma, identidad y otros de carácter cultural. (Guevara, 2014, p. 2)

Dicha formulación intenta fracturar los patrones eurocéntricos que han configurado nuestra sociedad, y así, forjar fórmulas de participación para las poblaciones excluidas. En consecuencia, han surgido normativas educativas que propician la inclusión y la participación plena en la sociedad. Concretamente, para la educación superior de las minorías étnicas, los antecedentes de primer orden responden a las declaraciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y tecnología y Cultura (UNESCO) y de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en pro de garantizar oportunidades educativas y participativas de las poblaciones indígenas y afrodescendientes a través de un reconocimiento de la diversidad, a la cultura y a la inclusión. Vale mencionar la convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005) y, específicamente en el campo de la educación superior, la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI emitida por la Conferencia Mundial de Educación Superior reunida en París en 1998 (Mato, 2008).

Aunque estas declaraciones abogan por la preservación de la cultura y la participación activa de las poblaciones subalternas en el ámbito de la educación superior, la realidad concreta es que no se han materializado aún en una solución tangible a las problemáticas de exclusión y discriminación tanto en la sociedad como en las aulas de clase latinoamericanas. Como indicador de la ausencia de una política seria

que propicie una inclusión de las minorías étnicas en el ámbito de la educación superior, es notorio que en los países de la región latinoamericana generalmente no se llevan registros cuantitativos periódicos y actualizados. Así,

Una de las formas en las cuales se ha expresado y reproducido la exclusión de pueblos, comunidades e individuos indígenas y afrodescendientes en los procesos de construcción de los Estados y sociedades nacionales en América Latina, ha sido la “invisibilización” de su existencia mediante la omisión de producción de estadísticas. (Mato, 2008, p. 29)

Así, pues, resulta imperioso el registro de información cuantitativa sistemática que refleje con claridad las falencias y aciertos en pro de una restitución social que garantice un marco de oportunidades a los agentes subalternos. Que permitan estimar los logros, los obstáculos, lo que no se ha podido alcanzar. Pues si bien las apuestas de diversas universidades del Ecuador en la formalización de políticas interculturales que involucren a las poblaciones indígenas y afrodescendientes en los espacios educativos de la educación superior son innegables, no se puede estimar cabalmente aún el estado de cumplimiento de los objetivos abiertos por las oportunidades inclusivas.

En el Ecuador predominan las experiencias de inclusión de estudiantes indígenas y más recientemente, de afros– en Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) convencionales, pero no hay constancia de que se hayan dado cambios en la estructura organizativa o en los contenidos de los currículos. Así, de manera general este tipo de experiencias parte de una noción de interculturalidad restringida, en la que la sola admisión en las instituciones de estudiantes antes relegados de la educación superior parece ser su única meta. (Di Caudo, Erazo, & Ospina, 2016, p. 188)

En concreto, las universidades ecuatorianas parecen saldar su deuda en lo referente a la interculturalidad con el simple ejercicio de la admisión, no así en la

estructura de los programas curriculares, apuntando a que el escenario de aprendizaje entrecruce un cuadro de relación de saberes, tanto en el fomento y solidificación de la cultura como en la participación activa de los grupos minoritarios.

## **1.5. Pueblos originarios en el Ecuador actual**

En la actualidad estos pueblos enfrentan significativas carencias que se visibilizan a través de los altos márgenes de pobreza y ausencia de servicios necesarios para el desarrollo de una vida digna. En términos concretos, la exclusión social es manifiesta con todos sus alcances de discriminación y deterioro en la dignidad humana.

Además de las ya mencionadas condiciones de pobreza (vivienda, desnutrición y falta de instrucción materna), dos factores culturales adicionales operan en la alta mortalidad infantil en el medio indígena: una menor valoración de la vida de los niños que la del joven o del adulto y resignación ante la muerte. (Sánchez, 1996)

De esta manera, es preciso invocar a una seria restitución social por parte del Estado que involucre no solo a las poblaciones subalternas o minorías étnicas, sino que también desarrolle un marco de sociedad integral, activa y equitativa para eliminar las brechas de pobreza y la conciencia discriminatoria aún presentes en el Ecuador. Enfáticamente, es necesario un llamado a la implementación de una política intercultural que abogue por la armonización de la sociedad en términos de oportunidad y valoración de los diferentes componentes culturales. En palabras de Ayala (2014):

Tendremos un avance de la interculturalidad si la ponemos en la base de la reforma educativa global. Mientras se crea que la interculturalidad es solo para las minorías, no habremos avanzado mucho. Lo más importante es que la mayoría, en este caso los mestizos, asumamos el compromiso de construir una sociedad intercultural, conociendo a los “otros” ecuatorianos, reconociendo sus

valores, sus derechos, sus modos de vida, y forjando un espacio nacional común. (p. 45)

Previo a la justificación, se observa un factor determinante que valida la importancia de indagar acerca de la interculturalidad en la educación superior ecuatoriana, pues la implementación de una educación intercultural que integre de manera efectiva a la sociedad en su conjunto posibilitaría formas de desarrollo que dignificaría la vida de las poblaciones subalternas y provocaría un rescate y una valoración de los componentes culturales de nuestra nación en la población en general.

Los pueblos indígenas y las luchas por el reconocimiento de sus derechos acumulan siglos de experiencia, y como movimiento que engloba una plataforma programática lleva décadas de intentos por formar parte de los espacios de toma de decisiones, y con ello, resguardar sus valores culturales, sociales, organizativos, y en particular, sus cosmovisiones asociadas a la vida y sus derechos. Como explica Walsh (2008):

El posicionamiento de las agrupaciones indígenas como movimiento cobra mayor fuerza social y política a partir de los 90, aunque debe mencionarse que desde años anteriores se vislumbran esfuerzos por incorporar sus demandas, aunque fuera de manera formal, a los procesos de gobierno. Entre los casos más reconocidos se encuentran la oficialización de la DINEIB durante el gobierno de Rodrigo Borja (1988-1992), entidad que estuvo a cargo de un lingüista indígena y que obtuvo cierto nivel de autonomía en este período. Posteriormente, durante la presidencia de Sixto Durán (1992-1996) se creó la Secretaría de Asuntos Indígenas; mientras su sucesor, Abdalá Bucaram (1996-1997), creó el Ministerio de Asuntos Étnicos, a la vez que mantuvo la Secretaría creada en el gobierno previo; sin embargo, estas acciones sirvieron también para fomentar la división al interior de las organizaciones indígenas de

las diversas regiones del país, fundamentalmente en la Sierra y la Amazonía, donde se concentra la mayor población, lo que influyó en el debilitamiento de la acción opositora que venían desarrollando en esos años. Aun cuando en este período implicó una mayor visibilidad para los grupos y organizaciones indígenas, significó también una ruptura de manera general en la unidad que presentaban como movimiento, que se mantiene hasta la actualidad. (p.5)

Entre los países en los cuales sus pueblos originarios sobrevivieron a los procesos colonizadores, en particular América Latina, las naciones andinas conservan un alto porcentaje de población indígena, correspondiente a un 10%, lo que se refleja en una mayor visibilidad de éstos en las diferentes normativas y políticas públicas.

#### **1.5.1. Cosmovisión de pueblos y naciones originarias: principios**

Los principios que constituyen la cosmovisión de los pueblos originarios han constituido elementos esenciales que dan forma a los referentes jurisdiccionales y de orden social en la nueva geometría del poder ecuatoriano. Además permite entender la importancia de las luchas de los pueblos por el reconocimiento de su existencia y complejidad de sus símbolos. A continuación, se presenta una síntesis, no exhaustiva, de los principios fundamentales que guiaron y direccionaron de forma integral la cosmovisión de los pueblos y las naciones originarias y que, como se mostrará en el siguiente capítulo, fueron tomados en consideración tanto por la Constitución Nacional como por los sucesivos Planes Nacionales de Desarrollo del Ecuador.

#### *La Dualidad*

El principio de la dualidad complementaria implica la presencia de un polo opuesto, no implica necesariamente una contradicción amenaza, los opuestos son complementarios y no contradictorios (hombre-mujer, día noche, sol-luna).

### *La Reciprocidad*

La reciprocidad es la correspondencia con un acto equivalente; para las Naciones y los Pueblos Originarios el intercambio de dones y favores son factores que permiten vivir en perfecto equilibrio con la naturaleza, el tiempo y la sociedad. Primero dar para recibir; es un principio recíproco entre ayllus, comunidades, pueblos y naciones originarias. La proporcionalidad, como principio, señala que no todo es igualdad, todo tiene su peso proporcional, además no permite que unos tengan más que otros.

### *La Relacionalidad*

El principio de Relacionalidad es fundamentalmente relacional, vivencial y simbólico, por lo que está en permanente construcción y reconstrucción mediante la vivencialidad y las ritualidades donde se relacionan: el Hanan Pacha, el Uku Pacha y el Kay Pacha.

Uno de los símbolos claves en la racionalidad andina ha sido la *Chakana* (ver figura 1) símbolo milenario. Simboliza las ciencias ancestrales, producto de la observación macro cósmica (del mundo celeste), guarda relación con los conocimientos, organización de los pueblos y tecnologías astronómicas. Las cuatro proporciones de la misma incluyen dimensiones de vitalidad: el *yachay* (sabiduría, conocimientos colectivos), *ruray* (hacer, experimentar, crear), *ushay* (vitalidad, energía, poder), *munay* (voluntad, afectividad, querer) confluyen hacia el centro del Gran Ordenador de la vida para la constitución del Kawsay.

Así se concibieron los cuatro Suyos (Kollasuyu-Sur, Chinchasuyu-Norte, Antisuyu-Este y Kuntisuyu-Oeste) que ordenaron todas sus sociedades. Su imaginario eje horizontal separaba dos espacios (arriba y abajo), lo que dio origen a la demarcación de Hanan (arriba) y Hurín (abajo) de las ciudades y poblados. Igualmente, el imaginario

eje vertical, lo separaba en izquierda y derecha, femenino y masculino, importantes los dos para el mantenimiento del equilibrio.

*Figura 1: La Chakana*



**Fuente:** (CONAIE, 2013)

### *El Comunitarismo*

Es un modo de vida de las civilizaciones del AbyaYala; nuestras naciones Originarias no provocan ruptura alguna con la Pacha Mama, hasta hoy se concibe y se vive como parte de ella. Su organización comunitaria es el resultado de un proceso de experiencia y vivencias sociales milenarias.

### *Democracia Plurinacional*

La Democracia Plurinacional se fundamenta en un consenso acerca del reordenamiento de la naturaleza de las estructuras jurídico políticas, administrativas y económicas para una plena participación colectiva e individual en la toma de decisiones,

en el ejercicio del poder político del Estado Plurinacional e Intercultural. La Plurinacionalidad cuestiona el modelo de Estado-Nación uninacional, monocultural con contenido colonial, excluyente, por considerarlo un modelo económico que deshumaniza y que destruye el equilibrio sociedad-naturaleza. Este principio emancipador es el principio rector que materializa el ejercicio de derechos tales como la libre determinación, la educación, la salud, la justicia y el autogobierno. Es decir, propugna la unidad en la diversidad. Para su aplicación es indispensable cambiar las estructuras de poder y la representación en todas ellas de los pueblos y nacionalidades; una redistribución presupuesto del Estado.

### *Sumak Kawsay*

El Sumak Kawsay es un principio filosófico, propio de la cosmovisión de los pueblos Kíchwa; significa lo máximo, plenitud, sublime, grandioso, magnifico y superior. Kawsay significa vida, vivir y estar. Sumak Kawsay es la vida en estado de plenitud, con excelencia y espiritual.

En términos de Cortéz (2012):

Kawsay, tiene que ver con la vida, la profundidad, la densidad, la articulación, la visión del bien vivir, la experiencia integral, la relacionalidad, la sencillez, la humildad, la armonía, la transparencia, iluminación, inspiración, suprema creatividad, silencio, saber que nada sabe, conocimiento de todo, sin pretensiones, vinculado a todo, apertura, libertad, forma de vida, navegar a la deriva en profundo estado de alerta, red densa de relaciones, plenitud, en el vivir, dejar que la vida viva, caminar sin camino. (p. 21)

A través del principio Sumak Kawsay se propugna un cuestionamiento profundo de la colonialidad del poder, a la vez que se promueve el diálogo de saberes, de pensamiento, de conocimiento, epistemologías, y espiritualidad en una ruta de ida y

vuelta de mutuo aprendizaje e intercambio. No solo implica la convivencia entre diversos, porque no puede ser cosmética o funcional al sistema de dominación, sino que se debe apoyar en la construcción de una interculturalidad crítica que cuestione las relaciones de poder económico, político y cultural.

De este modo, una cosmovisión del mundo asociada a la forma de entender la vida en armonía con la naturaleza y que se asienta en los aprendizajes acumulados por miles de años; constituyen un modo de resistencia cultural afinado por siglos desde la colonización española. Como se verá en el próximo capítulo, este principio resulta vital para comprender el contexto particular de la interculturalidad en Ecuador, pues constituye la esencia del proyecto de dar visibilidad a las comunidades indígenas marginadas, histórica y culturalmente excluidas. A través del Sumak Kawsay los pueblos y naciones originarias retomaron un proceso de lucha no sólo por su identidad, sino también por su reconocimiento.

# CAPÍTULO II

## INTERCULTURALIDAD



## 2.1. Interculturalidad en el marco de la globalización

La interculturalidad es un concepto muy amplio sobre el que no existe una postura homogénea respecto al modo de concebirlo. En ocasiones la interculturalidad es sistemáticamente despolitizada y no significa mucho más que un convivir en armonía y diversidad; contrastando con lo ocurrido, sobre todo en las décadas de 1980 y 1990, cuando fue invocada como herramienta de lucha, primero, para el logro de la educación bilingüe y, después, para un proyecto político más amplio del movimiento indígena (Altmann, 2017).

Así pues, desde los espacios académicos, sociales, políticos y culturales, se intenta aportar a la concepción de interculturalidad incluyendo el reconocimiento de la diversidad, pero potenciando al mismo tiempo el avance del conjunto de la sociedad por el intercambio de saberes y la conquista de derechos.

Por tanto, señala Cariman (2015):

La discusión sobre interculturalidad y su repercusión en educación surge simultáneamente en América Latina, Europa y Estados Unidos; considerando eso sí fenómenos sociales disímiles. En Latinoamérica, la discusión ha girado en torno a la diversidad lingüística, cultural y política de pueblos indígenas y como esto incide en la identidad, política y sistemas educativos de los países con población originaria. En Europa y EEUU han considerado estrategias frente a la educación de niños y niñas migrantes. De tal modo, los enfoques y desafíos de la educación intercultural han transitado por escenarios políticos y disciplinarios determinados por múltiples contextos históricos e ideológicos.

(p. 1)

*Interculturalidad* es uno de los conceptos en construcción más debatidos, justamente por la multiplicidad de miradas desde las cuales se produce un acercamiento

a un campo de estudio que es multi y transdisciplinar, pero también transcultural. Existe sin dudas, una mirada que se proyecta desde amplios grupos sociales históricamente excluidos que demandan interculturalidad en tanto posibilidad de participar sin renegar de su identidad. De igual forma, desde los Estados, en cuanto a un trato con “poblaciones que son pensadas como los otros de los proyectos nacionales a lo largo y ancho del planeta” (Altmann, 2017).

En los tiempos de la globalización y en un marco de construcción eurocéntrico, han resurgido las luchas étnicas y culturales relacionadas con los recursos naturales, los derechos colectivos, el derecho a la diferencia cultural, la autodeterminación, y la autonomía de los pueblos indígenas, dentro de la cual se inscribe el derecho a la educación indígena. En un contexto de severa crisis del sistema capitalista, de creciente desigualdad y pobreza, fruto de la aplicación del modelo neoliberal alineado a los Estados Unidos, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, las luchas indígenas tomaron nuevo impulso. Los organismos internacionales y los estados nacionales promovieron entonces el “diálogo intercultural” y la “educación intercultural” como manera de afrontar los conflictos. En esta nueva perspectiva de Estado multicultural neoliberal, algunos derechos de los pueblos indígenas no son vistos como incompatibles con la política del liberalismo en tiempos de la globalización, sin que ello conduzca a la construcción de un Estado “neutral” en términos de las conformaciones ético-culturales (Sandoval, 2013).

En contraste, se señala en las Naciones Unidas citado por Cariman (2015): “la Declaración de las Naciones Unidas empodera a las comunidades, las posiciona a intervenir activamente y controlar sus sistemas e instituciones docentes, para que impartan educación en sus propios idiomas. Se plantea el derecho a todos los niveles” (p. 6). No obstante, este proceso de empoderamiento se ve cercado por modelos

políticos neoliberales que limitan tales acciones a una práctica formal de la inclusión, en el marco de una educación global y de una cultura euro centrista a la que adhiere la dirigencia en su accionar.

En tal sentido, señala Santos (2017)

Hemos de reconocer, pues, que la diversidad cultural exige, de nuestro actual y recompuesto tejido social, respuestas a tiempo sobre la base de educar para un cambio acerca de los “otros” y de “nosotros mismos”, pensando la identidad en términos vinculares y reconceptualizando de paso los enfoques y las prácticas hegemónicas en los espacios conformadores de la vida pública, en cuyo ámbito las instituciones educativas ocupan lugar preferente incluso preferido. Es por ello que el foco de la educación para la participación en la sociedad civil global ha de trascender como sea la exclusión moral que alimenta el etnocentrismo y los nacionalismos más radicales. (p. 2)

La interculturalidad desde la globalización supone el reconocimiento de los otros y de uno mismo, de la alteridad y otredad, como premisa en la base del desafío global de producir una visión de mundo integrada a partir de la aceptación de la diversidad de los pueblos. En consonancia, en 2005 la ONU declara que la “interculturalidad” se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo. También la Declaración Universal de Derechos Humanos en los artículos 1 y 2 proclama:

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros (...) sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra condición (Naciones Unidas, 1984).

Una libertad y carácter de igualdad derivado de derechos y el reconocimiento de la razón de los pueblos que se han conjugado en una participación de los sectores excluidos en el territorio de la política de participación global independientemente de los modelos y gobiernos reinantes en el mundo.

Así pues, en palabras de Quilaqueo y Torres (2013) expresa:

Desde la perspectiva mundial la separación de las zonas culturales o de civilizaciones diferentes es de tipo geohistórico (Demorgon 1998). Esta multiculturalidad de civilización, con sus orientaciones culturales históricas, es evidente en todos los continentes, aunque las grandes zonas culturales diferentes, particularmente las religiosas, han sido regiones que están aisladas unas de otras. (p. 286)

La cita da cuenta de una fragmentación social derivada de la visión de Estado en términos territoriales, donde la separación y fronterización de las poblaciones se conjuga con la exclusión de los pueblos distanciados de las metrópolis, que desde una geometría del poder delimita lo rural de lo urbano y sella grandes diferencias que marcan las desventajas sociales en el marco de un contexto globalizado. En este orden de ideas, las prácticas interculturales se definen de acuerdo a Vargas (2016) como “todas aquellas acciones en las que el sujeto (individual o colectivo) decide, de manera consciente, incorporar a su vida objetos, actividades, actitudes y valores procedentes de cultural distintas a la propia” (p. 209). En tanto, en el contexto global ha representado un largo camino a la luz de ser visibilizadas como un todo social integral.

Por consiguiente, en el documento Ciudadanía Global e Interculturalidad: Des-Igualdes (2016) se pone de manifiesto que:

El concepto de interculturalidad no surgió en Europa (vía multiculturalismo anglosajón) para extenderse después hacia el resto del mundo, sino que surgió

simultáneamente en varios países, entre ellos los de América Latina, en donde está asociada con los movimientos indígenas, descolonizadores y de liberación nacional. Esto le da el concepto de interculturalidad ciertos contenidos específicos vinculados con los proyectos políticos con que se vincula. (p. 13)

A partir de ello, la interculturalidad debe ser comprendida como un reclamo que se expresa en diferentes contextos políticos y de participación social. Afirma Lozano (2005):

En la actualidad, la interculturalidad como proceso de interacción social, se dinamiza y se operativiza cada vez más como una necesidad en la sociedad moderno globalizante, donde coexisten los pueblos con diferentes lenguas y culturas en diferentes ecosistemas. (p. 31).

En el mismo sentido, Antolínez (2011) señala que la división Norte-Sur y el cuestionamiento del etnocentrismo característico de los discursos y conceptos hegemónicos terminaron siendo desterritorializados gracias a los rápidos flujos de conocimiento e información. La movilización y presencia creciente de grupos étnicos en el seno de los Estados dio gran visibilidad a los grupos indígenas, para quienes la interculturalidad se entendía en clave de participación política y reconocimiento de sus formas de vida y cultura ancestral.

Así pues, afirma Tirzo y Hernández (2010)

Al documentar la historia de la humanidad, la antropología ha demostrado el contacto cultural de manera reiterada, el nomadismo, las guerras, el comercio, los expansionismos, las relaciones de parentesco, las alianzas y los imperios, son procesos humanos que nos ponen en la evidencia los movimientos poblacionales, con todas las implicaciones culturales que les son inherentes. Cuando una sociedad o un grupo se relaciona con otros, invariablemente

estamos ante la presencia de contacto cultural y con esto de relaciones interculturales.(p. 14)

## **2.2. Interculturalidad en el contexto latinoamericano**

En el contexto global la interculturalidad se asocia a un proyecto de cambio social opuesto a la exclusión de grupos poblacionales discriminados. Veremos cómo se la entendió en América Latina.

En la región, también fue asociada en principio a la plurinacionalidad, como perspectiva complementaria y es empleada esencialmente en las definiciones de los gobiernos y las plataformas jurídicas que los sostienen.

Esta es una cuestión que clarifica Walsh (2008):

Frente a los debates actuales, es importante aclarar que la interculturalidad, entendida como proyecto político, social y ético, y la plurinacionalidad son perspectivas complementarias y no opuestas. Mientras que la plurinacionalidad reconoce y describe la realidad del país en la cual distintas nacionalidades indígenas (cuyas raíces predatan el Estado nacional) conviven con pueblos afroecuatorianos, blancos y mestizos, la interculturalidad apunta las relaciones y articulaciones por construir. (p. 13)

En este sentido, la interculturalidad genera un escenario de intercambio cultural que fomenta el aprendizaje entre culturas dando paso a una noción de interculturalidad va más allá del reconocimiento a la existencia de diversos grupos culturales, principios propios de lo multicultural y lo plurinacional. Así pues, expresa Walsh (2008): “en América Latina se refleja la particularidad y realidad de la región donde pueblos indígenas y negros han convivido por siglos con blancos mestizos y donde le mestizaje ha jugado un papel significativo” (p. 6) . Tomando como base la multiculturalidad, la interculturalidad se enuncia como proyecto político y/o social más ambicioso. Esto,

resulta trascendental en el concepto que se propone y trabaja con mayor frecuencia en el escenario latinoamericano -y particularmente andino-, pues da cuenta de esta diversidad que más que reconocimiento o tolerancia promueve una inserción real en la concepción y estructura de los gobiernos y sus instituciones, para fortalecer mecanismos de integración que amplíen los márgenes de intercambio y enriquecimiento recíproco entre los grupos culturales.

Por tanto, expresa Walsh (2008):

La interculturalidad, en cambio aún no existe. Es algo por construir. Va mucho más allá del respeto la tolerancia, el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político que tiene como meta la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nueva y distintas (2008, p. 7) .

Por tanto, es proceso en construcción que ciertamente no se detiene frente a los senderos colonizadores encriptados en las sociedades actuales. Representa un accionar que se caracteriza por un proyecto humanizador que alienta a la libertad de los pueblos ante los modelos políticos dominantes, dando visibilidad a su cultura, sus modos de vida y comportamiento económico desde el sentido del bien común.

La interculturalidad no se limitaría al reconocimiento formal de la diversidad cultural, se enmarca en un pensamiento decolonizador. Su sentido se construye y deconstruye para dar nuevos significados con base en las dinámicas sociales; presenta un espiral de interpretaciones desde el seno mismo de la vivencia de indígenas y afrodescendientes. Entre los autores que en este trabajo son referencias imprescindibles no puede dejar de mencionarse a Walsh (2007).

Así, la esencia de la interculturalidad y el modo en que se asume principalmente en la región, remite a una deconstrucción de lo establecido que permita entonces un

proyecto más horizontal, con la igualdad como eje en el que se tomen en cuenta la diversidad de prácticas, conocimientos y procesos derivados de las culturas que lo conforman. En este análisis respecto a la interculturalidad debe acotarse también que América Latina, como región, no es un conjunto homogéneo y sus modos de expresión en los diversos ámbitos cambian radicalmente incluso de un país a otro. Al respecto señala Walsh (2007)

La mejor forma de realizar eso es hacer sentir como “incluida” a la gente tradicionalmente marginada, con derechos y atenciones especiales. Y es exactamente eso lo que han hecho países como Colombia y Ecuador. En la actualidad lo que se observa es una “estatalización” de las políticas y procesos de lucha indígena y afro; es decir, una dependencia al sistema jurídico-político (y, por ende, una aceptación de este sistema, en vez de su rechazo o radical transformación), que en la práctica ha implicado cooptación, manipulación, división, individualización y pacificación. (p. 30)

Tomando en consideración este antecedente contextual, debe entonces señalarse, que en el caso de las naciones andinas, la relación de este concepto con el modo en que se configura el Estado y sus instituciones se asocia directamente con lo indígena, por el impacto de estas poblaciones en la lucha de resistencia cultural y su presencia continua como movimiento de oposición a los modelos tradicionales de poder que mantienen excluidas a sus comunidades.

En ese sentido, es importante destacar la segmentación del concepto de interculturalidad que se produce en la región. Tal como lo señala Grosso (2003)

Hoy, la compleja y densidad comunicacional latinoamericana como trasfondo del consumo expresa esta primaria dimensión cultural de la política, luchas simbólicas interculturales entre la negación y la emergencia de las diferencias,

que tal vez puedan ser el magma. No mera y puntualmente reactivo, de un nuevo orden popular y democrático en América Latina, que no proceda solo de la prudente disuasión ante la fatal catástrofe generada por el consenso en torno al proyecto global neoliberal, hegemonizado por los sectores dominantes del mercado (y sus cómplices de Estado). (p. 12)

Una postura latinoamericana de la interculturalidad la metaforiza como una gran energía de calor que mueve los pueblos de justicia, de dignidad, de participación real, de reconocimiento de la diversidad de los pueblos invisibilizados. Una lucha que es permanente ante los tentáculos de orden social hegemónico de mercado, que además objetiviza al sujeto dejándolo fuera de la construcción del orden social libre.

En el caso de América Latina y el Caribe las organizaciones indígenas han luchado por el reconocimiento político-jurídico de sus Estados. Resultado de ello es la declaración efectuada en Guatemala en marzo de 2007, en la III Cumbre Continental de Pueblos y Nacionalidades Indígenas de América Latina, en la que manifiesta la necesidad de consolidar los procesos impulsados para fortalecer la refundación de los Estados plurinacionales y sociedades interculturales<sup>5</sup>, tomando como instrumentos las Asambleas Constituyentes con representación directa de los pueblos y nacionalidades (SENPLADES, 2009, p.44). Este es el cambio jurídico emprendido por la mayoría de los países latinoamericanos hacia lo que se ha denominado constitucionalismo multicultural<sup>6</sup>, especialmente entre los años 1987 y principios de los 2000.

Como señala Wilhelmi (2011) “la práctica totalidad de los textos constitucionales hoy vigentes han incorporado referencias al carácter multicultural o multiétnico de la

---

<sup>5</sup> "El concepto de interculturalidad también apunta a relaciones equitativas entre culturas, pero enfatiza en los intercambios y el aprendizaje mutuo entre ellas". (Cruz Rodríguez, 2013, p.54).

<sup>6</sup> El multiculturalismo refiere al reconocimiento de la multiplicidad de culturas presentes en las sociedades y el respeto y valor en términos de igualdad que merece cada una de éstas (Ruiz, 2001).

‘sociedad nacional’, y reconocimientos más o menos amplios de derechos especiales para los integrantes de los pueblos indígenas” (p.15). A la vez, el reconocimiento de esta multiculturalidad no lleva necesariamente a una transformación verdadera de las instituciones e incluso de las propias normativas nacionales, más allá del enunciado constitucional y en un conjunto de normas accesorias, “quedando lejos la superación de la disociación entre la realidad formal (un Estado nacional basado en una sociedad homogénea) y fáctica (una sociedad pluricultural y un pluralismo político y jurídico)”.(Wilhelmi, 2011, p. 16)

Ello remite a que cada vez con más frecuencia, los textos de las constituciones en la región mencionen a la multiculturalidad más que a la interculturalidad, es decir, a la presencia de los pueblos indígenas y su reconocimiento, mas no se da un paso adelante en función de llevar esa representatividad de la norma al ejercicio de derechos. Por tanto, señala López (2009):

Una ciudadanía diferenciada, definida a partir de los contenidos de la interculturalidad, conlleva necesariamente a la transformación de las estructuras políticas, las formas de representación y valores que sustenta la democracia. Esto puede parecer muy difícil de lograr, teniendo en cuenta que en muchos países las élites en el poder conforman la principal resistencia política y cultural al reconocimiento de la diversidad cultural y a los derechos de grupos derivados de ésta. (p. 72)

Hay reconocimiento de la existencia indígena y de su peculiar identidad, pero la efectividad de los derechos anunciados depende casi íntegramente de una posterior creación normativa en instituciones estatales de orden monocultural. No existen, en consecuencia, auténticos derechos constitucionales colectivos. Así sostiene Wilhelmi (2011) al respecto:

Prácticamente todos ellos parten de algún tipo de declaración general de reconocimiento de la pluralidad cultural o étnica (con distintas fórmulas: “reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos”, “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana”, “la Nación mexicana tiene una composición pluricultural”, etc.), pero tales declaraciones empiezan a debilitarse ya en el mismo texto constitucional (p. 17).

Esta problemática abarca incluso aquellos marcos jurídicos que de manera expresa incluyen estos derechos. Sin embargo, en esos casos aparecen aislados del resto de derechos. Además, enfrentan otros problemas: estar subordinados al resto de derechos generales de la población blanco mestiza mayoritaria, y la poca claridad acerca de los modos de implementación. Según Wilhelmi (2011):

No son reconocidos como auténticos derechos subjetivos, sino que se articulan como concesión del poder político al ejercicio de un cierto grado de autonomía grupal, basada en el respeto de determinadas manifestaciones de la propia cultura (...) siempre sometidas a la cláusula de no contradicción con los derechos individuales nacional e internacionalmente reconocidos. (p. 17)

Desde lo normativo, para la definición y aplicación de las nociones de interculturalidad en América Latina, la concepción de la cultura como algo homogéneo sigue marcando el límite principal. Ello traslada entonces al marco jurídico la responsabilidad de normar lo relativo a los derechos, con lo que se tiende a homogenizar las ideas relacionadas con la construcción y reproducción de lo válido y justo asociados con la cultura, el orden social y político de las sociedades, bajo un manto de neutralidad que se pretende objetivo. Señala Wilhelmi (2011)

Esa pretendida neutralidad es tributaria del concepto racional de Constitución con base al cual los principios incorporados por ella responderían a criterios universales fruto de la razón (universal, objetiva). (...) En tal contexto, los únicos derechos subjetivos son los individuales, que se configuran como elementos de referencia previos, como datos objetivos, que la Constitución debe reconocer junto con una serie de poderes cuya legitimidad estriba en ofrecerles protección. (...) por esta razón, los derechos colectivos de los pueblos indígenas, en el caso de ser establecidos constitucionalmente, no se articulan como derechos subjetivos, previos a la idea de Estado y poseedores de un haz de facultades intangibles y directamente exigibles, sino como concesiones de éste y sujetos a la normativa estatal. (p. 19)

Como se refirió en el capítulo anterior, todo ello se agudiza en un contexto globalizador de libre mercado, que limita la construcción de normativas ajustadas a sus necesidades locales. Cada vez más las políticas de los organismos internacionales impactan directamente en cómo se conciben, implementan y se llevan a la práctica los derechos. La mayor demanda de los recursos naturales, los cuales se encuentran mayoritariamente en América Latina en territorios indígenas, significa una limitante en el reconocimiento de estos derechos específicos como base de la normativa general, pues se encuentran en el centro de interés del sistema comercial internacional.

Como puede apreciarse, se trata de la misma contradicción teórica referida anteriormente para el contexto global, donde ahora en la región el vínculo entre los derechos de los indígenas, aun desde la mirada limitada del acceso, se opone a los intereses y prácticas políticas, comerciales, de gobierno, productivas, culturales y de diverso tipo.

Esta situación pone en evidencia además lo limitado de los recursos jurídicos existentes en la actualidad, pues en muchos casos ni siquiera se llevan a la práctica de

manera efectiva. En la región, los ejemplos más recientes de cambios constitucionales que intentan trabajar el enfoque de la interculturalidad de manera formal y efectiva son Ecuador (2008) y Bolivia (2009), con un significativo avance en la incorporación de los derechos individuales y colectivos en el discurso formal, y con ello, dotando de mayor intencionalidad su inclusión en el resto de las leyes que permiten su aplicación generalizada. Wihelmi (2015)

Se puede ver en ellas un abanico de propuestas propias de un constitucionalismo garantista más o menos avanzado (...). Seguramente el ejemplo más puntero de este modelo es el de la Constitución ecuatoriana de 2008, que cuenta con un amplísimo catálogo de derechos, dotado de herramientas de garantía específicas y un conjunto de principios de aplicación basados en la igual jerarquía, indivisibilidad e interdependencia de todos ellos, incluidos los derechos propios de los pueblos indígenas. (p. 128)

Con relación a esta garantía de derechos multi e interculturales, se encuentra también en la región la Constitución de Colombia de 1991 y la de Venezuela de 1999. Sin embargo, y aunque resulte reiterativo, es necesario señalar que en ninguno de estos casos, a pesar de los intentos formales por el reconocimiento de los derechos, se trata de un cambio del enfoque o paradigma. No se plantea un cuestionamiento o la transformación de la estructura de poder tradicional asociada a los gobiernos, sino que se enuncian derechos de los grupos y poblaciones indígenas que deben ser de obligatorio cumplimiento e insertarse en las leyes que norman las más diversas esferas de la organización política y social.

Autores como Noguera (2014) sostienen que sólo habrá cambio de paradigma constitucional cuando se den las condiciones para ir dejando atrás el modelo garantista para llegar a un modelo de constitucionalismo dialógico, es decir, un constitucionalismo

basado en un auténtico reconocimiento de la igualdad entre las culturas. No obstante, afirmar que es insuficiente no implica, de ninguna manera, una negación de los avances que conlleva que a nivel normativo se sostenga el ideal de igualdad en el ejercicio de los derechos. La crítica solo apunta a indicar los límites conceptuales y prácticos que conciernen a la interculturalidad en la región latinoamericana.

Por lo que señalan Di Caudo, Erazo y Ospina (2016):

En consideración, la interculturalidad propone el camino del encuentro, pero bajo la expectativa del respeto a las diferencias. Los significados de la interculturalidad son diversos de la existencia de la carga de tensión en las relaciones interculturales. (p. 56)

En contraste, mientras existe una corriente conceptual crítica de este concepto y su aplicación, por otro lado, en la realidad, con dimensiones culturales, sociales y de interacción más complejas, la mayor dificultad radica en concretar la intención abarcadora de la interculturalidad, más allá de la defensa de lo pluricultural, lo multicultural e incluso, lo plurinacional, admitiendo su trascendencia en la lucha por la igualdad.

Las posturas críticas subrayan el hecho de que los derechos de las personas y poblaciones no debe limitarse en función del derecho general, y que la visión racional de la ciencia (positivista) no debería ser un freno para introducir en la construcción de las normas jurídicas las visiones de los pueblos consideradas subjetivas y en el modo de establecer prioridades para el ejercicio de los derechos.

El punto clave está en que, a diferencia de la situación actual, no puede existir un único intérprete, un traductor privilegiado de lo que deba entenderse por “dignidad humana”. El Estado intercultural, dialógico, es el que permite la construcción de un horizonte común de sentidos desde las aproximaciones de las distintas culturas

existentes. Pese a que en ocasiones se quiera presentar de manera distinta, tras la mayor parte de las movilizaciones indígenas y afrodescendientes se halla la voluntad de reformular el pacto de convivencia, no de eliminarlo sin más. (Wilhelmi M. , 2011)

La definición de Estado es vital en este propósito, más si se considera desde la visión de la igualdad social y la democracia, principios de la sociedad moderna asumidos por la mayoría de los modelos de gobierno en la región, ya sea en lo formal o lo jurídico. Las perspectivas críticas desconfían de un concepto de interculturalidad inserto en la estructura de los Estados, pues los entienden como preservadores del orden de poder. Si bien se debe buscar el equilibrio entre los derechos y la igualdad también desde su marco normativo, la acción no debe limitarse a esto, sino contribuir desde todos los ámbitos, a esa equidad, para que se manifieste en una convivencia asociada a la cooperación, la solidaridad, a un espacio común de convergencia de las necesidades y su satisfacción, con independencia del grupo social, ingresos, género o raza.

Por ello, expresan Di Caudo, Erazo y Ospina (2016):

Esto implica el reconocimiento de las tradiciones y los saberes populares de las familias que han sido desplazadas como elementos que se colocan en la misma mesa de discusión y diálogo con los saberes urbanos y académicos; es un auto reconocimiento que comienza por las mismas familias, quienes comprenden que sus sistemas de vida también aportan a la construcción de prácticas pacíficas en las comunidades que hoy las acogen. (p. 281)

En efecto, la interculturalidad del Estado conlleva a que no baste el reconocimiento de la existencia de múltiples culturas (multiculturalidad), sino que los distintos poderes de dimensión pública queden obligados a garantizar unas condiciones equitativas de participación en el diálogo entre dichas culturas (interculturalidad). Sin la promoción de dichas condiciones, que apuntan también a la construcción de identidades

inclusivas, se abona el terreno de la dominación de la cultura o culturas hegemónicas sobre las minoritarias, por mucho que estén reconocidas constitucionalmente. (Wilhelmi, 2011)

En el escenario latinoamericano, se trata de articular las prácticas asociadas a la multiculturalidad y plurinacionalidad que se reflejan en la normativa vigente (algunas incluso consideradas lo más avanzado en el tema no solo en la región sino a nivel global). En tal sentido, Di Caudo, Erazo y Ospina (2016) sostienen:

Es indudable que los debates teóricos y las políticas de multiculturalismo anglosajón y de la interculturalidad de las academias europeas, y casi simultáneas las reflexiones poscoloniales (decoloniales), influenciaron las atmósferas intelectuales de estas tradiciones previas, revitalizando y politizando los debates sobre la diversidad cultural, por lo menos en cuanto a las formas de construir, percibir e implementar la “gestión de la diversidad” y /o como respuesta política a los procesos y las formas desiguales y de dominación, discriminación y exclusión social. (p. 14)

Ello debe sumarse a mecanismos eficaces de descolonización cultural, que permitan visibilizar efectivamente las diferencias que convergen en una sociedad, y aquellas comunidades y personas que son también sujetos de derecho y se mantienen al margen de los beneficios establecidos en las leyes vigentes. Como puede evidenciarse, en el contexto latinoamericano la interculturalidad se enfoca desde dos visiones fundamentales: la teórica y la política, que en la mayoría de los casos no se presenta de manera separada, sino superpuesta o entrelazada, como se aprecia en las reflexiones previas.

Como ya se ha señalado, la definición de interculturalidad puede estar asociada a un proyecto social y político que se enfoque más en el reconocimiento de las

poblaciones y culturas excluidas que en un cambio más amplio de paradigma. Cambio que ponga el foco en los condicionamientos históricos que definen el modo en que se articula y se pone en práctica el poder. En el contexto ecuatoriano, en el cual el movimiento indígena ha sido el motor impulsor de esta visión, señala Walsh (2008) que en el seno de este movimiento la interculturalidad se ha establecido “como principio ideológico de su proyecto político” (p. 135). Proyecto que se asienta en la necesidad de una transformación radical de las estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad. De allí que la interculturalidad sea en Ecuador eje central de un proyecto histórico alternativo.

Así, Zambrano (2018) señala:

La coexistencia de pluralidad y diversidad cultural, se acentúan como las grandes líneas que trasgrede la multiculturalidad hasta un momento puntual, en adelante, luego del establecimiento de esas unificaciones sociales, a modo de “comunistas” y no de “comunidades” diferenciadas, una como “la relación social” y otra como “un área de la vida común”, es la interculturalidad la que se encarga de dinamizar esas maneras de coexistir, en un universo de diferentes donde se construye puentes y oportunidades para todos. (p. 61)

Sin ese cambio necesario en el modelo social y político, se mantiene un estatus normativo que no trasciende la formalidad de la enunciación, sin cambiar la realidad de las poblaciones excluidas no sólo del poder concebido y practicado a través del estado moderno y sus instituciones, sino del ejercicio real de sus derechos. En ese sentido, sobresale el cuestionamiento de Quijano (2006) “¿Puede la redistribución multi-cultural y/o multi-nacional del Estado ocurrir separadamente de la redistribución del control del trabajo, de sus recursos y de sus productos, y sin cambios igualmente profundos en los otros ámbitos básicos del patrón del poder?” (p. 348).

Y esta es una cuestión central en la concepción e implementación de la interculturalidad en Ecuador, donde más que una visión teórica, ha tenido más presencia desde la política, considerada a partir de la emergencia del movimiento indígena como actor de oposición en la búsqueda de sus derechos, especialmente desde finales de la década de 1980, ejemplo de acciones similares en la región.

Así pues, Walsh (2002) señala:

La interculturalidad puede ser entendida como proceso de construcción de una nueva hegemonía que no solo desafía la hegemonía del Estado sino impulsa y marca nuevas maneras de percibir, construir y posicionar subjetividades y políticas identitarias (Halls 1997). Así va más allá del reconocimiento o la inclusión, apelando a cambios profundos en todas las esferas de la sociedad y formando parte de una política cultural oposicional dirigida a la sociedad en su conjunto. (p. 3)

Justamente, organizaciones indígenas como la Confederación Nacional de Indígenas del Ecuador (CONAIE) aportan en esta dirección, como se evidencia en la Asamblea Nacional Constituyente de esa agrupación, en la cual se establece que la interculturalidad se constituye en el “eje transversal para todos los actos e instancias de la gestión política”. Sin embargo, y a pesar del empuje del movimiento, esta definición no se incorporó a la Constitución ecuatoriana de 1998, a pesar del gran empuje de los pueblos y nacionalidades indígenas, que sí lograron la inclusión en una serie de derechos específicos. Aun cuando, “incorporó la diversidad étnica y los derechos específicos como parte de las mismas estructuras políticas y aparatos ideológicos que se empeña en transformar (Walsh. 2008).

En el contexto ecuatoriano, aunque visto desde la perspectiva de la historia podría esperarse más, debe acotarse que la Constitución de 1998, con todas sus limitaciones,

reconoció por primera vez a la población de descendencia africana y asumió la incorporación de derechos para este grupo poblacional y los indígenas, con una larga de exclusión y discriminación en el panorama republicano. En este período, considerado de auge en la forma de visibilizar del movimiento de las comunidades autóctonas, se produce sin embargo una profunda división al interior de esas agrupaciones y entre ellas, lo que limitó un mayor impacto positivo asociado a sus derechos. De allí todo quedó sin mayores cambios en la concepción monocultural del Estado, y mucho menos, significó una confrontación al modelo tradicional de gobierno que naturaliza la inequidad.

De acuerdo con Walsh (2008):

Lo que tenemos en la práctica actual, es una constitución incluyente y una hegemonía de lo nacional excluyente. Una constitución que al nivel discursivo defiende la diversidad y la inclusión, pero claro es homogeneizando, ruralizando y tratando como estática esta diversidad que propone incluir. A nivel de la política real, esta inclusión no cuenta mucho; la hegemonía cultural se conserva, visibilizando los conflictos actuales y los sujetos históricos que (in)surgan (ellos – los conflictos y sujetos- cada vez más complejos). Así se fortalece el Estado neoliberal, sustentando la producción y administración de la diferencia dentro del orden nacional sin producir ningún cambio. (p. 34)

En correspondencia con lo planteado, la interculturalidad como un accionar político social en el marco jurídico, sigue mostrándose como un entramado que en teoría caracteriza el carácter inclusivo y representativo de las sociedades antes invisibilizada en orden constitucional. Sin embargo, en la actualidad, la interculturalidad como un modo de vida, de ser, de estar y de conocer todavía lucha contra los barrotes de cristal soldados por la resistencia de los sujetos del Estado en hacer dinámica la interculturalidad.

En este sentido señala Walsh (2008):

El problema descansa, por lo menos en parte, en la manera en que la interculturalidad apunta a una práctica que puede tener un impacto transformador y real en la sociedad ecuatoriana, que puede construir un universo distinto, plural y alternativo. El hecho de que la interculturalidad, a pesar de su uso discursivo, no está conformada por una base de significados estables ni necesariamente compartidos, sino por los sentidos que representan una variedad de posicionalidades dinámicas, tanto individuales como colectivas, a veces en conflicto entre ellas, forma parte de la realidad y del problema (p. 10)

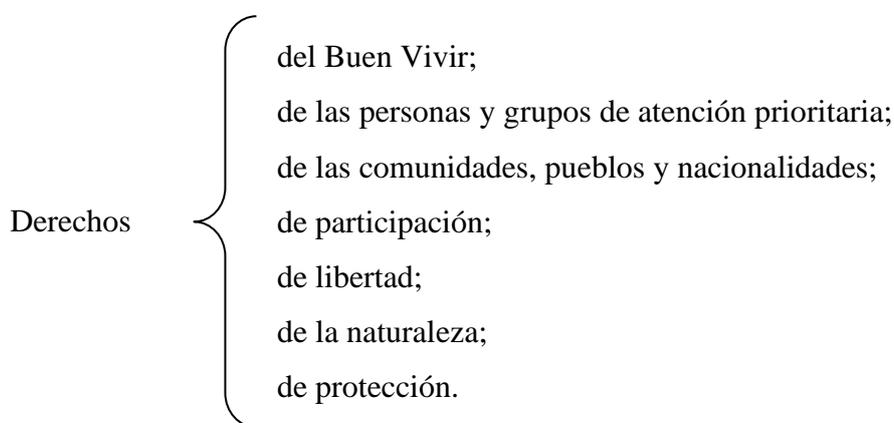
Esta dinámica intrínseca que tiene la interculturalidad como fenómeno social, da lugar a su constante movilidad y transformación. Coincidimos con Walsh (2008) cuando expresa que “la interculturalidad debe ser una obligación de todos, pero entendida como esta necesidad de saber, conocernos y respetarnos también”. (p. 11)

### **2.3. Interculturalidad en Ecuador**

En Ecuador, la interculturalidad encuentra su fundamento legal en la Constitución de la República (2008), principalmente a través de la inclusión del principio *Sumak Kawsay*, lo cual fue un logro de los movimientos y organizaciones aborígenes. Si bien por sí sola no es capaz de dinamizar los cambios radicales antes mencionados, sí constituye un avance importante en el reconocimiento y la ampliación de acceso a derechos. De acuerdo con el Preámbulo de la Constitución (2008), se trata de:

Una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el Sumak Kawsay; una sociedad que respeta, en todas sus dimensiones, la dignidad de las personas y las colectividades.

Esta nueva Constitución (2008), proclamada una década después de aquella que incorporó derechos para los pueblos afros e indígenas, incluye una visión más amplia. Remarca la necesidad de un viraje político en el modo en que se concibe la ciudadanía y sus derechos, como una cuestión más general que específica, aunque no rehúye los mecanismos de discriminación positiva que se observan en las leyes derivadas de ella. Con respecto a los derechos, los concibe de forma integral. Así, rompe con la división tradicional entre los derechos humanos (generales, objetivos) y los derechos específicos y particulares de las personas, grupos o comunidades. De este modo, logra incorporar la interculturalidad en su sistema legislativo al enfatizar el carácter integral de los derechos y al reconocerlos como interdependientes y de igual jerarquía (art. 11, núm. 6) (SENPLADES, 2009, p. 50). A partir de entonces, los mismos se organizan en:



Si bien este enfoque no representa la solución al problema central de la exclusión y la desigualdad, sí es un paso de avance en un reconocimiento efectivo de las diversidades étnicas y culturales que determinan a Ecuador como Nación, a la vez que responde a los reclamos centenarios de los pueblos y nacionalidades de ver reflejada su realidad más allá de lo folclórico o el discurso de la academia.

Como ya se ha mencionado, uno de los principales retos consiste en la construcción de un Estado que efectivamente se asiente sobre las bases de la plurinacionalidad y la interculturalidad. Esta es una de las proclamas fundamentales que el movimiento indígena presenta ante un Estado homogéneo.

Por otro lado, y frente a la dicotomía entre Estado y mercado, impulsada principalmente por el pensamiento capitalista y los modelos neoliberales, la Constitución ecuatoriana formula una relación entre Estado, mercado, sociedad y naturaleza. Así, el mercado deja de ser el motor que impulsa el desarrollo y limita los sistemas productivos, comerciales, de distribución y financieros para promover la diversidad cultural de manera respetuosa y orgánica. Todo ello, a través de la conceptualización de la economía popular y solidaria como base del sistema productivo y comercial en Ecuador, y en su relación con socios comerciales o países vecinos. De igual modo, por primera vez, en la historia de la humanidad una Constitución reconoce los derechos de la naturaleza, que pasa a ser uno de los elementos constitutivos del Buen Vivir. (SENPLADES, 2009, p. 47). De este modo se busca una articulación de los principios sobre los que se erige el Sumak Kawsay, con esa intención que se expresa en la interculturalidad de transformar las instituciones a partir de concebir el Estado y el poder de modo diferente.

Para la puesta en práctica y materialización de los principios esbozados, el artículo 280 de la Constitución crea el Plan Nacional de Desarrollo:

Art. 280.- El Plan Nacional de Desarrollo es un instrumento al que se sujetarán las políticas, programas y proyectos públicos; la programación y ejecución del presupuesto del Estados; y la inversión y la asignación de los recursos públicos; y coordinar las competencias inclusivas entre el Estado central y los gobiernos autónomos descentralizados. Su observancia será de carácter

obligatorio para el sector público e indicativo para los demás sectores (SENPLAES, 2017, p. 5)

El Plan Nacional de Desarrollo es el primero en establecer una línea coherente entre el discurso normativo generalista de la Constitución y los modos y responsabilidades para implementar, entre otros principios de igualdad, la interculturalidad, como esencia de la Nación, y por tanto, eje vertebral de las proyecciones de políticas públicas en los más diversos ámbitos del acontecer nacional. Este Plan se estructura en el marco del Régimen de Desarrollo, enunciado en el artículo 275, Título VI de la Constitución Nacional (2008):

Art. 275.- El régimen de desarrollo es el conjunto organizado, sostenible y dinámico de los sistemas económicos, políticos, socio-culturales y ambientales, que garantizan la realización del buen vivir, del Sumak Kawsay. (...) El Buen Vivir requerirá que las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades gocen efectivamente de sus derechos, y ejerzan responsabilidades en el marco de la interculturalidad, del respeto a sus diversidades, y de la convivencia armónica con la naturaleza. (p. 105).

Aquí se aprecia el sentido genuino del *buen vivir* hacia un *bien vivir*. Así el Sumak Kawsay se materializa en un entramado valioso y virtuoso, en el cual se incluye a todos los sectores de gobierno y se plantea el modo de articulación de las políticas públicas en función del goce de derechos y las acciones efectivas para llevarlas a cabo.

El Plan Nacional de Desarrollo o como se lo denomina en la actualidad "del Buen Vivir", se desarrolló en tres tramos, el primero abarca el periodo 2009- 2013, el segundo 2013-2017 y el actual 2017-2021.

En el marco del primer periodo 2009-2003, el Plan Nacional del Buen Vivir (2009) describe el "buen vivir" como:

La satisfacción de las necesidades, la consecución de una calidad de vida y muerte digna, el amar y ser amado, el florecimiento saludable de todos y todas, en paz y armonía con la naturaleza y la prolongación indefinida de las culturas humanas. El Buen Vivir supone tener tiempo libre para la contemplación y la emancipación, y que las libertades, oportunidades, capacidades y potencialidades reales de los individuos se amplíen y florezcan de modo que permitan lograr simultáneamente aquello que la sociedad, los territorios, las diversas identidades colectivas y cada uno -visto como un ser humano universal y particular a la vez- valora como objetivo de vida deseable (tanto material como subjetivamente y sin producir ningún tipo de dominación a otro). (SENPLADES, 2009, p.6)

De igual modo, uno de sus objetivos consiste en "afirmar y fortalecer la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad" (SENPLADES, 2009, p. 297). Este planteamiento evidencia el deber formal de las instituciones de enfocarse en la interculturalidad, pues el acatamiento de los planes es de carácter obligatorio e implican un planteamiento estratégico guía para las normativas sectoriales. De este modo, se establece un marco normativo incluyente, con una mirada biopluralista y reivindicativa de la igualdad y de la "justicia social (productiva y distributiva), y desde el reconocimiento y la valoración de los pueblos y de sus culturas, saberes y modos de vida" (SENPLADES, 2009, p. 47). Acorde con el artículo 275 de la Constitución de la República del Ecuador (2008), donde se plantea como cuestión trascendental el goce de los derechos y responsabilidades "en el marco de la interculturalidad", lo que a su vez plantea una superación de la visión cuantitativa asociada al desarrollo, poniendo a las personas en el centro de las dinámicas de crecimiento y bienestar.

En el segundo periodo del Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017 se mantiene la propuesta de desarrollo establecida la Constitución Nacional y estipula “construir espacios de encuentro común y fortalecer la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad” (SENPLADES, 2009, p. 182).

Esto muestra, por un lado, una continuidad en la intención de construir e implementar la interculturalidad como medio eficaz de transformación social; y por otro que debe mantenerse como principio de ejecución para el logro de los objetivos. En esencia, plantea las siguientes estrategias:

Mediante la preservación y revitalización del patrimonio y de las diversas memorias colectivas e individuales, así como mediante el impulso de industrias culturales con contenidos diversos e incluyentes. En cambio, para fomentar la apropiación de espacios públicos y la libre expresión, se introducen estrategias para la democratización y el control social de los espacios mediáticos, el fomento de la construcción libre y diversa de las memorias sociales contemporáneas, y la democratización del disfrute del tiempo y del espacio público. Asegurar la integralidad de estos procesos implica plantear estrategias que impulsen, de manera transversal, la interculturalidad en el ciclo de la política pública –en todos sus sectores– y en el marco de una integración regional intercultural. (SENPLADES, 2009, p. 182)

Esta intención alcanza también, entre otros, al ámbito educativo, en el cual se plantea no sólo el cumplimiento del artículo 343 de la Constitución relativo a la enseñanza de al menos una lengua ancestral, sino que enfatiza en la necesidad de que los currículos muestren la diversidad cultural e histórica del país (SENPLADES, 2009, p. 188).

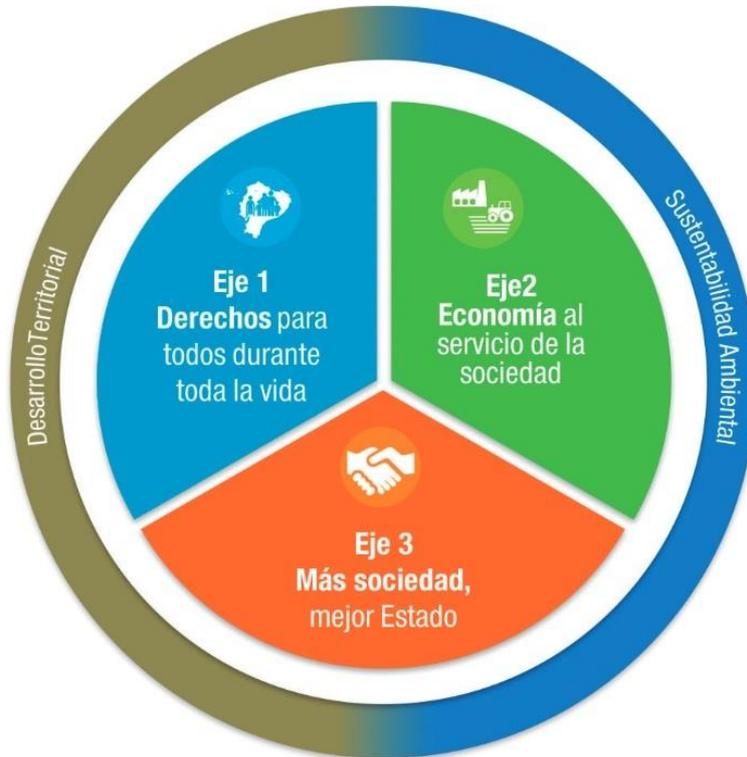
En el tercer tramo del Plan Nacional que inicia en 2017 y se mantendrá en curso hasta 2021, el "buen vivir" es entendido como:

El buen vivir rebasa la comprensión occidental hegemónica del bienestar, pues recupera la cosmovisión de los pueblos originarios de nuestra América junto con visiones clásicas de la antigüedad para subrayar que, si bien es cierto, que las condiciones materiales para una vida digna son necesarias, el fin mismo de la vida no es la acumulación de éstas en desmedro de la justicia social e intergeneracional, sino que abarca otro tipo de elementos como el conocimiento, el reconocimiento de las diversidades en igualdad de condiciones, los códigos de conducta para la ética social y en relación con la naturaleza, los derechos humanos, un porvenir justo y compartido, el diálogo intercultural entre otros. (SENPLAES, 2017, p. 26)

Desde esta perspectiva, el buen vivir es una forma de hacer política intercultural, a razón de un accionar en atención al principio de Sumak Kawsay, en tanto se describen los elementos de la filosofía de vida de los pueblos originarios dando paso a una ruptura de modelo desde lo teleológico, lo axiológico y lo ontológico, en un esfuerzo por cultivar el escenario actual de la belleza de equilibrio hombre- acción- ser- conocer- ambiente- amor y la identidad diversa.

El Plan Nacional de Desarrollo se estructura en tres grandes ejes (ver figura 2): el primero sobre los "Derechos para todos durante toda la vida"; el segundo referente a la "Economía al servicio de la sociedad" y el tercero denominado "Más sociedad mejor Estado". Las denominaciones de estos ejes conjugan en un todo la atención a las necesidades de los pueblos del Ecuador en el marco de justicia y equidad palpable, dentro del marco del desarrollo territorial y la sustentabilidad ambiental. Así, se constituye de tres ejes u objetivos nacionales que rondan en la consolidación práctica y del ser de la intercultural y plurinacional.

**Figura 2:** Estructura General del Plan Nacional de Desarrollo /Plan Nacional del Buen Vivir 2017/2021



**Fuente:** Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES, 2017, p 18).

Los propósitos de la interculturalidad se ven reflejados en el primer eje del Plan, donde se pone en evidencia el carácter plurinacional en términos de la valorización real de la identidad diversa del Ecuador:

Eje 1: Derechos para Todos Durante Toda la Vida. Esto conlleva el reconocimiento de la condición inalterable de cada persona como titular de derechos; no cabe la discriminación alguna que los menoscabe. Además, las personas son valoradas en sus condiciones propias, celebrando la diversidad. Así nos guiamos por el imperativo de eliminar el machismo, el racismo, la xenofobia y toda forma de discriminación y violencia, para lo cual se necesita

de políticas públicas y servicios que aseguren disponibilidad, accesibilidad, calidad y adaptabilidad. (SENPLAES, 2017, p. 42)

Un reconocimiento que propone además la valoración del colectivo y del ser humano como ser social e individual, dentro del marco de la corresponsabilidad de valores acorde con el comportamiento social que se desea materializar, es decir, un orden social de justicia social, de participación colectiva democrática en un Estado intercultural y plurinacional. La razón primaria de enfrentar con fuerza y firmeza el individualismo anti ecologista y el carácter de opresión que caracteriza a los sujetos dominados por el sentido del tener y no del ser. Se busca garantizar la participación democrática de todos, con énfasis en los grupos discriminados y en desventajas, que por su ubicación geográfica corresponden a la ruralidad. Los propósitos de la interculturalidad quedan expresados de la siguiente manera en el SENPLAES (2017): “afirmar la interculturalidad y plurinacionalidad, revalorizando las identidades diversas”(p. 51),”Tomando en cuenta la diversidad cultural, sexo, orientación sexual, identidad de género origen étnico, lugar de nacimiento, discapacidad, edad o situación migratoria”(p. 42). Al respecto, establece SENPLAES (2017):

Se vuelve fundamental el fomento de una sociedad inclusiva, que constituye relaciones equitativas e interculturales entre personas, colectivos, comunidades, pueblos, y nacionalidades. La manifestación de estas relaciones representa en un sentido más fuerte de identidad y pertenencia con su comunidad, con su localidad, y con el conjunto de la sociedad. En línea con ello, la formulación e implementación de los Planes de Vida, articulados con la planificación nacional y local es algo imprescindible. (p. 52)

Un Estado inclusivo que demarca la relevancia del ser social, ser histórico y originario antes discriminado, además delinea un nuevo ejercicio de la política en

términos de los sujetos y no de los objetivos una relación sociedad y economía. Los ejes ahora son los criterios de justicia y equidad social, una visión endógena sustentable en las prácticas ancestrales y las prácticas de la modernidad reflexiva en el que el sentido de la planificación y la gestión de gobierno, a integrarse en la solución de las dinámicas propias de la población y el territorio.

Una relación que constituye las relaciones del nuevo orden social naciente de las luchas históricas y de las intenciones de la política actual ecuatoriana, circunda en un círculo virtuoso que se dinamiza de los propios pueblos y su poder creador y creativo con una matriz axiológica derivada de sus ancestros y de su contacto e intercambio de equilibrio con el ambiente. Así pues, SENPLAES (2017) señala:

Se trata, por tanto, de enfrentar rezagos que nos han quedado de la colonialidad en un sentido amplio, pues no se restringe a pueblos y nacionalidades; el combate a relaciones del poder asimétricas, al estereotipo, la discriminación y la exclusión social aplica para un sin números de colectivos: por ello la afirmación de las identidades, el reconocimiento mutuo y la valoración de la diversidad, memorias, patrimonios y expresiones diversas son imprescindibles para reforzar el tejido social. (p. 52)

Un tejido social que se entreteje desde la ancestralidad de las poblaciones originarias y la particularidad de las relaciones de vida, modelos de producción, formas de salud, educación y lenguas, un entramado de lo natural y la sociedad a partir de la complementariedad, el equilibrio de la relación hombre naturaleza y la riqueza alimentaria que define su autonomía y soberanía alimentaria desde sus formas de producción del alimento.

Así pues, desde el punto de vista de la vinculación con el mundo, la universidad y la sociedad del conocimiento juega un papel importante, en términos del reconocimiento

y manejo de las lenguas y el lenguaje que relacione las nuevas tecnologías y reimpulse una comunicación afectiva y efectiva de vinculación plena del conocimiento a la vida y al multilingüismo característico del Ecuador y su población toda. (SENPLAES, 2017)

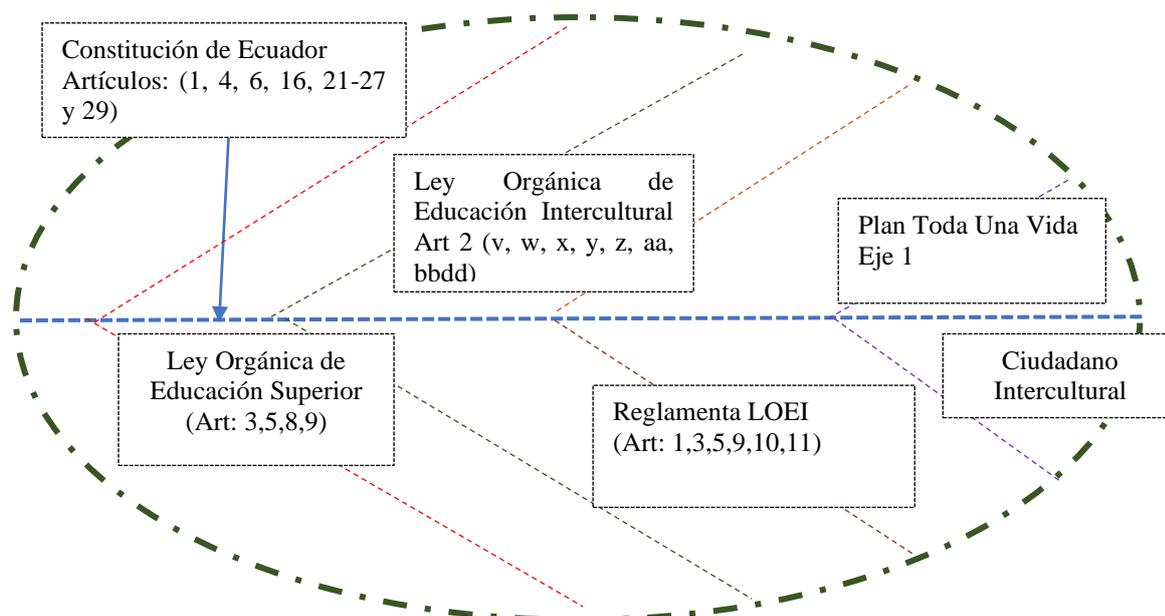
### **2.3.1. Visión Jurídica en Interculturalidad**

Desde el punto de vista del corpus jurídico y el pasaje de un Estado monocultural a otro multicultural, se entrama un tejido jurídico que presenta la interculturalidad desde la inclusión, la comunidad desde el respeto a la diversidad y el reconocimiento de los otros desde su originario ancestral.

En este escenario, se manifiesta la posibilidad de la participación activa y reflexiva de los pueblos históricamente excluidos, el empoderamiento y expresión de las culturas ancestrales.

Es por ello, que desde la intencionalidad propia de la investigación resulta necesario hacer visible el espectro jurídico desarrollado hasta aquí en una trayectoria que apunta a la construcción del ciudadano constitucional intercultural. En este sentido el orden de jerarquización de las normativas jurídicas ubica a la Constitución de la República del Ecuador (2008) como eje transversal del proceso, que se proyecta en normas relevantes para la universidad. (Ver figura 3).

**Figura 3: Visión Jurídica en Interculturalidad**



**Fuente:** (Constitución de la República de Ecuador, 2008), (Ley Organica de Educación Intercultural, 2011), (Ley Organica de Educación Superior, 2010), (Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2012), (Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 Toda Una Vida., 2017).

Elaboración propia.

El ovalo con líneas y punto, atravesado por una línea punteada representa la Constitución de la República del Ecuador en sus artículos 1, 4, 6, 16, 21-27 y 29. Muestra apertura y sustento de la visión jurídica intercultural como soporte macro de la dinámica de todas las normativas incluidas en la figura. Además de evidenciar el cimiento jurídico principal.

A partir de allí, se evidencia el reconocimiento del Estado constitucional en diversas leyes, reglamentos y planes en los que la interculturalidad converge en un derecho de rango superior en correspondencia con los criterios del contexto plurinacional, cuya soberanía radica en el pueblo, el reconocimiento del territorio como una unidad geográfica donde se articula lo natural, social y cultural, y de allí en más la

identidad dinámica de lo ancestral, incluidos el accionar social, desde sus lenguas y símbolos.

La educación aparece como el epicentro clave que mueve el proceso, con un Estado garante de su obligatoriedad en base a criterios de igualdad, inclusión, interculturalidad diversidad con calidad y calidez para el Buen Vivir de las personas, con libertad de enseñanza, de cátedra en el contexto universitario, y el derecho a aprender en su propia lengua y ámbito cultural (Constitución de la República de Ecuador, 2008).

Las líneas en trazos denotan la flexibilidad y dinámicas de la documentación jurídica referidas a la educación. Así pues, la Ley Orgánica de Educación Superior (Arts: 3, 5, 8 y 9) establece los criterios de derecho y deber del sistema educativo universitario, a la vez que define los principios, entre los que prevalece una Educación Superior de calidad. En ella se resalta la excelencia de la interculturalidad sin discriminación alguna y el carácter gratuito hasta el tercer nivel, que hoy se ha visto expresada en la meta de inclusión de la población indígena (Ley Organica de Educación Superior, 2010).

En correspondencia con la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Art: 2, literales (v, w, x, y, z, aa, bb, dd), se observa la aplicabilidad del principio de equidad de inclusión. en tanto se hace referencia a asegurar a todas las personas el acceso a la educación en igualdad de oportunidad lejos de la discriminación. Asimismo, en los literales presentados se integran a los principios de calidez e integralidad, interculturalidad y plurinacionalidad de identidades, plurilingüismos y otros, donde se trazan las líneas hacia una aplicabilidad de la educación universitaria intercultural y bilingüe (Ley Organica de Educación Intercultural, 2011).

En este sentido, se evidencian los decretos y los reglamentos que sin duda establecen un rigor legal cercano al ciudadano. En esta instancia, el jefe de Estado crea las condiciones y mecanismo para la activación de los procesos, espacio para la educación intercultural bilingüe garantizando los derechos de las comunidades, pueblos y nacionales al beneficio de los principios de la Interculturalidad y la pluriculturalidad (Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2012).

Además, el primer eje del Plan de Buen Vivir o como se denomina en la actualidad “Toda una Vida”, afirma el derecho de todos durante toda la vida, en el que valores como la garantía de la dignidad, la igualdad de oportunidades, la confirmación de la interculturalidad y la plurinacionalidad revalorizan las identidades en un marco de la garantía de derecho a la actual y las futuras generaciones (Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 Toda Una Vida., 2017).

La sumatoria y ejercicio de todos los soportes jurídicos señalados va dando forma a la construcción de la figura de un ciudadano intercultural, reconocido y que hace reconocer su complejo devenir en el desarrollo de un Estado que busca el buen vivir en todas las dimensiones del desarrollo del país.

Tomando en consideración este recorrido conceptual y político de la interculturalidad, se ponen en evidencia las particularidades de la relación asociada a la importancia del cambio del modelo en el orden social, político y educativo, de manera interrelacionada. Ambos deben lograr la articulación necesaria que favorezca el cambio de paradigma.

Para ello, lo primero es asumir la interculturalidad como algo que trasciende y va más allá de la visibilidad, el reconocimiento y la convergencia de culturas. Este tipo de reflexión aporta mucho a lo que veremos sobre la educación universitaria intercultural,

donde se pretende recurrir a los elementos cohesionadores que vienen de la historia común, de las relaciones con el entorno, la cosmovisión, los valores, el idioma, entre otros, los cuales deben ser revalorizados y desarrollados para romper con la opresión, la explotación, la exclusión, la marginación económica y social (Moya, 2009).

La intención de los pueblos indígenas de la región, especialmente durante las últimas décadas de transformar sus modos de vida apartando la desigualdad y la discriminación sufridas por siglos, se mantiene entre los principales retos a los que se enfrentan. Ello se enfatiza en un ámbito particularmente importante para la construcción de sociedades diversas y conscientes de la necesidad de un cambio real en el ejercicio de los derechos: la educación superior, que se trata en el siguiente capítulo.

# CAPÍTULO III

## EDUCACIÓN SUPERIOR



En la actualidad, la universidad experimenta una tensión entre los criterios del pensamiento occidental y las exigentes metas de una interculturalidad no lineal y flexible, transformadora de realidades concretas. Desde la universidad pública la tensión se observa en la meta de dejar de ser un espacio de producción del conocimiento aislado de las realidades locales. Sobre todo cuando el carácter público la democratiza, la hace ser un espacio de encuentros y desencuentros de las realidades sociales diversas.

En este sentido, Ruiz (2002) expresa:

El carácter público de la universidad no se deriva exclusivamente de su dependencia financiera del Estado. La universidad es pública por el sentido de su actividad, sentido que tiene relación con el tipo de conocimiento que la universidad produce y transmite, por el tipo de población a la que atiende no sólo a través de las actividades de investigación y enseñanza, sino también a través de la extensión y transferencia, y por las misiones y metas que las universidades tienen frente a la sociedad. (p. 110)

Coincidimos con Ruiz (2002) cuando afirma que la Universidad debe hacer frente al desafío formativo de resignificar la función social, política y educativa de la institución. Debe encontrar formas de permitir el diálogo, habilitar el intercambio de saberes y el reconocimiento de realidades culturales diferentes.

### **3.1. La educación superior intercultural en América Latina**

En Latinoamérica la universidad pública enfrenta muchos retos. Entre ellos, la necesidad de trascender la fragmentación del conocimiento, la orientación al mercado, sumados a los desafíos formativos que plantea la interculturalidad.

En tal sentido, Irarte y Ferrazzio (2015) sostienen:

En consonancia con el escenario global, se han registrado transformaciones en los sistemas de educación superior en las últimas décadas, en tanto se ha ido configurando un modelo de universidad más orientada al mercado, considerando como un servicio negociable, esto es, como una mercancía. Esta es la razón económica que abre las puertas para la internacionalización de la educación superior. (p. 26)

Cuando la universidad es vista como empresa, como fuente de negocio, el reconocimiento de los saberes de sus pueblos pasa a segundo plano. Contra esta tendencia, las universidades públicas de Latinoamérica han jugado un gran papel, en su impulso hacia nuevas formas de conocimiento transformador. No obstante, los resultados alcanzados en décadas pasadas en las universidades latinoamericanas deben revitalizarse para estar a la altura de las prioridades que sus propias sociedades les plantean en la actualidad.

La búsqueda de una universidad indígena que atienda a las prioridades de estos grupos rompe con la lógica del sistema capitalista, al reflexionar y apoyar las amplias luchas de los pueblos, sean indígenas, afros o gitanos, entre otros. Específicamente en el terreno del conocimiento es donde se abren paso las universidades interculturales en las que la incertidumbre y los cuestionamientos sobre las estructuras del saber hegemónico vibran en el interior de la lógica capitalista que los incubó, en búsqueda de una nueva concepción curricular y hasta de una “nueva universidad”. La universidad intercultural se ubica en un punto de ruptura con las epistemologías hegemónicas: da cabida a la cultura indígena ancestral, prioridad a pensar en tres tareas, intelectuales, morales y políticas. Y ello siempre atendiendo a lo que está sucediendo en términos de las dinámicas sociales y en la universidad misma, para hallar soluciones en el modo de

hechos presentes y acordes a las necesidades que exige el nuevo orden social emergente. (Medina, 2013)

Una revisión de lo acontecido en el contexto latinoamericano debe poner en perspectiva cuestiones asociadas en primer lugar con el acceso a la educación superior, sostenida en marcos jurídicos nacionales e internacionales pertinentes. Ello supone no sólo una mirada elemental asociada a la cantidad o porcentaje, sino contextualizar la complejidad de este ámbito, que incide de manera directa en la promoción y preservación de los valores culturales. Complejidad en la que el Estado se ubica en el lugar de estructura de poder, pero no de dominación, intentando ser instrumento de integración cultural y política de grupos sociales que convergen en la universidad y conviven en ella en armonía.

Entre los conflictos de valores e intereses que en la actualidad se presentan en las sociedades latinoamericanas, Mato (2008) ha señalado la “invisibilización” de las diferencias étnicas y raciales sentidas y “racialización” estadística de poblaciones nacionales, dilema que sólo puede encararse atendiendo a las circunstancias propias de cada país y sus procesos históricos. Aunque las cifras sin contexto aportan poco, las estadísticas con una adecuada delimitación constituyen una herramienta eficaz de evidencia de múltiples problemáticas, entre ellas la de la interculturalidad en el espacio de la educación superior latinoamericana que nos ocupa. Sin embargo, resulta alarmante la ausencia de información relevante y validada en este sentido, con el agravante de que las principales fuentes de información confiables tienen registros de la población indígena en la educación superior en fechas tan recientes como 1993<sup>7</sup>. Ello da cuenta no solo de la poca relevancia que hasta hace muy poco se ha dado a estos grupos

---

<sup>7</sup> La principal referencia estadística respecto de la importancia cuantitativa de individuos indígenas a escala regional era la publicada en 1993 por el Instituto Indigenista Interamericano en su revista América Indígena (Mato, 2008).

poblacionales, cegando ante su exclusión casi calculada de los sistemas educativos, el superior en particular. Si se toma en cuenta que América Latina el 10 por ciento como promedio<sup>8</sup> de población es indígena, constatar cuán pocos acceden a la educación superior deja a la luz diferencias formativas que son resultado tanto de siglos de discriminación como de la ausencia de políticas públicas eficaces para afrontar la situación.

Cabe destacar las experiencias de Bolivia y Colombia, con desarrollos alternativos a los modelos de educación tradicionales, homogéneos y monoculturales, aún cuando aun hoy estos prevalecen. En ambos escenarios, principalmente en la década de 1990, comenzaron a implementarse estrategias específicas que tomaron en cuenta las condiciones y necesidades particulares de formación de los grupos indígenas, dependiendo del contexto y la realidad concreta de cada país. Mientras que en Bolivia las iniciativas son escasas, en Colombia, por el contrario, pueden encontrarse muchas, reforzando el postulado que no se trata siquiera de la presencia de la propia población beneficiaria de estos enfoques, sino de las capacidades generales para hacer frente a la cuestión de la diversidad como fenómeno complejo. Como señala Mato (2008):

En Bolivia la población indígena representa aproximadamente el 62% del total nacional y existen muy escasas iniciativas de educación superior dirigidas a atenderla. En cambio, en Colombia, aunque la población indígena se estima en menos del 2% de la población total, existe mayor número y diversidad de iniciativas dirigidas a poblaciones indígenas, incluyendo algunas impulsadas por organizaciones indígenas y otras por universidades públicas y privadas confesionales (p. 29)

---

<sup>8</sup> Calculo obtenido a partir de información de censos poblacionales que emplean la autodefinición como variable de identificación.

Mato insiste en señalar que lo relevante en estos casos es mostrar cómo la implementación de estrategias -ya sea el otorgamiento de cupos o la creación de instituciones acordes a las necesidades contextuales- no deriva solamente del volumen de la población, sino que depende de otros indicadores.

Como la historia y las características de las relaciones interculturales prevalecientes en las sociedades en cuestión, marcos constitucionales y jurídicos, entre otros. (...) uno muy destacado es el nivel de organización, articulación discursiva y capacidad de desarrollo de iniciativas y proyectos de las organizaciones indígenas de los respectivos países. (Mato, 2008, p. 30).

A pesar de la poca información cuantitativa asociada al acceso a la educación superior en los países de la región, especialmente de los integrantes de pueblos y nacionalidades indígenas, se estima que “la población indígena que ha completado la educación secundaria y no puede acceder a estudios universitarios resulta significativa en prácticamente todos los países de la región”. (Mato, 2008, p.29).

Tanto el hecho de que no se conozcan las cifras con certeza como de que las existentes muestren el limitado acceso de los pueblos indígenas a la educación superior, dan cuenta de un desinterés general de los gobiernos y entidades responsables por cambiar esta situación. Todo ello agudiza las ya críticas condiciones de desigualdad, discriminación y exclusión en todos los ámbitos del ejercicio de los derechos y acceso a servicios imprescindibles, aún cuando estos estén incluidos en las diferentes normativas nacionales e internacionales.

Los pueblos indígenas y las sociedades excluidas que históricamente han demandando por sus derechos tienen a la educación superior en su horizonte de reivindicaciones. Hoy día se exige que la educación superior sea inclusiva e

intercultural, a pesar de las estructuras de poder académico y administrativo que aún se mantienen resistentes a los cambios de la sociedad.

Por consiguiente, a pesar de la voluntad de incluir que se constata en las normativas nacionales, la teoría sigue predominando por sobre la práctica. Mato (2016) señala en este sentido:

La “democratización de la Educación Superior” rara vez incorpora las demandas y propuestas que al respecto han venido formulándolas organizaciones indígenas. Más aun ni siquiera cumplen con los derechos consagrados en las respectivas constituciones nacionales, o bien solo lo hacen de maneras muy parciales y sesgadas. (p. 4)

Así, los sistemas democráticos de la educación superior continúan con viejos modelos de enseñanza, que hasta llegan a contradecir los principios constitucionales. Por ello, resulta necesaria una revisión de las estructuras administrativas y curriculares de las universidades que esclarezcan el camino hacia nuevos modelos de educación.

La revisión de las estructuras académicas universitarias puede abrir una brecha en pos de la interculturalidad en la educación superior. En este sentido Mato (2016) afirma:

No estoy proponiendo que todos los egresados de las universidades se conviertan en “expertos en interculturalidad”, sino que las universidades provean formación pertinente con el carácter pluricultural de cada sociedad, de maneras apropiadas a lo que los diversos perfiles profesionales lo requieran. No sugiero que esto se resuelva fácil, ni de un día para otro. Pero hay que trabajar en esa dirección, hay que trabajar para construirlo, y esto demanda no solo los estudios y reflexiones al interior de las universidades, sino también la apertura a los diálogos y consultas hacia afuera. (p. 5)

En este orden ideas, queda claro que la incorporación de la interculturalidad en la educación superior no busca formar “expertos interculturales” sino hacer del nuevo ciudadano pluricultural un profesional que respete lo originario y haga del saber ancestral una fuente para el conocimiento científico. Se trata de un proceso de construcción de un ser social multicultural, en donde las fronteras epistemológicas se entrecrucen y permitan una armonización de lo ontológico y lo epistemológico en la producción del conocimiento desde la interculturalidad, en el que sean partícipes el uno y el otro en el todo y para el todo, en el marco de una complementariedad de derecho y de hecho.

### **3.2. La educación superior en Ecuador**

La educación superior ecuatoriana se funda en la actualidad en un nuevo modelo de gobierno en el que la propia Constitución reconoce el marco de la interculturalidad y respeta lo plurinacional. De tal modo, vale retomar en primer término lo planteado por Ramírez (2016) con respecto a la transformación del sistema de educación del Ecuador como medio para constitucionalizar la sociedad:

El supuesto para tal apuesta es que la educación de calidad para todos y todas es el principal medio para construir una democracia radical de calidad, y es un mecanismo eficaz para transformar la matriz productiva primaria –exportadora y secundaria importadora. (p. 18)

La pluralidad no es nueva en el sistema educativo. Como lo indica Hurtado (2010) “las instituciones del sistema nacional de educación superior ecuatoriano son esencialmente pluralistas, están abiertas a todas las corrientes y formas del pensamiento universal expuestas de manera científica” (p. 2). Pero se trata ahora de dar cabida a una nueva pluralidad. En tal sentido Mato (2009) señala:

Las universidades y otras instituciones deberían estar jugando papeles de liderazgo en educar a la población en general y particularmente a los funcionarios de los Estados y sus propios docentes y estudiantes contra toda forma de racismo, especialmente las que afectan sus instituciones y epistemologías. Pero muy pocas lo están haciendo, y para ello deben enfrentar numerosos obstáculos y conflictos. (p. 21)

Ante la mirada de los actores, la estructura universitaria presenta grandes contradicciones. El desafío de la interculturalidad en la educación superior supone deconstruir la enseñanza tradicional y generar una pedagogía decolonial. De modo que si los actores intervinientes no desaprenden para aprender, se continuará con una universidad reproductora de la hegemonía previa, individualista respecto al saber y el hacer del conocimiento.

Así pues, la alternativa a una educación intercultural universitaria en el Ecuador debería pasar por el tejido de las necesidades individuales y colectivas de los grupos étnicos. De lo contrario, se trataría tan solo de una inclusión del estudiante indígena al seno de estructuras universitarias hegemónicas, para las que los pueblos originarios han sido considerados atractivos turísticos y arqueológicos, repositorios del modo de vida originario (Aguado, 2004). En consonancia, Ramírez (2016) expresa “la falta de debates teóricos sólidos debido al rezago que ha existido, la escasa investigación científica, la poca rigurosidad y la parcialidad (de ser el caso) de la misma, han hecho que se deslegitime la voz de la universidad” (p. 22). De modo tal que la educación superior aún no ha superado el cuestionamiento de su hacer fragmentario del conocimiento, ni de su divorcio con la vida de los pueblos, omitiendo el valor agregado de lo comunal y la relación hombre- naturaleza (Krainer, Aguirre, Guerra, & Meiser, 2017).

Para Mato (2015), "la producción del conocimiento a nivel superior no se da principalmente por parte de los estudiantes (más bien aun dentro de los modelos convencionales de educación superior), sino por parte de los docentes investigadores y por equipos de investigación" (p. 92). Esta falta de participación de los estudiantes en la producción de conocimiento imposibilita el salto de convencional a lo no convencional en la universidad. Imposibilita asimismo un círculo virtuoso de desempeño entre estudiantes de distintas procedencias y tradiciones epistémicas.

Santamaría (2014) sostiene:

El desconocimiento en lo dialéctico y metodológico incide en los estudiantes, ya que, al desempeñarse en contextos de diversidad cultural, aparecen dificultades que les imposibilitan realizar sus prácticas pre profesionales docentes de manera intercultural, especialmente porque en la comunidad universitaria y en su contexto existen grupos étnicos y culturas propias que hacen diferente el resto del país. (p. 311)

La práctica del saber universitario y sus diferentes formas de ejecutarse aún son un desafío en el contexto de la educación superior en interculturalidad, debido a la variabilidad y heterogeneidad de los sujetos partícipes de la formación del profesional indígena. Para Mato (2018):

La creación de las universidades indígenas y otras experiencias de las universidades en el país para la formación en educación superior indígena está enfocada en una educación propia, fundada en la reivindicación de derechos colectivos para el fortalecimiento de una educación con calidad, basada en conocimientos propios. (p. 86)

La tensión estriba entre una pedagogía colonizadora que sigue latente en la práctica de la universidad actual y otra decolonial, pero el tránsito de una a otra forma no es sencillo.

### **3.2.1. La universidad y la interculturalidad en el marco Jurídico**

En septiembre de 2008, con la aprobación de una nueva Constitución de la República del Ecuador, los grupos históricamente discriminados encontraron en este texto jurídico una respuesta a reclamos centenarios, asociados a principios de igualdad con base la interculturalidad. Asimismo, dos años después, se aprobó la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) que incorpora varios indicadores asociados a la igualdad, entre ellos la interculturalidad, principio que pasó a formar parte de la mayoría de las leyes que se implementaron en Ecuador como resultado de un mandato de no discriminación para el acceso a los derechos de ciudadanas y ciudadanos. A partir de entonces, el vínculo universidad e interculturalidad -en el marco jurídico- se consolidan alrededor del principio de inclusión y no discriminación de los pueblos originarios. En sentido estricto, la norma establece la participación activa de los pueblos y nacionalidades indígenas en el contexto educativo universitario.

El principio del Buen Vivir que rige tanto en la Constitución Nacional (2008) como en una serie de normas jurídicas de diversos ámbitos, propone un cambio en el acceso a los derechos a través de la universalización de los servicios sociales de calidad para toda la población. De este modo, se deja atrás la concepción de educación, salud o seguridad social como mercancías. Ello implica la necesidad de articular la inclusión con el modelo educativo entonces vigente, aunque como veremos, no ha sido la universidad ecuatoriana la institución más pujante en esta dirección. La interculturalidad como ideal social y educativo se ha evidenciado con más fuerza en lo político a través

del movimiento indígena. Esto explica en parte por qué ha resultado más compleja su transversalización en el ámbito educativo. Como señala Walsh (2008):

Es este significado y no el educativo que, en el caso ecuatoriano, ha regido los debates a nivel nacional, siendo el movimiento indígena (y no el Estado, las ONG, o la academia) quien ha acuñado el término pensando desde su realidad y condición colonial hacia el conjunto de la sociedad. (p. 108)

Y es también ésta la razón principal por la cual existe una intención muy marcada de relacionar este concepto con intentos descolonizadores esenciales desde la perspectiva de lucha política, aun cuando sin dudas reviste un impacto indirecto muy relevante en la concepción de la educación, y la necesidad de su transformación.

De manera general, el principio del Buen Vivir, a partir del cual toma fuerza la interculturalidad, propicia de forma clara espacios de inclusión en la educación. Por otra parte, el Buen Vivir es un eje esencial de la educación en la medida en que el proceso educativo debe contemplar la preparación de futuros ciudadanos, con valores y conocimientos aptos para fomentar el desarrollo del país. Así, la relación entre educación y Buen Vivir encierra los siguientes propósitos:

- Potenciar el desarrollo de las capacidades ciudadanas a través de la práctica cotidiana de valores.
- Procurar que los establecimientos educativos se conviertan en lugares idóneos para el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para ejercer una ciudadanía crítica en una sociedad democrática, solidaria e intercultural.
- Vincular decididamente a los establecimientos educativos con las comunidades que los circundan. (Ministerio de Educación, 2009)

A partir de ello, el sistema educativo toma un rol fundamental al “desarrollar y promover la interculturalidad, ya que es la base de la formación humana y un instrumento no sólo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas” (Walsh, 2008, p.26).

Sin embargo, en la actualidad, esta manera de pensar, organizar y operativizar la interculturalidad en el sistema educativo en todos sus niveles -desde la educación básica hasta la universidad-, resta mucho de tener aplicación plena. A pesar de que el Artículo 66 de la Constitución de 1998 atribuye a la educación la función de impulsar la interculturalidad y de que la Reforma Curricular de 1996 la identificara como eje transversal. Y si se la ha tenido en consideración, se lo ha hecho típicamente desde la relación individual, actitudinal y personal. Se ha pasado por alto la necesidad de entenderla y trabajarla como proceso social y político, así como proceso cognitivo y procedimental –de capacidades conceptuales y de habilidades y destrezas específicas- orientado hacia un nuevo compromiso, conciencia y solidaridad en el cual se conjugan lo propio, lo ajeno y lo social (Walsh, 2001). Ha de reconocerse, no obstante, la importancia de la enseñanza bilingüe que las normas promulgan. Si una pedagogía decolonial debe apuntar al reconocimiento y fortalecimiento de lo propio y busca alentar la creación de nuevas estructuras y una nueva institucionalidad educativa plurinacional e intercultural, se torna importante que la nueva Constitución hay reforzado jurídicamente que se imparta educación intercultural bilingüe-EIB. Tal reconocimiento implica ir más allá de lo enunciativo considerando la formación y capacitación docente, la producción de materiales, y el establecimiento de sistemas de monitoreo y evaluación.

### *Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)*

La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) reglamenta el funcionamiento de la educación superior en la nación ecuatoriana, con eje en la interculturalidad:

Art. 27 de la Constitución vigente establece que la educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, **intercultural**, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. (LOES, 2010)

Así pues, desde el marco gubernamental la nación ecuatoriana indaga y propende la interculturalidad en la educación y en la sociedad en general. En consonancia, la legislación, además, establece:

Art. 9.- La educación superior y el buen vivir. - La educación superior es condición indispensable para la construcción del derecho del buen vivir, en el marco de la interculturalidad, del respeto a la diversidad y la convivencia armónica con la naturaleza. (LOES, 2010)

Concretamente, el aparato legislativo ecuatoriano promueve la interculturalidad como un espacio de construcción de identidad cultural desde los principios de sabiduría ancestral.

Asimismo, en su Artículo 5 se refiere a los derechos de los estudiantes y en su enunciado h) establece “el derecho a recibir una educación superior laica, intercultural, democrática e incluyente y diversa, que impulse la equidad de género, justicia y paz” (p.

10). Por su parte, en su artículo 8 referente a los fines de la educación superior, los aspectos expresos en los puntos a, b, y c hacen referencia a:

Aportar al desarrollo del pensamiento universal, al despliegue de la producción científica y a la promoción de las transferencias e innovaciones tecnológicas, fortaleciendo en las y los estudiantes un espíritu reflexivo orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad del pensamiento y pluralismo ideológico, contribuyendo al conocimiento, preservación y enriquecimiento de los saberes ancestrales de la cultura nacional. (LOES, 2010, p. 11)

Un pensamiento universal que necesariamente irrumpe en una universidad colonizada, en la que se debe operar una deconstrucción del conocimiento complementario o hasta por fuera del repertorio epistemológico previo. Así pues en el marco de sus principios (2010), el artículo 12 enuncia:

El sistema de educación superior se regirá por los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad pertinencia, integralidad y autodeterminación para la producción del pensamiento universal y producción científica tecnológica global. Estos principios rigen de manera integral a las instituciones, actores, procesos, normas, recursos y demás componentes del sistema, en los términos que se establece esta Ley. (LOES, 2010, p. 13)

### **3.2.2. Controversias frente a la universidad intercultural**

En la actualidad, diversas universidades son partícipes del proceso de la educación intercultural. Entre ellas:

- Universidad Nacional de Chimborazo UNACH (Riobamba - Chimborazo),
- Universidad Técnica de Cotopaxi (Latacunga - Cotopaxi),
- Universidad Técnica de Ambato UTA (Ambato- Tungurahua),

- Universidad Amawtay Wasi (Quito -Pichincha),
- Universidad Estatal de Bolívar (Guaranda - Bolívar),
- Escuela Superior Politécnica de Chimborazo – ESPOCH (Riobamba - Chimborazo),
- Universidad Central del Ecuador UCR (Quito – Pichincha),
- Universidad de Cuenca (pregrado) (Azuay),
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) (posgrado)(Pichincha),
- Universidad Andina Simón Bolívar (posgrado) (Pichincha).

A todas se les exige que su vida universitaria, modelos educativos, prácticas pedagógicas y formas de evaluación se orienten por los ejes que definen la interculturalidad. No obstante, al momento de evaluarlas siguen prevaleciendo las ópticas monoculturales, en gran medida colonizadoras, sin flexibilidad alguna respecto a los desafíos que implica la implementación de la interculturalidad en la educación superior. De este modo, en 2013 se cerraron las siguientes 14 universidades:

- Escuela Superior Politécnica Ecológica Amazónica,
- Escuela Politécnica Javeriana,
- Universidad Autónoma de Quito,
- Universidad Cristiana Latinoamericana,
- Universidad Intercontinental,
- Universidad Alfredo Pérez Guerrero,
- Universidad Panamericana de Cuenca,
- Universidad Interamericana del Ecuador,
- Universidad Og Mandino de Quito,
- Universidad Tecnológica San Antonio de Machala,
- Universidad Tecnológica América,

- Universitas Ecuatorialis,
- Escuela Superior Politécnica Ecológica Prof. Servio Tulio Montero Ludeña,
- Universidad Técnica Particular de Ciencias Ambientales José Peralta.

El cierre de estas universidades fue "justificado" de acuerdo con estándares de evaluación científicas, de aplicabilidad general a todas las instituciones de educación superior. Estos estándares no responden a la especificidad de los modelos educativos emergentes, y las resoluciones de cierre repercutieron duramente en las instituciones de educación intercultural ecuatorianas, inmersas en procesos de cambio en los modos de concebir el saber. Las autoridades de distintas universidades objetadas se manifestaron al respecto, como, por ejemplo, Luis Sarango, el rector de Universidad Indígena Amawtay Wasi, quien esto decía del "desastroso" informe preliminar sobre su institución:

No cumplimos con la infraestructura requerida, tampoco con los docentes a tiempo completo, ni con procesos de investigación científica. Esto ocurre porque el espíritu de la universidad es trabajar directamente con las comunidades y no con una visión de la ciudad. El rector de esta institución está resignado a que su centro de estudios sea suspendido definitivamente. La CEAACES difunde a través de su portal de internet [www.ceaaces.gob.ec](http://www.ceaaces.gob.ec) los criterios e indicadores que usó para la evaluación, entre ellos constan como uno de los aspectos importantes la calidad docente, que es evaluada con el 60%. Asimismo, la formación del docente, si posee maestría o título PhD. En el caso de pertinencia, que consiste en que la educación superior responda a las expectativas de planificación nacional y al régimen de desarrollo, se conoce el tipo cobertura de la carrera y especialización (Diario El Universo, 2012)

La cita muestra que la educación universitaria en donde la interculturalidad comenzaba a implementarse seguía en tensión la resistencia decolonial y los criterios de un sistema universitario dominante, ajustado a conceptos occidentales de “calidad educativa”. Los primeros pasos en la búsqueda de generar y consolidar estructuras aptas para la producción de conocimiento emancipador y colectivo, quedarían negativamente valorados. La situación da testimonio del choque entre dos modelos de universidad: el primero encriptado en un sistema educativo tradicional y, el segundo, luchando por articularse con las comunidades locales, convivir con ellas y ensayar nuevas maneras de producir conocimiento. Los intentos interculturales fueron descalificados como de "poca calidad" y culminaron con el cierre de las denominadas Universidades “E”. Afirman Long y otros (2013):

Es importante enfatizar que el cierre de la Universidades “E” solo fue el inicio de un proceso más amplio de racionalización y depuración que se inserta en el proceso Constituyente en curso. No fue exclusivamente un proceso de redacción y aprobación de una Nueva Constitución, sino uno que Constituye nuevas reglas del juego y que significa, por ende, una transición de un sistema a otro. (p. 26)

La mala calificación conllevó al cierre de las universidades del grupo “E”, que a juicio de los expertos no cumplían con los parámetros estandarizados de calidad educativa. Valiéndose de un raciocinio unidireccional sellaron las condiciones de una clasificación de desprestigio a los actores de las universidades. En el siguiente apartado nos detendremos en el caso de la *Universidad Indígena Amawtay Wasi*, cuyo propio rector argumentó vivamente en contraposición al sistema con que fue evaluada y otras cuatro experiencias orientadas por la interculturalidad en instituciones de educación superior en Ecuador.

El cierre de las universidades sentó las bases de una disputa epistemológica y política en materia de interculturalidad en las universidades públicas. Sin dudas la episteme de la universidad indígena frente a la occidental son contrarias en esencia. De acuerdo con Walsh (2008) “las estructuras, leyes, instituciones políticas, formas de gobierno y maneras de construir y ejercer la autoridad corresponden a una lógica y racionalidad, a una lengua, a una cosmovisión y filosofía: las de la cultura dominante” (p. 3). Asunto que, sin duda, marca el apego al pensamiento colonial de los intelectuales y expertos universitarios de estos tiempos.

### **3.2.3. Cinco experiencias de educación intercultural en Ecuador**

Primera experiencia: La *Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”* fue creada en el año de 2004. Este claustro académico cuenta en su oferta académica con las siguientes carreras de pregrado:

- Arquitectura con mención en Arquitectura Ancestral,
- Agroecología,
- Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural.

En cuanto a la formación a nivel de posgrados la institución cuenta con la carrera de Investigación Intercultural. Asimismo, el porcentaje de estudiantes indígenas es del 90% y el de docente es el 60% (Mato, 2008). La institución está orientada a perfilar egresados con valores de interculturalidad, que comprendan la relación de la naturaleza con la armonización del buen vivir en comunidad. Por cierto, para todo esto se requieren recursos e infraestructura para el óptimo desarrollo del claustro y las actividades, recursos con los que la Universidad no contaba. Sostiene Mato (2008):

Al haber obtenido la legalización de la universidad con la figura de particular, autofinanciada, que quiere decir que el estado económicamente nada tiene que ver con la educación superior indígena e intercultural, y toda vez que la

universidad carece de recursos económicos y no es concebida como una empresa educativa con fines de lucro, es decir, no cuenta con inversionistas, el obstáculo más grande que se ha tenido y aún se tiene, es el económico. Este factor hace lento el crecimiento o mejor dicho el cumplimiento de los objetivos. (p. 271)

La apuesta académica de la institución concebía un marco de inclusión y participación actividad de los diferentes actores sociales, y abrió las carreras a toda la población, principalmente, a las agrupaciones indígenas. Luis Sarango, el primer rector indígena de la Universidad *Amawtay Wasi*, dio a conocer los cuatro elementos básicos de la vida en los que basaba la institución: aire, fuego, tierra y agua. En el esquema de dichos elementos se incorporan cinco componentes claves: *yachay* (saber), *munay* (querer), *ruray* (hacer), *ushay* (poder) y *Kawsay* (vida). La articulación del conjunto de elementos a estos cinco componentes de orden complejo relacional daría lugar a la conformación de cinco centros del saber (Sarango, 2017):

- *Centro Yachay Munay*: es un centro de investigaciones filosóficas; cooperan quienes estén interesados en el conocimiento de la filosofía, cosmovisiones, epistemología, espiritualidad, simbología, lenguaje, comunicación y campos afines.
- *Centro Munay Ruray*: tiene como reto la construcción de un mundo vivo que posibilite la emergencia del bien vivir; aquí cooperarán campos de la salud y medicina integral, agroecología, ecología, manejo de cuencas hidrográficas, geografía, turismo, desarrollo humano sustentable, entre otras afines a esta perspectiva.
- *Centro Ruray Ushay*: se articulan un conjunto de tecnociencias; ciencias del territorio, técnicas y tecnologías de construcción, ciencias exactas, gerencia, emprendimientos y administración, sistemas de interpretación geográfica, energías alternativas, cibernética, sistémica, tecnologías de comunicación, ingenierías,

arquitecturas, informática, electromecánica, biotecnología, tecnologías ambientalmente sustentables.

- *Centro Ushay Yachay*: se plantea la construcción de la interculturalidad, para ello incluye ciencias relacionadas con las culturas, la economía, la política y planifica investigaciones sobre la estética de Abya Yala, la literatura, la historia, la interculturalidad, la antropología, el derecho indígena, el derecho internacional, la política, la educación, la demografía, la vida cotidiana, etcétera.
- *Centro Kawsay*: su objetivo es la construcción de la sabiduría. En este centro tienen cabida todas las investigaciones y emprendimientos que involucren varios de los énfasis previstos para el trabajo de coordinación de los otros cuatro centros. El Kawsay impulsa el trabajo intra-inter y transdisciplinario en el conjunto de la universidad.

Segunda experiencia: La *Universidad de Cuenca*, desde su fundación en 1991, sostuvo un compromiso con la formación universitaria de las nacionalidades indígenas del Ecuador y presentó una serie de carreras orientadas exclusivamente a la población indígena. La oferta académica se compone de (Mato, 2008, p. 275):

- Seis licenciaturas en Educación Intercultural Bilingüe (EIB),
- Tres Licenciaturas en Desarrollo Amazónico (LEDA),
- Tres Programas de Tecnología en Desarrollo Integral Comunitario (PROTEDIC),
- Una Maestría en Educación Superior (MES) con mención en Interculturalidad y Gestión,
- Un Programa de Formación de Investigadores de las Culturas Amazónicas (PROFOICA).

En abril de 2008 se iniciaron las licenciaturas en:

- Ciencias de la Educación con mención en EIB,
- Gestión de Recursos Naturales para el Desarrollo Sustentable y

- Gestión Pública y Liderazgo.

El plantel docente, en un alto porcentaje, pertenece a agrupaciones indígenas. La intencionalidad educativa está enfocada a generar futuros profesionales que potencien los saberes de las comunidades indígenas a las que puedan pertenecer los estudiantes. Asimismo, el perfil de los graduados apunta a que posean un conocimiento y manejo adecuado de los recursos naturales y saberes múltiples que contribuyan al mejoramiento de la sociedad indígena y ecuatoriana en general. La cooperación de organismos nacionales e internacionales permitió a la institución forjar cierta solidez en el funcionamiento universitario y, en adición, la ampliación de la cobertura académica por la puesta en práctica de programas de becas.

Tercera experiencia: El *Programa Académico Cotopaxi* con formación en Educación Intercultural Bilingüe depende de la Universidad Politécnica Salesiana e inició sus actividades en 1995. Este programa se desarrolla en diferentes puntos geográficos de Ecuador, esencialmente la parte de La Sierra. La oferta académica de la institución incluye una licenciatura en Ciencias de la Educación con la posibilidad de diversas menciones (Mato, 2008):

- Docencia Parvularia Intercultural Bilingüe,
- Docencia Básica Intercultural Bilingüe,
- Docencia Media Intercultural Bilingüe, mención en Ciencias Sociales;
- Docencia y Desarrollo Comunitario Intercultural Bilingüe.

En adición, en promedio la mitad de la población estudiantil es indígena, e igualmente, la tercera parte de la planta funcional pertenece a agrupaciones indígenas. La universidad desarrolla sus programas en español, kichwa y achuar. Los propósitos de la institución académica están orientados a promover la interculturalidad y los factores de inclusión y participación en la sociedad de estudiantes y egresados. Asimismo, se

propone incorporar conocimientos concernientes al uso de las tecnologías para potenciar y fomentar las habilidades en las comunidades indígenas.

El programa nace para generar una fractura contra los tradicionalismos gamonales<sup>9</sup>, ejes de la exclusión social hacia la población indígena-campesina. De esta manera, el espacio educativo surge como un elemento de liberación contra las hegemonías tradicionales del Ecuador. Las principales dificultades que se han registrado en la experiencia universitaria de esta institución se relacionan con la carencia de una sólida formación por parte de los docentes en aspectos puntuales como la interculturalidad y la incorporación de docentes indígenas en mayor porcentaje.

Cuarta experiencia: La *Maestría en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Étnicos* (FLACSO, Ecuador) para profesionales indígenas latinoamericanos es una experiencia intercultural. Inicia en 1999 como diplomado y para el 2000 se convierte en maestría. El desarrollo de la maestría ha contado con población de diversos países latinoamericanos, en su totalidad pertenecientes a poblaciones indígenas. En cuanto a la planta docente la maestría contó con el aporte de 23 docentes (16 hombres y 7 mujeres), de los cuales 3 fueron indígenas (Mato, 2008). El satisfactorio adelanto de los estudios académicos de los estudiantes de la maestría ha tenido como elemento de apoyo fundamental las becas otorgadas por el Gobierno del Reino de Bélgica, que también nutrió la biblioteca de la FLACSO en el número de ejemplares, principalmente, relacionados con las temáticas indígenas. Cabe destacar que la maestría no se dictó en

---

<sup>9</sup> El *gamonalismo* es un sistema de caciquismo rural que por la influencia del dinero, el miedo o la amenaza intenta controlar el destino político de las comunidades. Empezó a configurarse en Hispanoamérica a comienzos del siglo XIX como parte de la concepción señorial de la propiedad de la tierra y de la formación del latifundismo criollo. En 1824 Bolívar expidió un decreto mediante el cual adjudicó tierras en propiedad a los indios y reservó para el Estado áreas de pastoreo común. Se mantuvo hasta la aplicación de la reforma agraria en los años 70, aunque sigue en alguna medida operando en poder de los grandes terratenientes blancos y mestizos.

ninguna lengua indígena. Una de las principales dificultades que enfrentó el programa de posgrado tuvo que ver con la ausencia de canales de relación con otras instituciones universitarias para la construcción del diálogo intercultural.

Quinta experiencia: El modelo educativo de la *Unidad Agrícola Industrial de la Mujer* (UAIM) intenta hacer realidad la vinculación universidad-sociedad y no una falsa declaratoria. Actores docentes, estudiantes, directivos, entre otros, se vinculan para solucionar problemas de la dinámica universitaria y de la producción de conocimiento. Los programas de la UAIM son gratuitos, al igual que los servicios de comedor y albergues para hombres y mujeres. En este espacio se adhiere a la universalidad del conocimiento y se promueve su difusión sin distinción de raza, credo o género.

Autores como Villavicencio sostienen que la voz de la Universidad ecuatoriana, en los hechos, ha desaparecido. Su rol de rectora del pensamiento nacional y la capacidad de reflexión, no existen por el momento. Se ha abandonado el debate, la discusión, el análisis de la realidad y la propositiva de la solución a los grandes problemas nacionales e internacionales. (Villavicencio, 2014). Para revertir esta situación resulta necesario dar a conocer el pensamiento de dirigentes indígenas que han expresado su opinión sobre la educación intercultural. Tal el caso de la dirigente boliviana Huanca Esperanza (2013), quien en una ponencia reflexiona respecto al lugar de la iglesia y del Estado en tanto instituciones de poder, que a lo largo de la historia contribuyeron a la invisibilización de los pueblos indígenas, de sus culturas y de sus raíces, en su alineamiento con un sistema donde hay opresores y oprimidos. Al respecto sostenía:

Nunca se ha hablado de nuestros propios mitos, nunca nos han hablado de Mama Huaco (mujer guerrera de las leyendas incas), de los hermanos Ayar

(leyenda inca), de nuestras abuelas que tenían la capacidad de dialogar con nuestros abuelos, pues nuestras verdaderas historias están aún ocultas y si han salido a la luz son muy pocas como los describen nuestros tejidos. (...) Nos imponen sus idiomas, sus culturas haciéndonos creer que somos analfabetos porque no sabíamos hablar ni escribir en castellano. Buscan desaparecer nuestra identidad, nuestras culturas, nuestros saberes y conocimientos, nuestras espiritualidades. (...) La educación es racista y discriminadora, pero también discriminatoria, porque solo existen maestros urbanos, que saben más que los maestros que viven en el campo, y es el resultado del patriarcado más puro que seguimos viviendo. (...) La educación se ha convertido en un ascenso social, pues solamente los que tienen el poder y dinero accedían a las universidades con sus títulos profesionales de maestrías y doctorados, personales, marginando a las mujeres y pueblos indígenas. La gran empresa patriarcal nos trajo el desarrollismo del mundo occidental, por eso empezaron a explotar a la madre tierra y a las mujeres. (...) El capitalismo patriarcal, se ha desarrollado gracias a la explotación de las mujeres, de los pueblos indígenas y de la Madre Tierra. Hemos olvidado nuestra historia, nuestra memoria; una cultura sin raíz, no tiene sentido de ser cultura porque pierde toda su esencia de la vida que nos ofrece la naturaleza. Es que debemos agradecer a nuestras abuelas y abuelos por habernos transmitido todo su conocimiento y sabiduría. (Huanca, 2013)

Para que la universidad se comprometa con las necesidades históricas del cambio y del desarrollo social es fundamental tomar en consideración que la sociedad constituye un todo dinámico, dialéctico y contradictorio de relaciones y estructuras económicas, políticas e ideológicas. Los sectores acomodados tanto nacionales como internacionales son reacios a los cambios en las universidades que se orientan hacia la interculturalidad y se oponen a la mercantilización del conocimiento, a supeditar los

bienes materiales y espirituales de la comunidad a la ley de la oferta y demanda. (Isch, Pinta, & Omar, 2018)

Por el contrario, los sectores no privilegiados que, en las sociedades clasistas, constituyen la mayoría, son la razón de ser de las universidades públicas. Con ellos, y junto a ellos, es posible transformar la vida en una obra de arte, superar el mito de que la realidad es intocable y convertir la solidaridad humana en el principal producto de exportación de aquellos pueblos y nacionalidades que eligen hacer del mundo una casa para todos y todas. Se debe confiar en la experiencia histórica:

a) Un convencimiento firme sobre la incapacidad del capitalismo para garantizar el bienestar material y espiritual de los individuos y las sociedades,

b) Comprender que muchas reflexiones sobre el desarrollo social contienen ideas subdesarrolladas, por ejemplo cuando se confunde calidad de vida con nivel de consumo o bienestar social con “descampesinización”.

La gestión educativa a partir del 2012 en Ecuador, con la implementación de las escuelas del milenio, encontró serios límites, logrando apenas una acomodación funcionalista a la sociedad establecida. En palabras de Isch et al.:

La reubicación de las escuelas cerradas en el campo a las UEM, no significó mejoramiento ni físico ni en calidad; no se garantizó el servicio y transporte seguro; no hay mejoramiento de la educación, en cuanto al hacinamiento escolar, las jornadas educativas extendidas, la ausencia de programas de acogida a los nuevos estudiantes y la falta de docentes con nombramientos. (Isch, Pinta, & Omar, 2018, p. 39)

Además de cerrarse escuelas comunitarias que eran un centro de vida en común, se ha afectado al tejido social, generando al mismo tiempo en la niñez la idea de que para progresar deben salir de su lugar de origen. Esto se agrava con el ataque a las

escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que también fueron cerradas, quitándose a los pueblos y nacionalidades indígenas la capacidad de orientar su educación de acuerdo con su cultura (Isch, Pinta, & Omar, 2018)

La UNESCO-ISEAL ha encontrado que la interculturalidad se entiende de varias y distintas formas, de acuerdo a cada región y a los participantes del proceso (Krainer, Aguirre, Guerra, & Meiser, 2017). Las universidades interculturales son indudablemente un paso adelante, aun cuando se han hecho visibles en ellas las tensiones entre criterios que corresponden a instituciones de origen occidental, a las que no les es fácil epistemológica y políticamente pasar de ser mono-culturales a ser interculturales, e implementar cambios concretos que tomen en cuenta los conocimientos indígenas, produciendo, reproduciéndolos y recreándolos a escala universal. Pues si los conocimientos occidentales en su base son conocimientos locales que se han universalizado, se pregunta Cují (2011), ¿por qué los conocimientos indígenas deben ser condenados al encierro en una localidad (comunidad, pueblo, etc.) simplemente por una cuestión de diferencias de fuerzas y de objetivos? Ellos también serán susceptibles de producción y reproducción en otros contextos cuando demuestren que logran conocimiento beneficioso para la humanidad, y con ello es más probable que sean legitimados, valorados y utilizados como auténtico conocimiento. La interculturalidad entendida como reivindicación indígena y como interculturalidad encuentra muchos obstáculos en las universidades interculturales debido a: 1) las condiciones de los indígenas siguen estando caracterizadas por la pobreza y el racismo y; 2) el miedo a perder el liderazgo de un proyecto como el de la Educación Superior e Interculturalidad (Cují, 2011).

# **CAPÍTULO IV**

## **PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS**



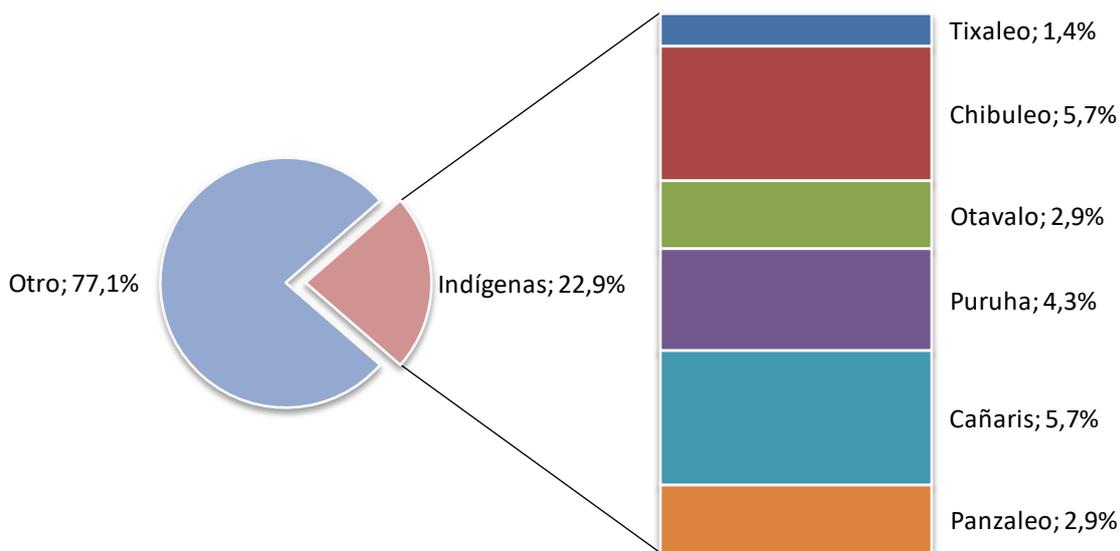
El análisis de los resultados se realizó en base a las respuestas a la encuesta administrada a 70 estudiantes de 7 universidades ecuatorianas, a intercambios a 5 expertos, 2 entrevistas presenciales y 3 respuestas por escrito al mismo guion de las entrevistas realizadas. Los guiones de entrevista y la formulación de las preguntas de la encuesta fueron elaborados a partir de 7 reuniones previas con agentes universitarios diversos.

En primer término, la información surgida de la encuesta se representa en tablas estadísticas para cada ítem. Se han utilizado principalmente gráficos circulares o de pastel, pues permiten al investigador reflejar los resultados obtenidos de un modo sencillo de visualizar e interpretar. La tabulación de los resultados es acompañada por una proyección gráfica que despliega la información. Los datos se han ordenado siguiendo la guía de la encuesta: se analizan los datos mediante estadística descriptiva, utilización de fuentes derivadas del marco teórico e interpretación del investigador. Las entrevistas a expertos fueron analizadas a partir de la generación de una codificación que respetó en todo momento las categorías emergentes del propio discurso. Los resultados se presentan retomando tramos textuales de sus respuestas.

## 4.1. Encuestas a estudiantes

### 4.1.1. Pertenencia a algún pueblo indígena

Gráfico 1 - Pueblo indígena al que pertenece



El Ecuador es un país producto de la mezcla de pueblos prehispánicos, y pueblos migrantes procedentes de Europa, tales como españoles, ingleses, alemanes entre otros, de Asia: libaneses, sirios, turcos judíos, a esto se suman etnias nativas como la quichua, afrodescendiente y la mestiza que se ha constituido en la predominante con relación a los demás. En consideración al censo 2010 de acuerdo a Amores y Sandoval (2012).

Entre el año 2001 y el 2010 la población indígena pasó de representar el 6.83% al 7.06%, dando cuenta de que se ha dado un crecimiento mayor al natural, fruto del proceso de autoidentificación impulsado desde el CODENPE [Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador] (p.13)

Si relacionamos con los datos obtenidos en las encuestas, cerca de un cuarto de los participantes, manifiestan formar parte de grupos étnicos. Esto permite inferir que

hay un mayor acercamiento de las distancias entre estudiantes de orígenes diversos en el contexto universitario actual. De acuerdo a la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENACYT), del total de matriculados en universidades y escuelas politécnicas, el 3% corresponde a indígenas.

Tal como señala Mato (2009): “De ningún modo el camino es subsumirla. Nuestro objetivo, el de la universidad, debe ser otro y democrático. No es contener a una minoría, sino el acortamiento de las distancias entre las personas de orígenes diversos” (p. 10).

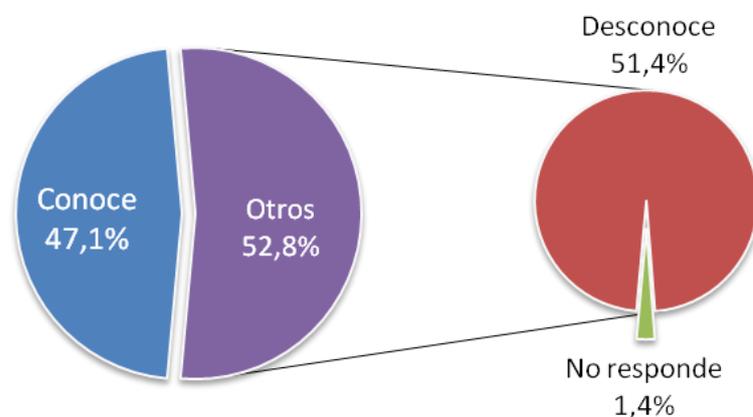
En este mismo orden, en el Ecuador se establecen catorce nacionalidades y 18 pueblos, distribuidas en las cuatro regiones naturales<sup>10</sup>, por lo que, en concordancia con los datos obtenidos, existe una participación importante de nacionalidades indígenas en las universidades, asunto que se interpreta como una acción política y social lograda en términos de la inclusión contemplado como principio constitucional. De los resultados obtenidos se desprende que la mayoría de la muestra obtenida procede de los pueblos Chibuleo, Cañarí, Puruhaes, Otavalo y Panzaleo, y con un menor porcentaje Tisaleo, ubicados geográficamente en la región Sierra, una de las cuatro regiones naturales del Ecuador. Además, hay que considerar que el 77,1% de la población de estudio que no

---

<sup>10</sup> En el Ecuador se establecen catorce nacionalidades distribuidas en las cuatro regiones naturales del Ecuador, entre las provincias con mayor población indígena tenemos a Napo con 58.8% seguido por Morona Santiago 48,4% y Pastaza 39.5% y Orellana con 31,8%, provincias que se ubican en la región Amazónica; región Sierra las provincias con mayor población indígena corresponde a las provincias de Chimborazo 38% Imbabura 25.5%, Bolívar 25.4% y Cotopaxi 22.1% en la región Costa la provincia que sobresale es Esmeraldas con 2.7% y en la región Insular su única provincia Galápagos con el 7% de la parcialidad indígena. Cada parcialidad posee su propia cultura, lengua, identidad, costumbres y tradiciones, si analizamos el gráfico el mayor número de los encuestados que se identifican corresponde a los pueblos quichua de la parcialidades cañarí y puruhá. Por motivos de actividades económicas, familiares, educación entre otras en su gran mayoría han acomodado a vivir interactuando con otras culturas y por ende mucho han dejado de practicar su idioma ancestral, entre las razones para no identificarse con ciertas parcialidades planteadas en la encuesta. Hasta la década de 1960 reconocerse como indígena era objeto de menosprecio, limitaciones de acceder a centros educativos en nuestro país, lo único que estaba permitido era acudir a centros de oficios donde podían obtener destrezas para el desempeño en sus labores agrícolas, manufacturas, carpintería, hojalatería, y para atender el trabajo en las mitas y obrajes.

se autodefine como indígena, puede atender a un criterio histórico condicionante, que remonta a los años sesenta donde reconocerse como indígena era objeto de menosprecio, prohibición de acceder a centros educativos, peor aún poder tener acceso a la educación superior, lo único que estaba permitido era acudir a centros de oficios que les admitía obtener destrezas para el desempeño en sus labores agrícolas, manufacturas, carpintería, hojalatería, y para atender el trabajo en las mitas y obrajes. Por lo que la UNESCO declara que la equidad implica educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales, sin que las condiciones económicas, demográficas, geográficas, éticas o de género supongan un impedimento al aprendizaje. (Organización de las naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008).

*Gráfico 2 - Conocimiento de normativas sobre interculturalidad*



En cuanto al conocimiento de la existencia de normativas y leyes respecto a la interculturalidad, los estudiantes tienen el derecho y la obligación de conocerlas, con la finalidad de que se respeten y no se violenten las mismas. Sin embargo, en el gráfico se visualiza que más de la mitad del total de encuestados desconocen estas normativas, es decir que los estudiantes no se han interesado en revisar dichas normas.

Además, es importante mencionar que la institución y los directivos encargados de hacer cumplir las normas establecidas por organismos superiores deben hacer frente

a nuevos proyectos institucionales por parte de líneas rectoras del recinto universitario, bien sea, a través de los medios internos de publicidad o en la planificación docente, el cual permita a los estudiantes comprender el saber jurídico y consecuentemente la realidad de nuestro país. El Estado Ecuatoriano en los últimos años ha logrado fortalecer la educación superior intercultural a través de nuevos proyectos de gobierno, que permiten el acercamiento de saberes y una mayor pertinencia en términos de los diálogos de culturas, creencias y saberes ancestrales que proporciona el ser intercultural.

El conocimiento de todos los integrantes de la comunidad universitaria, sobre normativas inherentes a interculturalidad nos permite interactuar entre grupos específicos, mismo que favorezca al diálogo y evitar que un grupo se imponga sobre otro y para poder actuar con respeto, paciencia y autonomía. A continuación, transcribimos algunas leyes y normativas relacionadas a la Interculturalidad y que deben ser conocidas por todos los involucrados en la educación:

La Carta Magna del Ecuador (2008), en el Artículo 57, en su numeral (14), establece:

Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural. (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en su artículo 2.- establece:

Esta Ley tiene como objeto definir sus principios, garantizar el derecho a la educación superior de calidad que propenda a la excelencia interculturalidad, al acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y con gratuidad en el ámbito público hasta el tercer nivel. (Ley Orgánica de Educación Superior, 2018)

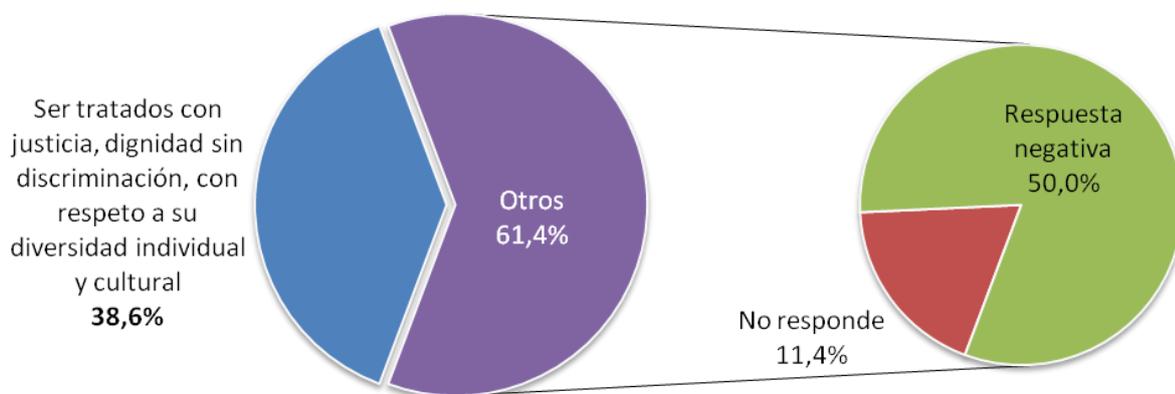
La Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI, (2011), en su artículo 5 establece que:

Tiene la obligación ineludible e inexcusable de garantizar el derecho a la educación, a los habitantes del territorio ecuatoriano y su acceso universal a lo largo de la vida, para lo cual generará las condiciones que garanticen la igualdad de oportunidades para acceder, permanecer, movilizarse y egresar de los servicios educativos. (Ley Organica de Educación Intercultural, 2011, p. 10).

Desde la percepción de los estudiantes en su derecho a ser tratados con justicia, dignidad, sin discriminación a su diversidad individual y cultural, y la práctica del principio de igualdad e inclusión, los gráficos denotan que desde la universidad hace falta difundir los contenidos de las reformas a la legislación ecuatoriana en torno a interculturalidad, con la finalidad de que toda la comunidad universitaria actúe en función a estas disposiciones.

#### 4.1.2. Principio constitucional de igualdad e Inclusión

*Gráfico 3 - ¿Qué principio constitucional conoce sobre la interculturalidad?*



La Constitución Ecuatoriana al referirse a los Principios de aplicación de los derechos en su Art. 10.- sostiene que “las personas, comunidades, pueblos, nacionalidades y colectivos son titulares y gozarán de los derechos garantizados en la Constitución y en los instrumentos internacionales”(Constitución de la República del Ecuador, 2008).

Y en el Art. 11 numeral (2) ibídem, consta que:

Nadie podrá ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género, identidad cultural, estado civil, idioma, religión, ideología, filiación política, pasado judicial, condición socio-económica, condición migratoria (..), La ley sancionará toda forma de discriminación. (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

No obstante, en nuestra muestra solo un 38,6% conoce acerca de la existencia del principio en mención, frente a un amplio 50% que aún no se siente representado en este plano, a los que puede sumarse un 11,4% que se distancia en el silencio frente a la pregunta.

Sánchez (2016), refiriéndose al ámbito educativo, sostiene que el principio de igualdad e inclusión hoy ha mostrado un salto positivo, al manifestar que:

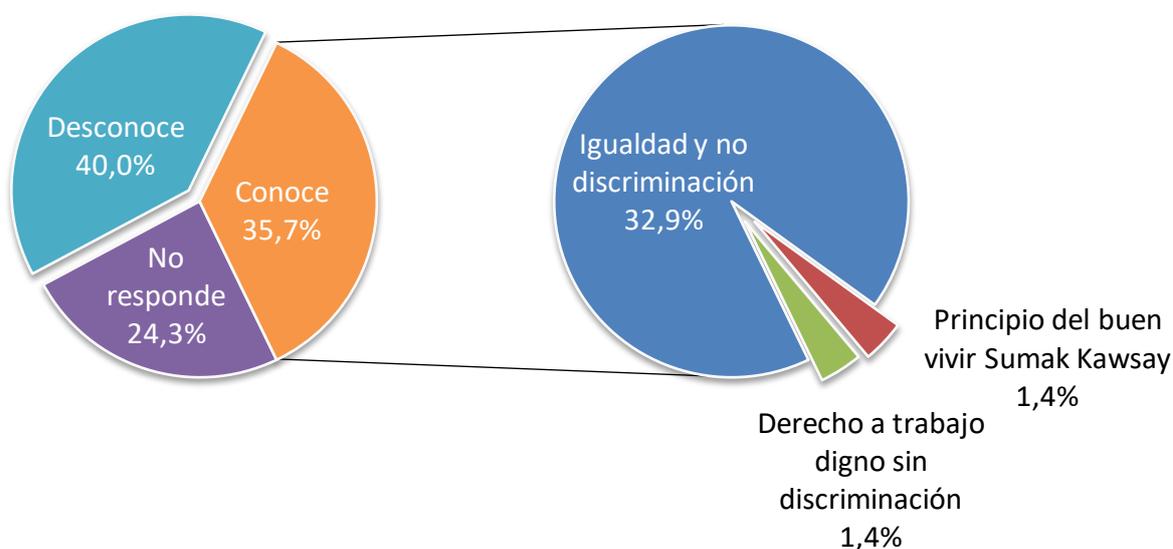
Se puede considerar que hay igualdad de oportunidades cuando todas las personas tienen las mismas posibilidades educativas. En este sentido, se puede hablar de cuatro tipos de igualdades: de acceso, de supervivencia, de resultados y de consecuencias educativas. (p. 5)

Por lo tanto, si bien es cierto que a lo largo de los años se ha incrementado el acceso de las personas indígenas en la educación, lo cual ha sido un punto que realza el logro de las luchas sociales en los diferentes escenarios, en cuyo alcance hoy se materializa con el incremento del número de estudiantes indígenas inmersos en la

educación superior, que impronta la posibilidad de decidir los rumbos de formación profesional, cabe destacar que en base a los resultados obtenidos se evidencia que el 50% de los educandos no tienen conocimiento respecto al principio constitucional sobre la interculturalidad; en este sentido probablemente no se está cumpliendo con dicho principio ya que al desconocerlo los estudiantes no son completamente conscientes de que tienen que ser tratados con justicia, dignidad, sin discriminación, con respecto a su diversidad individual y cultural, por lo que no se garantiza plenamente sus derechos en las aulas universitarias.

#### 4.1.3. Principio Constitucional del Buen Vivir y la no discriminación

*Gráfico 4 - Conocimiento del principio constitucional del Buen Vivir y la No discriminación*



De acuerdo a la representación gráfica, se señala en SENPLAES (2017):

El buen vivir rebasa la comprensión occidental hegemónica del bienestar, pues recupera la cosmovisión de los pueblos originarios de nuestra América junto con visiones clásicas de la antigüedad para subrayar que, si bien es cierto, que las condiciones materiales para una vida digna son necesarias, el fin mismo de

la vida no es la acumulación de éstas en desmedro de la justicia social e intergeneracional, sino que abarca otro tipo de elementos como el conocimiento, el reconocimiento de las diversidades en igualdad de condiciones, los códigos de conducta para la ética social y en relación con la naturaleza, los derechos humanos, un porvenir justo y compartido, el diálogo intercultural entre otros. (p. 26)

Los gráficos muestran que la suma de quienes desconocen el principio constitucional y quienes no responden asciende a un 64,3%. Este desconocimiento del principio del buen vivir y la no discriminación expresado por los estudiantes, permite inferir un sesgo institucional, por la falta de incorporación sistemática de la filosofía del buen vivir en los planes institucionales y de estudio, dejado a merced de la formación autodidáctica del docente en el sentido de valorizar una pedagogía decolonial.

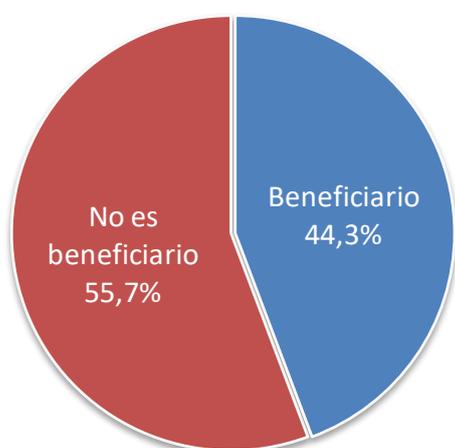
El 35,7% de educandos expresan un conocimiento del principio Sumak Kawsay y lo asocian a la igualdad, no discriminación y el derecho al trabajo digno, siendo este porcentaje relativamente bajo, teniendo en cuenta que este principio entró en vigencia en la Carta Magna de 2008 y que a estas alturas los estudiantes no son conscientes de la importancia no solamente para el pueblo indígena sino para todos los ciudadanos Ecuatorianos en un sentido de reducción de la desigualdad, acceso a educación, trabajo digno, vigencia de los derechos y la justicia y en general el “buen vivir”; se puede considerar que si bien el país tiene incluido en la constitución el término Sumak Kawsay, no se le está dando su verdadero y real alcance.

En base a lo mencionado, el rol de las universidades actuales frente a los desafíos que implica el Sumak Kawsay promueven que la educación superior lleve a los individuos a enlazarse con su entorno natural y social, creando la armonía necesaria para el bienestar de la sociedad. Dado que el estudio refleja que más de la mitad de los

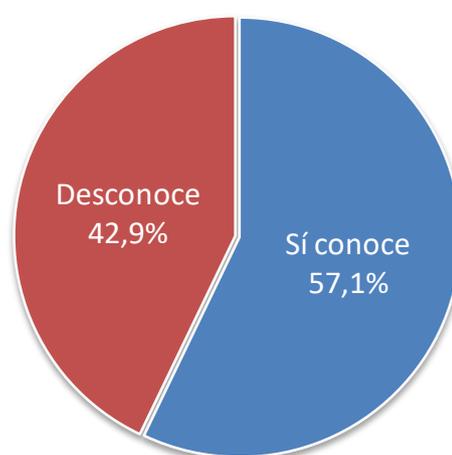
estudiantes no tienen conocimiento respecto al Sumak Kawsay, se torna imprescindible la actuación de las universidades para que la comunidad y el medio ambiente sean parte del contenido de los materiales de estudio.

#### 4.1.4. Principio de inclusión a partir de la interculturalidad en la Ley Orgánica de Educación Superior y Beneficiados

*Gráfico 5 - Beneficiados del Principio de Inclusión*



*Gráfico 6 - Conocimiento del Principio de Inclusión en Ley Orgánica de Educación*



La Ley Orgánica de Educación Superior (2018) en su artículo 71 establece que:

El principio de igualdad de oportunidades consiste en garantizar a todos los actores del Sistema de Educación Superior las mismas posibilidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad. (p. 72)

El conocimiento de la Ley Orgánica de Educación Superior entre los estudiantes (57,1%) supera el porcentaje correspondiente a la Constitución Ecuatoriana. El principio

de interculturalidad, la perspectiva de la inclusión y de la oportunidad de realizar estudios de tercer nivel con carácter de gratuidad parece hacerse más concreto en la Ley que da acceso a la participación indígena en los recintos universitarios.

Dado el conocimiento de esta ley, los educandos tienen bases para exigir una educación inclusiva y de calidad que propenda a la excelencia, al acceso universal, permanencia, movilidad, y egreso sin discriminación alguna, mediante la interacción entre culturas y una comunicación entre diferentes grupos humanos, con diferentes costumbres, en donde ningún grupo cultural está por encima del otro. Por eso, es relevante que cada estudiante conozca las leyes que los ampara, de manera que si pertenecen a grupos minoritarios, los cuales han sido sujetos de exclusión, sepan cuáles son sus derechos y los mismo no sean vulnerados.

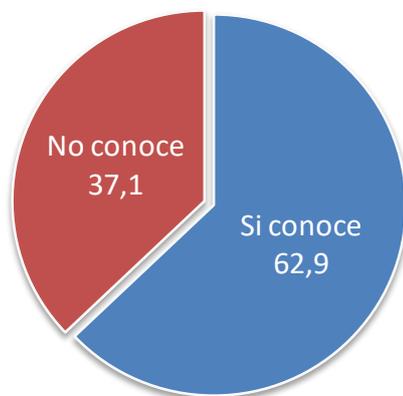
En las disposiciones legales, de acuerdo a la Ley Orgánica de Educación Superior en el Artículo 12, inciso segundo sostiene que:

El Sistema de Educación Superior, al ser parte del Sistema Nacional de Inclusión y Equidad Social, se rige por los principios de universalidad, igualdad, equidad, progresividad, interculturalidad, solidaridad y no discriminación; y funcionará bajo los criterios de calidad, eficiencia, eficacia, transparencia, responsabilidad y participación. (p. 73).

El estudio nos muestra que el 44,3% ha sido beneficiada del principio de inclusión en el marco de la educación superior. En este punto puede suponerse una relación directa entre conocimiento-beneficio, que no se daba con respecto al conocimiento de la norma constitucional.

#### 4.1.5. Acceso a la universidad a partir de la normativa

*Gráfico 7- Acceso a la Universidad por la Normativa*



En la disposición legal contemplada en la LOES (2018) artículo 2:

Esta Ley tiene como objeto definir sus principios, garantizar el derecho a la educación superior de calidad que propenda a la excelencia interculturalidad, al acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y con gratuidad en el ámbito público hasta el tercer nivel. (p.7)

El acceso a la universidad en teoría supone un ingreso universitario sin discriminación y en el que todos y todas pueden ser beneficiados en el marco de los derechos prescritos y deberes pertinentes para tal fin, aunque desde la realidad expuesta, hoy el ingreso universitario se sujeta a estándares que están siendo cuestionados por las multiplicidades de factores que inciden en la posibilidad de ingreso universitario.

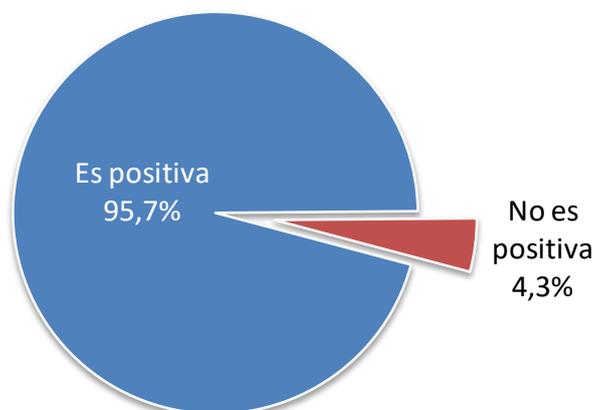
El 62,9% expresa que la normativa facilitó el acceso a las diferentes universidades del Ecuador; sin embargo independientemente de estas normativas existen otro tipo de factores que impiden el acceso a la universidades, uno de ellos son la falta de cupos, en la cual se reconoce que la oferta de cupos depende de las capacidades académicas y de infraestructura. En efecto, el Orden Constitucional señala la gratuidad de la educación, pero a su vez la Ley Orgánica de Educación Superior establece los mecanismos para el

acceso a la misma a través de un examen nacional denominado “Ser Bachiller” en el que los patrones de evaluación estandarizados permiten valorar el número de estudiantes que ingresan de acuerdo a los periodos académicos. Esto dentro de un sistema que busca igualdad de oportunidades, pero es un sentido meritocrático que caracteriza la calidad, lo que ha limitado la participación del indígena en las universidades, incluso en el ingreso, y agravándose en términos de continuidad y egreso de los mismos.

Sin embargo, cabe mencionar que la desigualdad está latente, puesto que la validez de la meritocracia, estaría bien fundamentada si la educación que se recibe a nivel nacional, en cada región del país tuviese altos estándares de calidad y fuera independiente de su ubicación geográfica, desigualdad socioeconómica, la falta de cobertura escolar, la poca motivación que reciben sectores rurales para educarse, etc. Esta situación no se da, ya que en las áreas rurales y en aquellas habitadas por personas de escasos recursos la educación se muestra aún deficiente no solamente en cuanto a los conocimientos que se imparten sino también a la tecnología disponible. Con esto se concluye que la existencia de la normativa si bien implica un avance en la posibilidad de acceso, existe aún una gran mayoría que espera poder ingresar a las universidades; es decir, que el derecho a la educación en el Ecuador no es ejercido por todos los ciudadanos.

#### 4.1.6. Consideraciones positivas de la Normativa referida a la Interculturalidad

*Gráfico 8 - Consideraciones positivas de la Normativa referida a la Interculturalidad*



El 95,7% de los estudiantes encuestados expresan que es positiva la normativa de inclusión referida a la interculturalidad, esto debido a su alto rango normativo que les otorga en principio una posibilidad de permanencia considerable.

En décadas pasadas el acceso de los indígenas a la universidad era una odisea, sin embargo los pueblos indígenas han conquistado varios derechos pasando a través de una larga y ardua lucha. Por ello se ha reconocido en la Constitución vigente normativas y leyes en pro de grupos minoritarios, con el fin de erradicar la brecha de la desigualdad en todo sentido. Es por eso que una mayoría significativa de estudiantes considera positivas dichas normativas referidas a la interculturalidad y apenas un 4,3% afirma lo contrario.

Ley Orgánica de Educación intercultural (2011) en su artículo 2 en el literal Z, expresa:

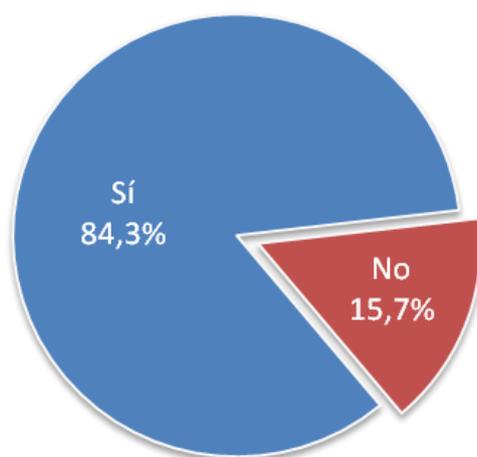
La interculturalidad y plurinacionalidad garantizan a los actores del sistema del conocimiento, el reconocimiento, el respeto, la valoración, la recreación de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos que conforman el Ecuador y el mundo; así como los saberes ancestrales, propugnando la unidad en la

diversidad, propiciando el diálogo intercultural e intracultural, y proponiendo a la valoración de las formas y uso de las diferentes culturas que sea consonantes con los derechos humanos. (p. 10)

Esta afirmación ratifica el carácter positivo de la interculturalidad en el marco jurídico por parte de los estudiantes, denota el alcance que ha tenido la valoración inclusiva de la interculturalidad como hecho político y social que embarga las diferentes dimensiones del pueblo ecuatoriano; partiendo del reconocimiento por el indígena, en el marco de la valoración de la diversidad de culturas, creencias, lenguas y formas de vida, alcanzándose una articulación unitaria en el contexto de la diversidad, que conduce al beneficio común, expresado en la presencia de los indígenas en el contexto universitario. Esto ha permitido tal como lo señala Matos (2009) “avanzar en la valorización de la diversidad cultural y el desarrollo de formas de interculturalidad social y académicamente equitativas” (p. 12).

#### **4.1.7. Presencia de la interculturalidad en la formación académica universitaria**

Gráfico 9 - Presencia de la Interculturalidad en la formación Académica Universitaria



Como se observa en el gráfico el 84,3% de los estudiantes afirma que existe presencia de la interculturalidad en la formación académica universitaria. Esto resulta de

los proyectos de educación superior intercultural en las instituciones encargadas de buscar alternativas curriculares y la renovación de los planteles educativos con perfiles y roles que permitan insertar la interculturalidad dentro de las aulas de estudio.

Además, el Estado juega un papel fundamental, esto se hace visible en la creación de nuevas universidades tales como la Universidad Intercultural Amawtay Wasi, y el fortalecimiento de las ya existentes, que permiten valorar los conocimientos ancestrales para engrandecer los cimientos de una sociedad intercultural.

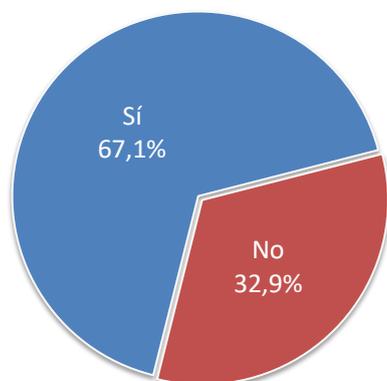
El reto intercultural de las universidades no se debe reducir solo a incluir a personas indígenas, afrodescendientes o históricamente discriminadas, sino transformar a estas instituciones para que sean pertinentes con la diversidad cultural de las sociedades latinoamericanas. No obstante, un no despreciable 15,7 % de los estudiantes expresan que no se cumple esta condición.

Para esta realidad señala Walsh (2017): “la interculturalidad es un proyecto 'otro' de existencia que cuestiona y desafía la colonialidad del poder, mientras al mismo tiempo hace visible el problema de la diferencia colonial”. (p. 4).

Por lo que, el alto porcentaje de estudiantes que percibe ser formado desde la interculturalidad obedece en gran medida a la labor de nuevos docentes que realizan un esfuerzo pedagógico en formar a los estudiantes en esta perspectiva. Esto hace que dentro de la universidad se construya una nueva forma del pensamiento académico, dado a que la interculturalidad en su esencia introduce el criterio del bien común y la armonía con el todo, asunto que se contradice con la hegemonía académica hasta hace muy poco vigente.

#### 4.1.8. Aplicación de la interculturalidad limita la discriminación de estudiantes indígenas

*Gráfico10 - Aplicación de Interculturalidad -Discriminación del Estudiante Indígena.*



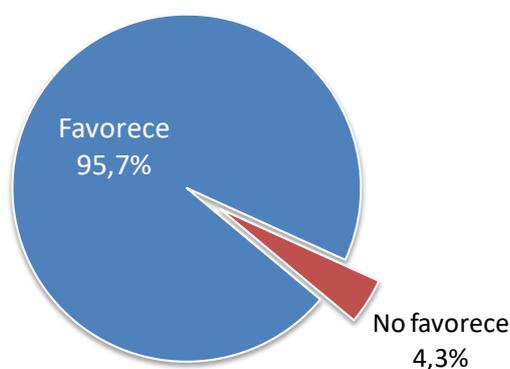
Los estudiantes manifestaron en un 67.1% que la aplicación de la interculturalidad limita la discriminación de estudiantes indígenas, esto debido a que desde la educación inicial, básica y bachillerato se pone énfasis el principio de interculturalidad como base para el desarrollo de un ambiente armónico entre las personas de las diferentes etnias, culturas y costumbres, lo cual permite conocer la diversidad de nacionalidades existentes para promover la igualdad y el respeto en un sentido muy amplio. Consecuentemente al llegar a las universidades los jóvenes ya van con una mentalidad formada y es ahí donde se fortalecen aún más los principios y normativas adquiridos desde su niñez. No obstante la discriminación sigue siendo uno de los problemas más graves en nuestro país, por lo que el 32,9% expresa que no se cumple dicha condición

Se torna relevante lo señalado por Salgado et al. (2018) “Las personas indígenas no aprenden primero sobre la vida para después vivirla” (p. 229). Este enunciado expresa el ser intercultural al existir una importante población estudiantil universitaria que se está formando desde una perspectiva intercultural, aumenta el reconocimiento de la presencia de indígenas y disminuyen los actos de discriminación que de acuerdo a la historia han tenido como víctimas a los indígenas.

Además, el hecho de que se desarrollen temas de interculturalidad en los recintos universitarios, abre la brecha de reflexión para aquellos que no se ven reflejados y sienten que aún existe la discriminación, dado que el empoderamiento, la reflexión y acción permanente sobre la interculturalidad, a largo plazo permitirá un accionar conjunto del criterio de equidad y de lucha social que materialice el Sumak Kawsay.

#### **4.1.9. Favorecimiento de las Normativas de Interculturalidad a la Población Indígena**

*Gráfico 11 - Favorecimiento de la normativa en interculturalidad en la Inclusión de la Población Indígena*



El 95,7% de encuestados consideran que las normativas referidas a la interculturalidad sí favorecen la inclusión de las poblaciones indígena en las instituciones de educación superior del país, ya que como se menciona en Debates de la Asamblea Constituyente (2008):

La interculturalidad no es tolerarse mutuamente, sino construir puentes de relación e instituciones que garanticen la diversidad. La interrelación creativa es entender que la relación enriquece a todo el conglomerado social, creando un espacio no solo de contacto, sino de generación de una nueva realidad común, el Ecuador del siglo veintiuno. (p. 46)

Esta apuesta de transformación de la sociedad a través de la educación pone sobre la mesa de discusión la importancia de la formación docente como punto esencial para

el logro de cambios. En la LOES se determina que la formación y capacitación profesional es uno de los derechos de los profesores y las profesoras, investigadores e investigadoras de la siguiente forma: “recibir una capacitación periódica acorde a su formación profesional y la cátedra que imparta, que fomente e incentive la superación personal académica y pedagógica” (LOES, Art. 6, h).

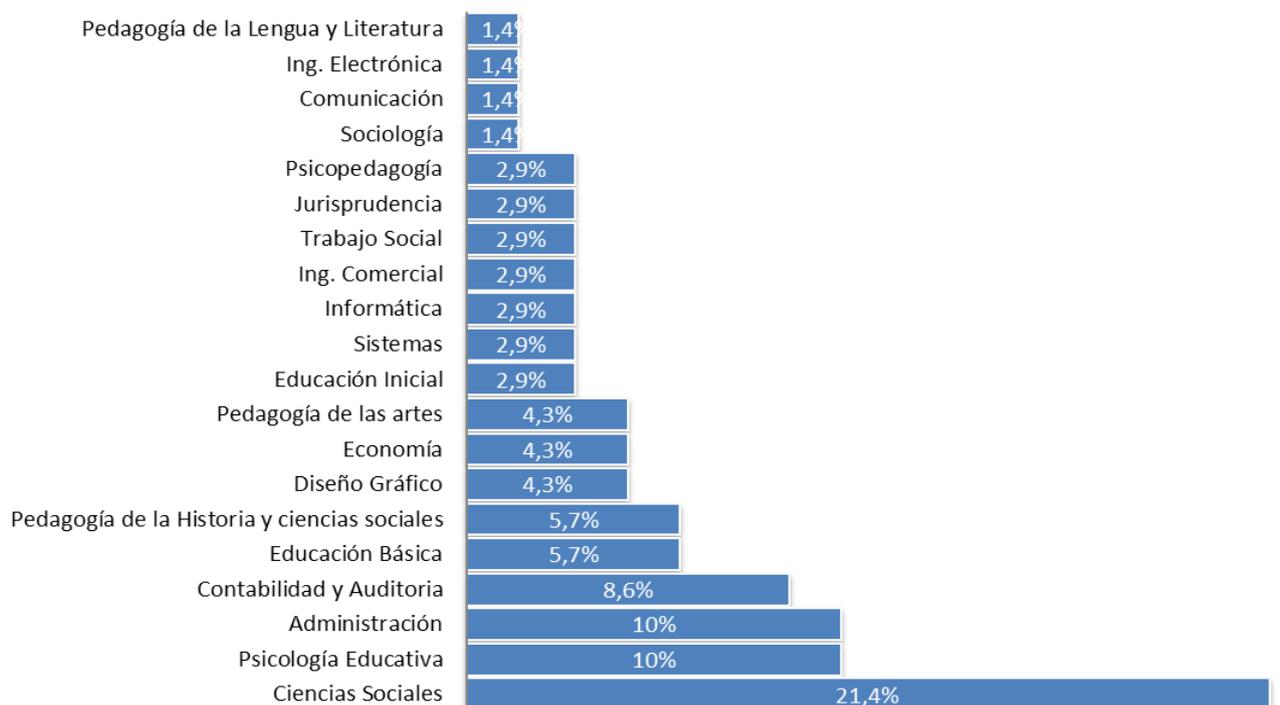
A todo esto, se suma el esfuerzo de todos los actores de la sociedad y la lucha de los líderes indígenas que buscan una sociedad inclusiva, para la actual y las futuras generaciones, para que cada día tengan mayores oportunidades en su vida.

En tanto en menor rango aún existe un 4,3% que no se ven favorecidos en el marco de la normativa de la interculturalidad, terreno sobre el que deberá avanzar la educación superior como desafío a futuro.

## 4.2. Encuestas a docentes

### 4.2.1. Identificativos Generales

*Gráfico12 - Carreras / Programas Académicos*



A partir de los datos señalados existe una relación importante entre los programas de ciencias sociales (21,4%) y pedagogía de la historia y ciencias sociales (5,7%) aspecto que se caracteriza en el campo disciplinario que bien puede abordar el asunto de la interculturalidad, por tratarse de programas enmarcados en una malla curricular cuyo campo de acción constituye lo histórico, y todos los elementos que de por sí contempla las ciencias sociales, como la sociedad, la cultura, las creencias, las formas de vida y otros. En este caso señala Sánchez y Caldera (2017):

La configuración de sistemas de saber- poder permite evidenciar que el currículo hace crisis de fundamento, por cuanto permanece aferrado a lo preestablecido, a la configuración de modelos reproducción, de estructuras dominadas que operan en forma unidireccional para formar a un ser humano sumiso y obediente. (p. 263)

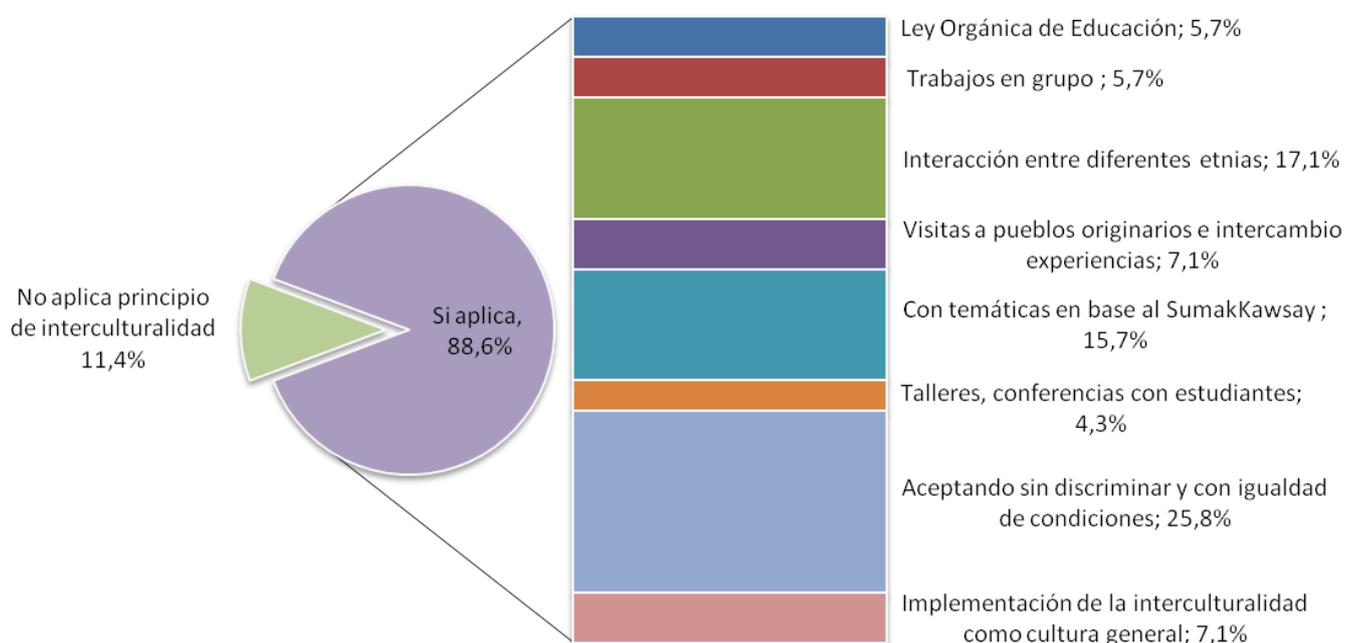
Se pone en evidencia, una malla curricular cuyo sistema del saber aún requiere vincular en el conjunto de las carreras ofertadas la pertinencia de la interculturalidad para sus contenidos y procesos de acción pedagógica, y no solo en las asignaturas de ciencias sociales.

Actualmente en el Ecuador los esfuerzos por interculturalizar la educación debe partir de propuestas y proyectos que aborden la interculturalidad, en el cual se involucre actores, instituciones y mecanismos que hagan posible el proceso, el reto es una educación transformadora que comienza en las aulas, la formación docente debe estar alineada a los objetivos constitucionales del Ecuador, los mismo deben convertirse en agentes de cambio. Y ello también en materias específicas tales como: Informática, economía, diseño gráfico, administración, etc.

Por cierto, la inclusión de nuevas temáticas interculturales en los estudios, hace indispensable que se adopten nuevas líneas de investigación para formar a los futuros educadores en una sociedad cada vez es más heterogénea, compleja y plural.

#### 4.2.2. Conocimiento y Aplicabilidad del Principio de Interculturalidad

*Gráfico13 - Aplicación de conocimientos del principio de interculturalidad*



Del total de docentes encuestados, el 88,6% aplican los principios de interculturalidad, cada uno con enfoques diferentes en base al uso de ciertos métodos pedagógicos para la formación de los estudiantes universitarios.

El 25,8% de los educadores aceptan sin discriminar y con igualdad de condiciones a los estudiantes: esto es un principio básico de la interculturalidad, ya que a partir de su ejemplo y enseñanzas los educandos fomentan el respeto entre docente- educando y educando- educando. Por ello, el primer paso para desarrollar la interculturalidad es que los centros educativos desde la educación inicial, básica y bachillerato, hasta el nivel superior, establezcan mecanismos y metodologías de inclusión intercultural.

La interacción entre diferentes etnias representa el 17,1%. Esto permite a los educandos conocer más acerca de las nacionalidades, etnias, costumbres, culturas, idioma, religión, etc., mediante un diálogo directo entre grupos heterogéneos. El 15,7% aplica el principio de interculturalidad con temáticas en base al Sumak Kawsay, tema eje de los debates en el cuales los estudiantes intercambian perspectivas y creencias acerca del buen vivir.

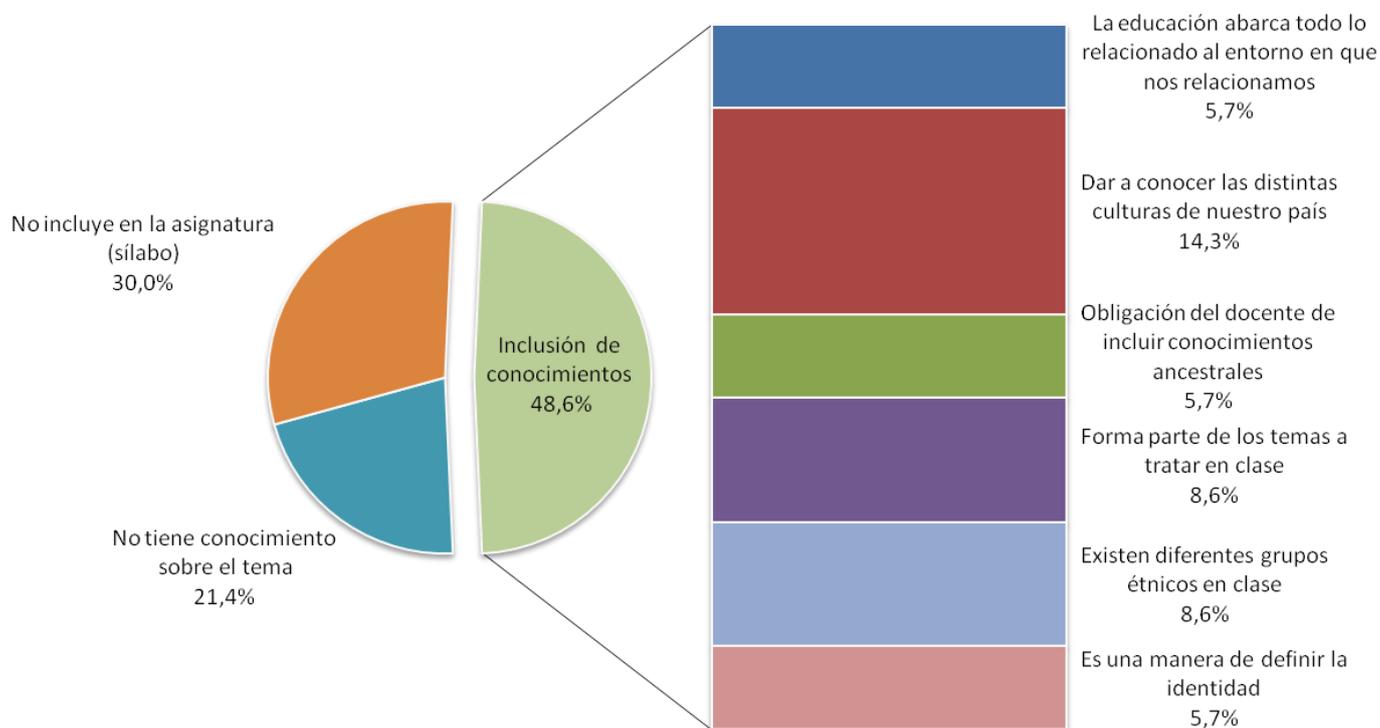
Por lo tanto, el desarrollo de la temática del Sumak Kawsay permite abordar diversos puntos de vista no solamente a nivel de estudiantado, sino a nivel institucional y de gobierno: permite ahondar y enfatizar varios de los debates intelectuales sobre la interculturalidad, así como identificar dilemas y desafíos bajo su implementación.

Por otro lado, el 7,1% afirma realizar visitas a pueblos originarios, donde intercambian experiencias y ponen en práctica la interculturalidad como cultura general, al entrar en contacto con las diferentes etnias y adquirir un conocimiento directo de ellas.

El 5,7% realiza trabajos en grupo, dan a conocer la Ley Orgánica de Educación, seguidos de un 4,3% que realiza talleres y conferencias con estudiantes. Todo esto se desarrolla como metodologías previamente debatidas con expertos en materia intercultural y pedagógica. Por constituir un tema muy sensible, todos los métodos que se aplican en las aulas de clase deben ser puestos a consideración para su validación, evaluación y análisis de su impacto en el estudiantado. El 11,4% aún resiste el conocimiento y aplicabilidad de la educación intercultural.

### 4.2.3. Inclusión de Conocimientos Ancestrales en Educación

Gráfico14 - Inclusión de conocimientos ancestrales en planificación curricular



Según los datos obtenidos en la investigación, el 48,6% de docentes afirman utilizar prácticas de inclusión de conocimientos ancestrales en su planificación curricular, el 14,3% da a conocer las distintas culturas de nuestro país, seguido de un 8,6% los cuales mencionan que dentro de su clase existen diferentes grupos étnicos, el 5,7% comenta que la educación abarca todo lo relacionado al entorno en que nos relacionamos, consideran que es una obligación del docente incluir conocimientos ancestrales y piensan que es una manera de definir la identidad. Todo esto permitiría al Ecuador proteger los saberes ancestrales, ya que a lo largo de los años, los pueblos desde sus propias culturas y cosmovisiones han conservado, recreado, mejorado y usado

la biodiversidad para satisfacer necesidades básicas tales como la alimentación, la vivienda, la medicina, la vida en comunidad y la ritualidad, estos saberes ancestrales pasan de generación en generación.

Por otro lado, el 30% no la incluye en su asignatura y un 21,4% desconoce sobre el tema, por lo que no se aplica en su proceso pedagógico en conocimiento ancestral.

Esto permite inferir que el currículo universitario aún no materializa contenidos y prácticas acordes al tema dentro de la dinámica de formación en las diferentes carreras del recinto universitario. A ello se suma una falta de disposición por dinamizar los contenidos en torno a una ancestralidad que de una forma coherente esté en correspondencia con el principio de interculturalidad.

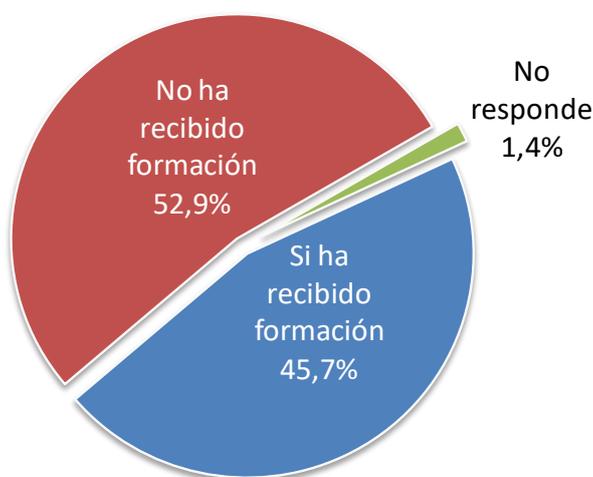
Es relevante recalcar que las diversas competencias académicas están ajenas a la construcción cultural de la nación ecuatoriana, los saberes ancestrales constituyen el soporte fundacional de la cultura y el reconocimiento de estos saberes no solo contribuye a la apropiación cultural, sino a la exploración de un pasado que nutre las diversas esferas del pensamiento desde las tradiciones y las costumbres.

Para adecuarse a las normativas vigentes, las estrategias pedagógicas tendrían que desarrollarse en base a sabidurías, conocimientos, valores y principios relacionadas a la cosmovisión y el entorno geobiológico y prácticas socioculturales, con el uso de lenguas maternas ancestrales acompañado de actividades lúdicas, práctica de valores éticos, estéticos, tecnológicos y científicos. Utilizando una metodología de aprendizaje con énfasis a la experiencia educativa de cada cultura vinculada a la ciencia, focalizando la atención en el ritmo de aprendizaje de los estudiantes partiendo de los conocimientos previos, considerando las diferencias individuales y de grupos sean estos nacionalidades o pueblos, la evaluación flexible donde se evalúe el dominio del conocimiento. Donde se apliquen estándares de calidad que tomen en cuenta las características culturales de

cada pueblo. Como veremos en el apartado que sigue, la falta de formación pedagógica en interculturalidad de los docentes arroja serias sospechas acerca del desarrollo efectivo de esta perspectiva en la enseñanza.

#### 4.2.4. Formación Pedagógica en Interculturalidad

*Gráfico 15 - Formación Pedagógica en temas de interculturalidad*



En cuanto a la pregunta si el docente ha recibido formación pedagógica en interculturalidad se observa que 45,7% lo ha hecho, dado que es relevante la capacitación continua en temas de interculturalidad, para que se imparta en las clases los saberes, como base para el desarrollo de nuevas formas de pensar en una sociedad muy diversa, de manera que se comprenda a los grupos minoritarios y que los mismos no sean sujetos de exclusión debido a sus características.

Más de la mitad de docentes no han recibido formación pedagógica intercultural, esto permite evidenciar que las mallas curriculares de las universidades no están acordes a lo que se establece en la Constitución y consecuentemente los grupos minoritarios pueden verse vulnerados.

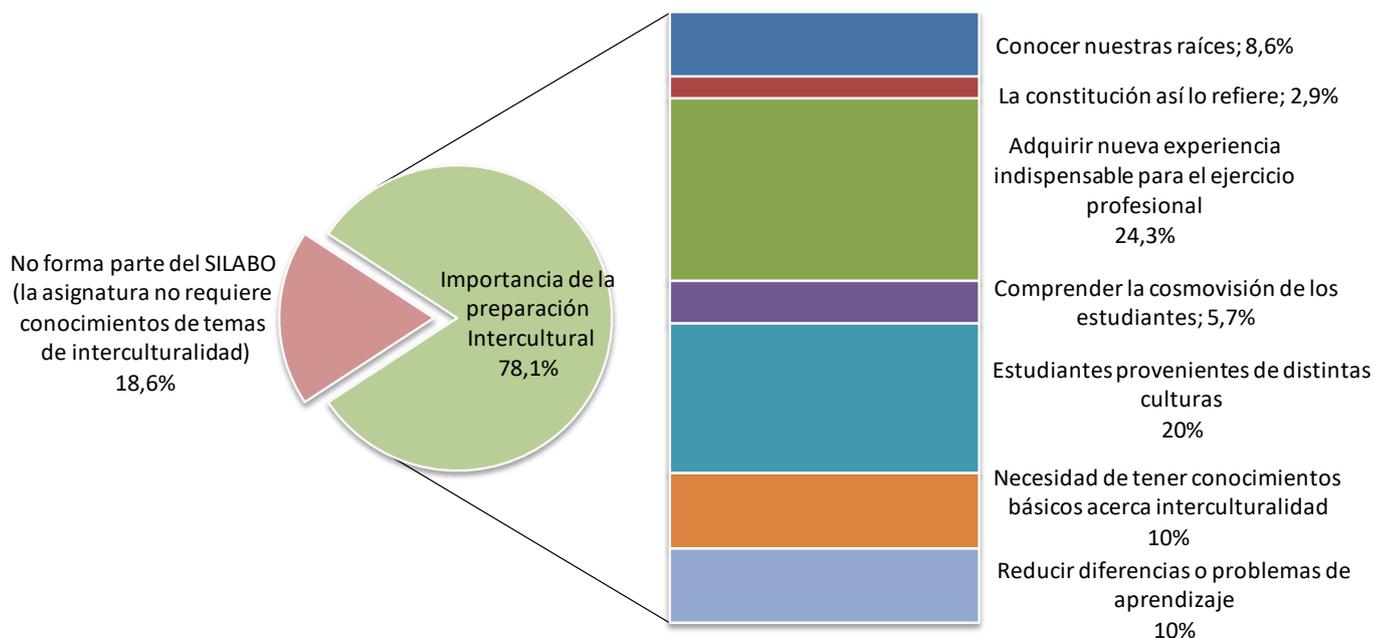
De acuerdo a la realidad presentada la interculturalidad no es una herramienta pedagógica de primer orden en la educación superior del país ecuatoriano. En este sentido, es imperativo repensar la educación universitaria en lo que refiere a la capacitación docente para incorporar nociones de interculturalidad y así mitigar esta ausencia que posibilitaría la construcción de una educación equitativa, incluyente y que reconozca la diversidad cultural de la nación. Por ello plantea Salgado et al. (2018):

La incorporación de la interculturalidad en la formación de profesores no puede realizarse simplemente en base a la creación de una cátedra de interculturalidad como se ha hecho con otras temáticas de relevancia; es necesario hacerse cargo fundamental y transversal que resulta ser la interculturalidad en la formación de profesionales de la educación de nuestro país e incorporarla como eje transversal en el currículo de formación. (p. 236)

La respuesta de los docentes evidencia la necesidad de una formación pedagógica en torno a la interculturalidad para el ejercicio profesional, entendida como un entramado que se entreteje en el discurso universitario y por ende en la práctica formativa. Sin embargo, las universidades carecen aún de suficiente personal formado en lo referente a la interculturalidad con talento pedagógico, incluso cuando en sus aulas interactúan con estudiantes que provienen de distintas culturas.

#### 4.2.5. Importancia de la Formación en Interculturalidad para el ejercicio profesional

Gráfico 16 - Importancia de la formación en interculturalidad para el ejercicio profesional



El 78,1% de docentes consideran la importancia de la formación en interculturalidad para el ejercicios profesional, de los cuales el 8,6% expresan que tal relevancia se deriva de la oportunidad de conocer nuestras raíces, el 2,9% por asunto de mandato Constitucional, el 24,3% por adquirir nuevas experiencias indispensables para el ejercicio profesional, 5,7% manifiesta que representa una posibilidad de comprender las cosmovisiones de los estudiantes, asunto que resulta de gran significado dado a que es un paso a la horizontalidad del estudiantes y el docente, al dialogo de lógicas de pensamientos entre lo colonial y decolonial.

Así pues, el 20% considera que se debe a la presencia de estudiantes de diferentes cultural, una mirada fragmenta y de negación que de esas culturas también deriva el

propio docente, el 10% de la necesidad de tener conocimientos básicos acerca de interculturalidad y 10% parte de la posibilidad de reducción de diferencias o problemas de aprendizaje. En tanto Santamaría (2014) menciona:

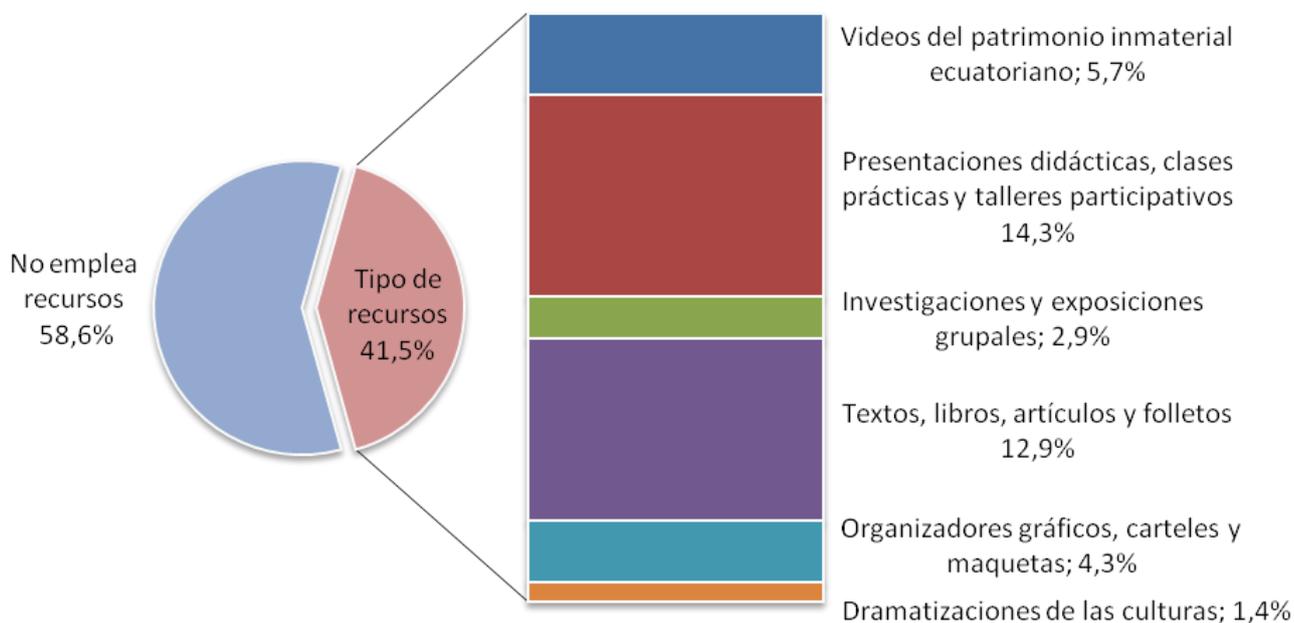
Esto ha llevado que en diferentes asignaturas se hayan incluido contenidos con intención intercultural, pero que solo lo hacen alusión a la música, la danza, la gastronomía, las artesanías, entre otras, evidenciándose así un currículo exclusivamente folclórico, alejado de la realidad y el verdadero significado Intercultural. (p. 311)

En este sentido, 18,6% creen que no forma parte de su asignatura, que no requeriría de esos conocimientos. Tal concepción suele ser expresada por docentes elitistas, que no adhieren a la ruptura epistemológica que supone la interculturalidad como forma de construcción del conocimiento. Por ello, para Mato (2015) “urgen cambios en las estructuras mismas del Estado, de la sociedad y de la educación, con la asunción de la emergencia de descolonizar el poder y el saber para dar paso a un nuevo sentido decolonial”. (p. 39).

Un sentido decolonial que realmente destaque la importancia de la interculturalidad como un modo de vida que genera un entramado sistémico para conformación de un pensamiento en consonancia a los preceptos normativos que, se espera, se verán reflejados en el comportamiento social a largo plazo.

#### 4.2.6. Recursos Didácticos Empleados con más Frecuencia

Gráfico 17 - Recursos didácticos empleados con mayor frecuencia



En la representación gráfica se observa que el 58,6% de docentes no emplean recursos didácticos y un 41,5% utiliza diferentes instrumentos, técnicas y dinámicas como recurso para que los educandos comprendan de mejor manera lo que se quiere transmitir.

Al no emplear recursos, se supone hacen uso de la improvisación como recurso para impartir sus clases, asunto que pone en tela de juicio la calidad de la educación que se imparte en las aulas. Esto puede traducirse además en una apatía condicionada a la resistencia al cambio que demandan la universidad y la sociedad actual. Sin embargo, Matos (2009) señala:

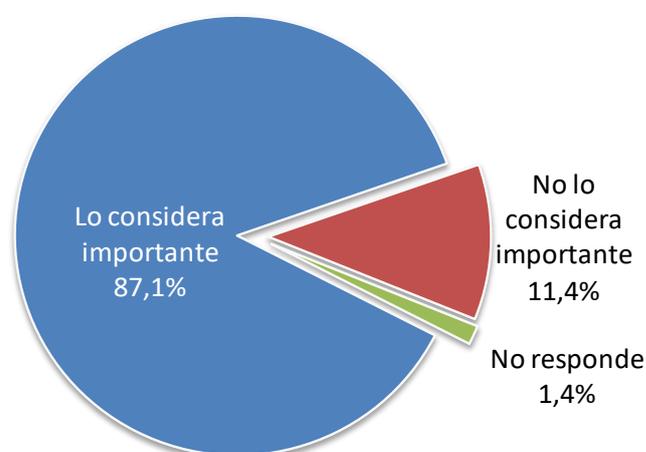
El problema de que por no contar con título universitario (y en ocasiones tampoco de otros niveles educativos) estos sabios no son reconocidos como docentes, ni remunerados como tales, pese a que frecuentemente son los únicos (o quienes mejor pueden hacerlo) que pueden dar clases de idiomas indígenas o sobre las respectivas historias y cosmovisiones. (p. 25)

Este es un problema serio, que ha sido parte de las dificultades planteadas por el proceso de selección del docente para las universidades, pues los términos meritocráticos, han alejado la posibilidad de que los indígenas se incorporen a la educación superior como formadores de sus comunidades, en tanto maestros de pueblos que cuentan con un repertorio de conocimiento ancestral. E incluso que puedan acompañar el proceso formativo en las universidades a partir de la diversidad de recursos didácticos no convencionales que bien pueden aportar al desarrollo de un conocimiento más pertinente a la demanda actual una universidad intercultural.

En la actualidad, los recursos didácticos de los docentes se limitan a un esfuerzo por valorizar los elementos propios de la cultura, la ancestralidad, la identidad y la reflexión práctica en interculturalidad, quedando en el nivel de herramientas convencionales que solo conducen a un aprendizaje poco significativo, que se torna informativo y con escaso sentido formativo. Es así como el reto del docente universitario en el contexto de la interculturalidad es trascender del orden en que fue formado como pedagogo, para abrirse a una nueva pedagogía activa.

#### 4.2.7. Importancia de la Educación Intercultural Bilingüe

*Gráfico 18 - ¿Considera importante la Educación Intercultural Bilingüe?*



El 87,1 % de los docentes encuestados consideran importante la educación intercultural bilingüe, esto permite inferir que es imperativo el uso de una lengua originaria para garantizar los vínculos comunicacionales en términos del proceso de enseñanza aprendizaje y a su vez ser partícipe del principio de equidad en correspondencia a la población indígena universitaria. Por ello, Paronya y Cuenca (2018) afirman:

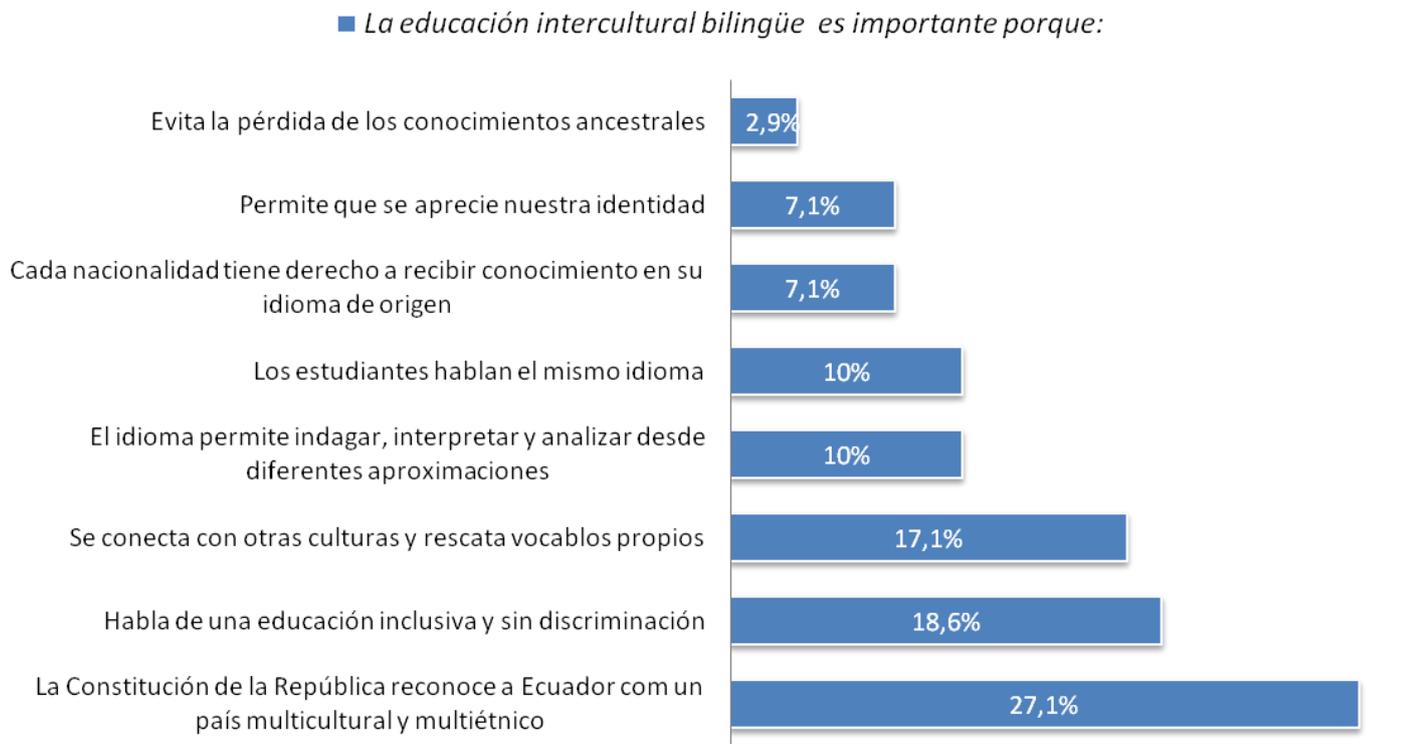
Otro margen importante de docentes manifiesta que la educación bilingüe conduce una educación inclusiva y sin marcos de discriminación; sumado al rescate y a la permanencia de los conocimientos ancestrales. En este sentido, cabe destacar que la educación bilingüe constituye uno de los referentes de la educación intercultural, pues su aplicabilidad potencia las esferas culturales en torno al reconocimiento y la diversidad. (p. 315)

Desde esta perspectiva, un docente bilingüe es capaz de romper la frontera comunicación del idioma y reimpulsar el arte de educar en interculturalidad desde sus lenguas, siendo éste un camino hacia las rupturas epistémicas necesarias para traspasar las fronteras de la discriminación y valorar la lengua ancestral.

Del mismo modo, implica la posibilidad de avivar el conocimiento ancestral desde los imaginarios colectivos de sus actores originarios, lo que conduce al fortalecimiento de las diferentes culturas.

#### 4.2.8. Por qué es importante la Educación Intercultural Bilingüe

Gráfico 19 - Importancia de la educación Intercultural bilingüe



Si observamos los resultados, el 21,7% de los s afirman que la educación intercultural toma importancia debido a que la Constitución de la República reconoce al Ecuador como un país multicultural y multiétnico.

Desde este panorama, señala Di Caudo, Erazo y Ospina (2016) que: “la educación intercultural bilingüe, ha significado una conquista y reivindicación identitaria para la población indígena ecuatoriana” (p. 198). Facilitando entender el asunto de las normativas en educación universitaria y el compromiso de la inclusión que hasta hoy está ocurriendo con la presencia de indígenas en la universidad ecuatoriana, que los senderos para concreción de una formación intercultural aún están en construcción,

dado a las demanda de un cambio profundo en las estructuras de la universidad como centro de formación de conocimiento, pues el manejo de la lengua originaria ausente en los docentes es una de las principales barreras comunicacionales. El dominio de la lengua aborígen “Quichua” por parte de hablantes no nativos muchas veces omite elementos culturales, ancestrales y de vida que forman parte de quehacer diario del indígena. Esto subraya la importancia de incorporar progresivamente hablantes nativos a los planteles docentes. Al respecto señala Di Caudo, Erazo y Ospina (2016) “los docentes no nativos están desvinculados de la cultura, costumbres, tradiciones e identidad de las comunidades, lo que ha ocasionado desvinculación de la realidad concreta” (p. 199).

**CAPÍTULO V**  
**INTERPRETACIÓN DE LOS**  
**RESULTADOS**



## 5.1. Perspectiva de los estudiantes

Si bien a lo largo de los años los estudiantes indígenas han logrado un mayor acceso y cobertura, no ha quedado atrás aún la falta de oportunidades. En nuestra muestra, un 75,7% manifiesta no pertenecer a una nacionalidad indígena. Pero, ¿es verdad que el 75,7% de estudiantes autoidentificados como no indígenas no lo son o acaso se está perdiendo la autoidentidad de los pueblos nativos en el Ecuador? Podemos suponer que existe una brecha entre aquellos estudiantes que pertenecen a una nacionalidad o pueblo indígena y aquellos que aun haciéndolo no se autoidentifican como tales.

Cabe destacar que la pérdida de identidad es un factor crítico que no solamente es de interés de los grupos minoritarios, sino del gobierno y de los ciudadanos que pretenden rescatar la identidad nacional, meta para la que el gobierno juega un papel imprescindible a través de la elaboración de nuevos proyectos que concitan la participación de todos los actores de la sociedad.

En este contexto, el conocimiento de las normativas sobre interculturalidad, puede ayudar a fortalecer la identidad nacional, pero ¿qué sucede si estas normativas de interculturalidad son desconocidas por los estudiantes? Más de la mitad de estudiantes las desconocen y de este modo no hacen suyos los objetivos a lograr la interculturalidad, la inclusión, la no discriminación, equidad e igualdad promovidos en las leyes vigentes: La Constitución del Ecuador, Ley Orgánica de Educación Superior y la Ley Orgánica de Educación Intercultural.

Hemos constatado que en nuestra muestra el 64,3% de los estudiantes desconoce también el principio Constitucional del Buen Vivir expreso en el marco jurídico ecuatoriano. Aún cuando como señala Kouii (2014):

El Sumak Kawsay no es retorno al pasado, ni a la edad de piedra, ni a la época de las cavernas, y tampoco reniega de la tecnología, si del saber moderno, como lo han argumentado los promotores del capitalismo. El Sumak Kawsay se inscribe en el debate sobre el destino que deben tener a futuro las sociedades y los seres humanos. (p. 157)

Algo distinto ocurre con el principio de inclusión a partir de la interculturalidad en la Ley Orgánica de Educación Superior, que permite a los estudiantes reclamar el cumplimiento de sus derechos dentro del ámbito educativo donde la brecha entre aquellos que conocen y desconocen este principio se achica (14%). Ello además se refleja en una asociación directa entre conocimiento- beneficiado, por la cual el 55,7% no ha sido favorecido por esta ley, ratificando que la oportunidad de estudios de nivel superior en un ambiente de respeto e igualdad, se ve condicionada por el conocimiento de las leyes que amparan a los grupos minoritarios.

En síntesis, el empoderamiento de los pueblos indígenas y la relación de beneficios se ven afectados por la ausencia de apropiación y socialización de estos saberes jurídicos. Tal como se señala en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2016). Artículo 2, numeral A: la educación es un derecho humano fundamental y es deber ineludible del Estado garantizar para toda la población sin ningún tipo de discriminación. Está articulada a los instrumentos internacionales de derechos humanos. (p. 8)

Cuando se presenta a los estudiantes la normativa específicamente referida a la interculturalidad, el 95,7%, la considera positiva. Esto lleva a repensar la nueva universidad en términos de un modelo educativo que profundice el sentido de inclusión de los saberes en el marco de un diálogo de lógicas, de modos de vida y de entramados

de lo cultural, existencial, ancestral lejos de la estática del conocimiento occidental. Cabe destacar que el 84,3% de los estudiantes consideran que ha existido presencia de la interculturalidad en la formación académica universitaria, puesta en práctica a través de diferentes medios (actos culturales, lecturas reflexivas, tertulias, etc.) y métodos pedagógicos llevados a cabo por los docentes. No obstante, no queda claro si existen en las universidades programas diseñados especialmente para tomar la interculturalidad como un todo integrado que entreteje el saber universitario, como un acto transversal de la formación universitaria y no como un elemento anecdótico o exótico.

En cuanto a los efectos de la interculturalidad, el 67,1% de estudiantes consideran que si se concretara, limitaría la discriminación de estudiantes indígenas. Y ello porque en la medida en que se forme a la comunidad universitaria se compromete con la interculturalidad, aumenta su comprensión y conocimiento de las diferentes etnias, culturas y costumbres, y crece con ello la sensibilización acerca de la complejidad cultural, promoviendo una convivencia en igualdad y respeto.

## **5.2. Perspectiva de los Docentes**

Los docentes afirman que su modelo educativo funcional y la pedagogía que implementan se enmarcan en el principio de interculturalidad: el 88,6% de los docentes dicen conocer y aplicar el principio de interculturalidad en las universidades, recurriendo a diferentes métodos y estrategias para generar vínculos dentro y fuera del aula de clase, sobre todo allí donde existe una población heterogénea proveniente de diferentes nacionalidades. Al respecto la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2016) en su Artículo 2, ordinal Z, establece:

La interculturalidad y plurinacionalidad garantiza a los actores del Sistema el conocimiento, el reconocimiento, el respeto, la valoración, la recreación de las

diferentes nacionalidades, culturas y pueblos que conforman el Ecuador y el mundo; así como sus saberes ancestrales propugnando la unidad en la diversidad, propiciando el diálogo intercultural e intercultural, y proponiendo a la valoración de las formas y usos de las diferentes culturales que sean consonantes con los derechos humanos. (p. 14)

De acuerdo con las normas que rigen la vida universitaria de la nación ecuatoriana: los saberes ancestrales constituyen el soporte fundacional de la cultura. El 48,6% de los docentes afirma incluir conocimientos ancestrales en la planificación curricular. Sin embargo, la formación pedagógica en interculturalidad se ha materializado en forma asistemática y parcial, dado que un 52,9% reconocen no haberla recibido. En este sentido, es imperativo repensar la educación universitaria en lo que se refiere a la capacitación docente para incorporar nociones de interculturalidad y así mitigar esta omisión que posibilitaría la construcción de una educación más equitativa, incluyente y que reconozca la diversidad cultural de la nación. Los propios docentes (el 78,1% de los docentes) consideran necesario una formación pedagógica en torno a la interculturalidad para el ejercicio profesional, pues las universidades carecen de espacios formativos específicos idóneos, aún cuando son muchos los estudiantes que provienen de distintos pueblos o nacionalidades y se torna para ellos muy evidente que la diversidad cultural suele ser abordada como un exotismo étnico y no como un factor determinante en la construcción de la nación.

En este sentido, Krainer y Guerra (2016) sostienen:

Hay una necesidad de promover la investigación desde los centros educativos, para revalorizarlas formas de ser y conocer al interior de los pueblos y nacionalidades. Las nuevas generaciones ya no se interesan en la sabiduría de sus ancianos y ven en el estudio una oportunidad para liberarse y salir, migrar al mundo mestizo (p. 30).

Por consiguiente, es de esperarse que la escasa o nula formación pedagógica en interculturalidad incida en el empleo de recursos didácticos que utilizan los docentes para fortalecer la enseñanza.

Más de la mitad de los educadores todavía funda sus contenidos y recursos didácticos en una perspectiva colonial que por momentos ha reforzado la estigmatización. El uso de textos, libros, artículos y folletos, gráficos, carteleras y maquetas, refleja una praxis estática que no responde acabadamente a la demanda de interculturalidad, presenta un rostro de la educación universitaria poco atractivo y escasamente elaborado, a pesar de las posibilidades innovadoras y creativas que abre.

Por fin, la educación bilingüe reviste importancia central constituyéndose en uno de los referentes principales de la educación intercultural. Su aplicabilidad potencia las esferas culturales en torno al reconocimiento y la diversidad Sin lugar a dudas, la construcción de una sociedad intercultural bilingüe (un 87,1 % de los docentes afirma su importancia como parte de la formación superior) posibilitará el reconocimiento y la vigencia de los saberes ancestrales en sus configuraciones lingüísticas y culturales pertinentes a una interpretación renovada del Ecuador en tanto nación multicultural y pluriétnica.

### **5.3. Perspectiva de las instituciones**

En base a los resultados obtenidos, hemos podido identificar puntos de encuentro en términos de la implementación de los propósitos, fundamentos y normativas de interculturalidad en las universidades públicas.

Desde el punto de vista curricular, las instituciones se han dedicado a formular un currículo flexible, pero en cierta medida teorizante, que ha buscado atender la ruptura paradigmática de las estructuras de dominación occidental académica. En efecto, en la formulación de los planes de estudio se adhiere a las epistemes de la interculturalidad

con base a los principios de la construcción del ser pluricultural, al tiempo que las metodologías de trabajo y estrategias de aprendizaje sugieren la premisa de una dialogicidad del saber del pueblo con el saber científico, la ancestralidad, la lengua y el conjunto de haceres, formas de vida y convivencias que bien podrían fortalecer el espiral y la recursividad de los saberes y la construcción de un nuevo tipo de conocimiento.

No obstante, cuando se revisan de enseñanza/aprendizaje se advierte que aún se mantiene una valoración cuantificadora de los resultados del aprendizaje. En efecto, el sistema de evaluación todavía atiende a instrumentos fragmentarios del conocimiento y formas previas de medición del mismo, omitiendo los procesos y factores culturales de los estudiantes.

La evaluación en Educación Superior desde la interculturalidad apunta a la existencia de caminos de encuentros de saberes para la deconstrucción del conocimiento heredado y la creación de nuevo conocimiento. Se propugna una perspectiva metacognitiva transformadora en la que el acto reflexivo de la escucha del otro y de los otros constituye un todo sistematizado. Por ello, las metodologías exigen un cambio de postura de todos los involucrados: el ente institucional, los docentes y los estudiantes.

No corresponde que se mantenga una postura del docente reproductor del conocimiento, dueño del mismo, que establece discrecionalmente los criterios de medición de los resultados. La praxis de la interculturalidad debería conllevar la ruptura con el perfil del docente unidireccional hacia el de un modelo de docente multidireccional, que guía y es guiado en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

En síntesis, en tanto en teoría se abren amplias posibilidades de acción, en la práctica aún persiste el modelo reproductor del conocimiento, las formas pedagógicas de dominación unidireccionales y los criterios occidentalistas. Los espacios educativos

siguen siendo los recintos cerrados y los criterios teóricos tienden a seguir descontextualizados de la realidad indígena, reproduciendo formas de construcción de conocimiento bajo patrones colonizadores estandarizados.

#### **5.4. Perspectiva de los expertos**

En este apartado presentamos la información proveniente de entrevistas con expertos en interculturalidad vinculados a la educación superior.

La entrevista se ha desarrollado en base a las preguntas expuestas en la guía de entrevista y la información proporcionada por los 5 expertos examinados está en bloques de preguntas en orden cronológico, consolidado con un análisis que permite ir aclarando ciertas realidades y finalizamos describiendo experiencias del monitoreo relacionado a la interculturalidad en la Facultad de Ciencias de la Educación Humanas y Tecnologías (UNACH, 2019).

Los expertos en varias de sus apreciaciones coinciden con las respuestas de estudiantes, docentes y representantes institucionales, no obstante, es notorio como enfatizan la dimensión político-epistémica del proyecto nacional ecuatoriano, que ubica a la función de la educación superior en primer plano. Entienden que tanto la interculturalidad como la inclusión implican conflicto y lucha permanente. Por ello, se subraya la necesidad de que no decaiga y se burocratice la voluntad política que llevó al establecimiento de normas tan importantes, sino que siga la lucha que la mantenga sostenida y fuerte. De lo contrario, las luchas sociales que se han gestado en defensa del principio de interculturalidad pueden llegar a invisibilizarse y a entumecerse el fervor de la voluntad de los pueblos. Como afirman Alvarado y otros (2002):

Las prácticas pueden caer en el paternalismo proteccionista, que a la larga detiene el desarrollo autónomo de las poblaciones culturalmente subordinadas

porque no amplían sus capacidades de acuerdo a sus horizontes morales elegidos por ellos. (p. 22).

Un punto de tensión se expresa en que, en contraposición con lo esperado, una vez establecida en las normas, la meta de la interculturalidad como vía hacia la inclusión no ha sido apropiada y revivificada por los agentes universitarios con mayor fuerza.

Veamos cómo se expresa esta visión en las propias palabras de los expertos cuando se les preguntó sobre la aplicación del principio de inclusión a partir de la interculturalidad en la universidad, la construcción de conocimiento concebida como campo de lucha, intervención y creación epistémica- pone a la luz el papel estratégico de la educación superior en el proyecto nacional ecuatoriano, sostiene el 1:

El principio de la interculturalidad a mi modo de ver, hace posible la inclusión, porque la interculturalidad no solo es la tolerancia hacia la diferencia o vivir juntos, sino implica el mutuo aprendizaje entre los miembros de las diversas culturas. En una realidad latinoamericana y ecuatoriana caracterizada por la configuración étnica múltiple y diversa, necesitamos de *mutuo conocimiento y de convivencias en la diferencia*.

Y en tal sentido, el 2 afirma:

El campo del conocimiento no es un campo pacífico, es un campo conflictivo, de lucha permanente. Esta confrontación epistémica se evidencia en los centros educacionales, con más ponderación en las universidades. El campo de batalla epistémica se da entre la colonialidad del conocimiento y la insurrección de los saberes sometidos: Por saber sometido se entiende: a) la suma de contenidos históricos que fueron sepultados, enmascarados y b) Toda una serie de saberes que estaban descalificados como saberes no conceptuales, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la científicidad

exigidos. La recuperación de los saberes sometidos o los intentos de recuperación por medio de las Universidades, inicialmente se dio declarándose interculturales, concomitante a los postulados constitucionales como un país intercultural y plurinacional. Este proyecto, reiteramos, no se da en un campo pacífico, sino en un campo de lucha permanente que desafía a un orden institucional históricamente jerárquico, que busca enfrentar los legados coloniales, incluyendo las geopolíticas del conocimiento. Aquí lo que me parece particularmente importante señalar es la nueva, o, mejor dicho, la renovada atención puesta por grupos indígenas y afros al pensamiento como campo de lucha, intervención y creación, haciendo así evidente un proyecto intercultural que no es sólo político, sino también epistémico.

El 3 destaca la importancia de que las luchas y las normas en que se plasmaron tomaran como bandera el concepto de interculturalidad y no el de multiculturalidad. Se afirma la superioridad del primero desde el punto de vista democrático.

A partir de la interculturalidad la inclusión educativa en términos generales debe ser comprendida como la incorporación al sistema educativo de todos aquellos que de una u otra forma han sido excluidos en oposición a la inclusión. Por tanto, no se trata sólo de desarrollar la inclusión de personas que han tenido dificultades habitualmente carácter físico vinculadas a cierta discapacidad, sino de involucrar también a otras culturas y países del mundo. Tal como lo promueven algunos organismos, lo que se ha trabajado esencialmente es la multiculturalidad, esto es el reconocimiento de que existen otras culturas, pero con la intención de que no haya una combinación entre ellas de que no haya una interrelación, un cruce que dé paso aun relacionamiento más democrático. La forma extrema de la multiculturalidad está en los centros de concentración indígena en Estados Unidos: estas reservas para mantener a los indígenas como si fueran exclusivamente una especie en

peligro de extinción. La interculturalidad democrática en cambio presupone que existe de hecho una relación permanente entre distintas culturas, en el caso nuestro entre la cultura ecuatoriana que es la cultura blanca mestiza junto con las culturas de 14 nacionalidades indígenas, de los pueblos negros o afrodescendientes, entre otros.

Las dos últimas respuestas provistas por los s 4 y 5 invierten el orden de las condiciones conducentes al logro de tales ideales democratizantes. Si hasta ahora la interculturalidad aparecía como condición de la inclusión, en los siguientes testimonios es la inclusión social, como acción afirmativa, la que debe darse antes para poder construir interculturalidad:

La inclusión social posibilita que personas, grupos, comunidades o pueblos en riesgo de exclusión, segregación o marginación social mantengan la oportunidad de participar de manera activa como actores en la construcción social del continuum histórico de un país. En el caso de la educación ecuatoriana, el colectivo particularmente estigmatizado por su origen ha sido el pueblo indígena, pues el modelo del “colonialismo”, vigente aún en el Ecuador sigue encontrando su razón en los esfuerzos por confrontar “lo propio” y desde lógicas-otras y pensamientos-otros, la negación y destrucción de otras formas del saber. De allí, para mi modo de ver, que sin la aplicación de la “Inclusión Social “como un derecho fundamental de las personas en los estados democráticos no se puede construir espacios de “Interculturalidad”. Pues la “deshumanización, el racismo, la racialización, la negación y la destrucción de los otros”, siempre va imperar sobre el dialogo, afirmación, consenso y creación de condiciones diferentes de existencia que podrían contribuir a la construcción del conocimiento apropiado culturalmente a las propias realidades y necesidades de cada contexto.

El 5 pone en palabras la objeción corriente respecto a que las políticas de cuotas que garantizan vacantes de admisión en el sistema educativo a minorías pueden estar dejando de lado la igualdad en términos de resultados. Lo que como ya hemos visto remite a la importancia de desarrollar criterios de evaluación a la altura de los ideales político-epistémicos y normativos enunciados.

La inclusión funciona como una acción de afirmación positiva, en el marco de las políticas de estado. Este tipo de afirmaciones conllevan la idea de proveer de mayores resultados de igualdad, tanto en el ámbito económico, político, como social. Sin embargo, los estudios de Jonathan Haidt, de New York University, propone una dificultad inherente en la aplicación de objetivos basados en la igualdad de resultados: los programas que buscan igual de resultados recaen en el quebrantamiento de los valores de justicia porque ciertas personas, con cualidades o merecimiento más altos, no pueden llegar a ocupar las vacantes ofertadas porque el sistema de cuotas a designado la vacante a otra persona. De esta forma, se propone la idea de igual de oportunidades, y la relegación de la propuesta de igualdad de resultados.

Seguidamente, al preguntar sobre los alcances en la implementación de principios, propósitos, fundamentos y normativas de la interculturalidad en el contexto universitario y la relativa presencia de las lenguas ancestrales como vía de concreción, algunos s dejan en evidencia la dimensión de logros existentes en el marco de la normativa del Estado ecuatoriano en materia de educación superior.

Indica el 1:

Hay pequeños esfuerzos por incluir temas indígenas y afrodescendientes en los currículos educativos, la incorporación de cursos de lenguas ancestrales en los programas, la generación de agendas de investigación relacionados con los pueblos indígenas, pero aún no se prioriza por completo el tema intercultural

en las instituciones de educación superior estatales. Por otro lado, es beneficioso hacer de la interculturalidad el eje transversal de todo el sistema educativo superior.

En este sentido se advierte que la política del estado encaminada a fortalecer la práctica de la interculturalidad en IES públicas, cumpliendo lo dispuesto en la Carta Magna (Constitución de la República del Ecuador, 2008) el artículo 347 literal 9) acerca de garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe solo se cumple parcialmente. El currículo tampoco se ha constituido aún en un eje del proceso en la educación intercultural. En este sentido el 2 sostiene:

En este proyecto de descolonización epistémica nace la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UNIPIAW), en el contexto ecuatoriano. De cierta manera, la reapertura de esta universidad, marca un hito importante en el fortalecimiento de la educación superior intercultural de carácter comunitario y la consolidación del Estado Plurinacional. Este surgimiento afecta a la normativa monocultural, cuestiona lo que parece normal o natural, porque para dar cumplimiento a este cambio, la reforma a la LOES, estipula que todos los actores administrativos que condujeron a su cierre, emanadas de los órganos públicos rectores del Sistema de Educación Superior quedan extinguidos y por tanto se restituye a la institución de educación superior.

Debe recordarse que al ingresar a la evaluación, las universidades bilingües no alcanzaron el mínimo requerido y fueron cerradas por no alcanzar los estándares de calidad, 3:

El problema central pienso yo, no se ajusta a la línea de trabajo, que no ha sido realmente conocida por los docentes y estudiantes, sino que mucho menos se ha preparado para este reto, existe también un esfuerzo en el aprendizaje, cuya

evaluación habría que desarrollarlas desde distintas perspectivas, al parecer no llega a tener el impacto más allá que como proyecto cercano a determinadas personas interesadas. Mientras que el conjunto de la universidad trabaja en términos de currículos pensados desde visiones propios del occidente esto involucra que la educación ecuatoriana en todos los niveles incluyendo la universidad continúa responde a una educación colonialista, esto implica toma de conciencia sobre la importancia de promover la interculturalidad mediante una acción común de las instituciones educativas que promueven la necesidad de incluir en el currículo temas que inserten aprendizajes ancestrales.

Los 2 y 3 reconocen las limitaciones de un proyecto descolonizador epistémico, que atraviesa por una crisis pues no logra vencer la resistencia de las políticas monoculturales, que siguen siendo una barrera a la implementación de los principios y normativa interculturales en el contexto del sistema de educación superior. Al respecto, el 4 agrega:

Esto permitió importantes avances en el ámbito de la educación, determinándose que el Sistema de Educación Nacional y el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), deberían sustentarse en la “Interculturalidad” para favorecer la construcción de un nuevo Proyecto de Estado, en el que la diversidad cultural se erigiera como uno de los pilares fundamentales de su refundación...Esto permitió importantes avances en el ámbito de la educación, determinándose que el Sistema de Educación Nacional y el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), deberían sustentarse en la “Interculturalidad” para favorecer la construcción de una nueva propuesta, en el que la diversidad cultural que se proyecte como uno de los pilares fundamentales de su refundación.

Se admite la existencia de acciones en dirección a la implementación de las normativas existentes, pero también que aún no han calado de un todo y las consecuencias de ello en la generación de nuevas perspectivas de convivir y sentir, deconstruir y construir ese mundo intercultural anhelado. Pero no todos los s consideran que los logros sean menores, tal como lo ilustra el siguiente testimonio del 5:

La igualdad de oportunidades nos lleva a pensar en las políticas de apoyos educativos y económicos. En el caso de las políticas de apoyos educativos, se requieren una intensa variación en el sistema de educación pública rural, quienes obtienen los promedios más bajos en las pruebas de ingreso a las universidades. En el caso de las políticas económicas, es indispensable un sistema de becas para instituciones nacionales. El sistema actual de becas está registrado a pocas áreas de conocimiento, y a pocas universidades. Finalmente, es de extrema importancia que se aumente el número de intentos en las pruebas para el ingreso a las universidades.

De lo expuesto podemos inferir que el desfase para alcanzar la igualdad de oportunidades proviene de dos dimensiones. La primera como premisa de una política educativa, que aún no logra zanjar el desfase entre los contextos rurales y urbanos, en términos de las oportunidades y resultados en el marco de una metodología de ingreso universitario. La segunda trasciende el ámbito educativo para apuntar a las brechas económicas que obstaculizan una real igualdad de oportunidades de estudios, con una tendencia de asignación de becas que contrasta con los principios de la normativa ecuatoriana.

En este mismo orden, al preguntarles a los expertos sobre la coherencia entre los principios, propósitos, fundamentos y normativas de la interculturalidad en la universidad, se hizo pertinente la relación de la aplicación de la norma y su coherencia en el modo de ser de la universidad intercultural, para asegurar la transversalidad en el

currículo nacional. Esto tanto en textos como en estándares e indicadores de calidad en el marco de procesos de evaluación que deberían propiciar ámbitos en la práctica de la interculturalidad en el sistema nacional de educación. La educación superior ecuatoriana se rige por los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad y pertinencia en el marco del diálogo de saberes basados en un pensamiento global, pero no ha desarrollado un currículo apropiado para cada uno de los subsistemas y modalidades de educación intercultural bilingüe.

Al respecto el 1 menciona:

Si no hay la aplicación de la norma, si los artículos constitucionales que protegen la interculturalidad corremos el riesgo de reproducir la colonialidad del saber en el sistema educativo. Sin el conocimiento de los saberes ancestrales, por ejemplo, podemos enfatizar únicamente en los conocimientos científicos y tecnológicos funcionales al mercado, pero sin mayor aporte al crecimiento en la condición humana integral, para hacer efectiva esta aspiración de los pueblos y nacionalidades indígenas es necesario enmarcarnos en las políticas nacionales relacionadas a la interculturalidad reorganizando el currículo y materiales necesarios con la participación de todos los actores sociales planificadas y gestadas desde el Estado para vigilar su cumplimiento, evaluando cada uno de los procesos.

Y en el mismo sentido expresan los 2 y 3:

La interculturalidad en el campo de la educación superior comprende la construcción de alternativas de solución a las demandas y problemas del país, desde la interacción entre las epistemologías tradicionales y las occidentales... La interculturalidad es también considerada como meta política en el marco de la construcción del Estado plurinacional y la sociedad intercultural, basada en el ejercicio de derechos. (Entrevistado 2)

Su aplicación a nivel universitario es bastante limitada y poco organizada por cuanto en los procesos concretos de inclusión en un programa específico de educación a nivel de posgrado, puesto que, para el pregrado, la incorporación de nuevos estudiantes se está dando mediante el rendimiento de un examen nacional estandarizado, y la ubicación en los diferentes centros universitarios lo hace el propio organismo Nacional conocido como la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (**Senescyt**), de tal manera que se hace difícil el control del ingreso de los estudiantes del sector rural, pueblos y nacionalidades porque los estándares de las pruebas no considera las realidades donde provienen los postulantes, a sabiendas que históricamente han sido discriminadas, además, ni los estudiantes de otros grupos como mestizos, entre otros que constituyen el  *grueso* de la población pueden optar por carreras que atiendan su verdadero interés dada la incoherencia entre la normativa y su aplicación en los perfiles profesionales deseados y la manera como han sido construidos los reactivos en muchas ocasiones con temáticas que los aspirantes nunca lo recibieron en su formación de bachillerato. (entrevistado3)

Hay que destacar que el mayor interés para el desarrollo de la educación intercultural ha estado a cargo de instituciones de educación de carácter privado. Tal es el caso de la Universidad de Cuenca, la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) y la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) que son pioneras en la formación de profesores a nivel de pregrado centradas en competencias pedagógicas, lingüísticas e investigación y áreas como gestión pública y recursos naturales. También existen capacitaciones para la mejora de las habilidades y destrezas de lecto-escritura. Y en cuarto nivel ha tomado impulso la formación de maestrías tales como estudios superiores con mención en Interculturalidad y Gestión, proyectos dirigidos a preparar a profesionales de los pueblos y nacionalidades para el Sistema de Educación

Intercultural Bilingüe. Contrasta con ello lo actuado en la educación pública estatal que, a pesar de tener un marco jurídico que lo respalda, no ha trabajado para dar impulso a la inclusión y práctica de la interculturalidad en la educación superior como por adecuarse a los estándares internacionales de calidad académica. Si bien en sus reglamentos de régimen académico hacen alusión a estos principios y fines constitucionales, la ejecución dista mucho de ser convincente. Ello sumado a que las políticas gubernamentales dejan sentado sus principios en diferentes normas, pero no exigen su aplicabilidad.

Es así como el sentido de la interculturalidad en las universidades ecuatorianas, parte de la aplicabilidad de las normativas en el marco de la interacción de saberes, pero ante la tensión entre las epistemologías occidentales y las tradicionales deja a la luz contradicciones en torno a las garantías y derechos a la educación superior. En palabras de los s 4 y 5, existen responsabilidades la burocracia administrativa pública en no encaminar en el nivel microcurricular la participación activa del docente y los propios estudiantes en los principios de la interculturalidad. Tal el testimonio que nos brinda el 5:

Las propuestas mencionadas tienen tres niveles de responsabilidad: primero, el gobierno central; segundo, la Secretaría de Educación Superior; tercero, las instituciones de educación superior. Estos niveles de responsabilidad representan una limitante en el sector público: las decisiones sobre becas o ayudas educativas dependen de la aprobación legal del sistema de educación superior, así como del presupuesto asignado. De esta forma, la implementación que puede hacer una universidad, por decisión propia e independiente, tendrá un impacto mínimo en los resultados esperados.

Desde luego es acertado involucrar activamente a los docentes en esta responsabilidad de diseño de los micro currículos diseñen, pero para que se tenga éxito primero se debe capacitar y dotar de recursos necesarios básicos para la educación intercultural, de acuerdo al contexto y lugares donde se llevarán a cabo estos procesos, implementado un modelo educativo que respete los ritmos de aprendizaje, la aplicación de una evaluación que tome en cuenta las diferencias individuales. Sostiene el 4:

Del nivel micro curricular tienen que hacerse cargo los docentes de cada centro educativo, respecto a lo cual se registran las mayores diferencias cuando los materiales didácticos son diseñados por docentes mestizos y por docentes indígenas...La creación de espacios propicios para el diálogo de saberes, los saberes ancestrales y tradicionales.

Los currículos deben ser adecuados a las necesidades de la población, los contenidos deben ser organizados de manera progresiva y con criterios lógicos, el material didáctico debe tener relación con el medio que se va a trabajar y si es posible en lenguaje materno evitando incluir temas que contengan aprendizajes discriminatorios de violencia y maltratos. El primer nivel de responsabilidad recae sobre el gobierno que tiene la obligación constitucional de determinar políticas, asignar recursos y establecer programas que permita una articulación entre la educación inicial, básica, bachillerato y educación superior través de los sistemas educativos. El segundo nivel de responsabilidad recae sobre la SENESCYT. Mediante aplicación de normativas que incluya el reconocimiento de la diferencia y la diversidad cultural en la práctica de la educación intercultural y como tercer nivel están las instituciones educativas tienen una visión nueva de las relaciones entre culturas, estos centros son determinantes en la construcción de sociedades inclusivas, es su potestad organizar y construir currículos flexibles, están en estrecha relación con estudiantes, docentes y colectividad, son

quienes trabajan con modelos pedagógicos, estrategias metodológicas, tienen nexos con alumnos que se consideran en riesgo de ser discriminados o excluidos.

Asociado a lo expuesto, se preguntó sobre el impacto de la aplicación de la normativa respecto a la interculturalidad en la inclusión real y efectiva de los estudiantes indígenas. Entre los s prevaleció el señalamiento de una ausencia de una voluntad política de las autoridades universitarias públicas, en la promoción de la educación intercultural como modo de vida social y académico. Los testimonios 1, 2, 3 y 4 coinciden en afirmar que:

Existen las normas, pero no existe la voluntad política de los gobernantes, ni el interés de las instituciones de educación superior y sus autoridades por hacer posible la interculturalidad. Por parte de los estudiantes existen recelos por auto identificarse como indígenas. Aún se cree que hablar el kichwa es un asunto de personas de segunda categoría. Pero escasamente se prioriza por educar en temas interculturales. Las cátedras que se imparten aluden al mundo occidental, pero con escasa referencia al mundo andino y a los problemas de los pueblos indígenas y afrodescendientes. (Entrevistado 1)

Parece apuntarse como una contra hegemonía o, por lo menos, intentar a reducir la velocidad colonizadora del Estado, en términos políticos. En términos ontológicos la interculturalidad ha permitido la (re)construcción y (re)inversión de una subjetividad reprimida y silenciada en detrimento del desarrollo de una experiencia propia del pueblo indígena y, en términos epistemológicos, (re)surge o, por lo menos, (re)aparecen los saberes locales o de los pueblos indígenas a través de los textos escolares, aunque estos saberes se vuelven pensados; es decir, son parte solamente de los planteles interculturales bilingües y no del conjunto de los propios actores. Para que exista una verdadera inclusión se debería incluir en la planificación el

desarrollo de valores sociales, la administración y acceso al conocimiento pensando en un modo de vida sustentable e incluyente. (Entrevistado2)

El sistema económico basado en el extractivismo que trae violencia y trae discriminación, fomenta las formas aristocráticas que hoy toman el carácter de meritocracia estudiantil, la normativa no sólo que es un tema de importancia en cuanto a ser estudiado, sino que es una obligación estatal, Todavía es muy limitado muy bajo y tal vez incluso no se distancia mucho de lo que sucedía antes de la existencia de estas normas cuando un número limitado de población indígena, y afrodecendiente ingresaba a las instituciones de educación superior. (Entrevistado 3)

El impacto de la aplicación de la normativa respecto a la interculturalidad en la universidad ecuatoriana puede ser visto en primera instancia por la inclusión real de estudiantes indígenas procedentes de distintas nacionalidades y pueblos en las diferentes carreras de las universidades, en el espacio áulico la inclusión real de los estudiantes indígenas aún permanece invisibilizados, pues la mayoría de los instrumentos de evaluación del proceso de construcción del conocimiento aún no recogen información pertinente con la aplicación real de la interculturalidad a nivel pedagógico y didáctico. (Entrevistado 4)

El punto de quiebre sigue dándose en el sentido práctico educativo, social y económico, a pesar de los marcos normativos que pretenden dinamizar los escenarios de la universidad, siguen solapados a aspectos programáticos que incluyen contenidos de fondo de tipo occidental en la formación de la educación intercultural. El entrevistado 5 sostiene:

La inclusión en el sistema de educación superior involucra la creación de normativas coherentes, tomando en consideración la diferenciación antes mencionada entre igualdad de oportunidad e igualdad de resultados. El

resultado es claro: de diversidad de estudiantes en los sistemas de educación superior. Lo que no está claro son los resultados educativos, y si el sistema mejora, empeora o se mantiene igual: esto se lo puede saber únicamente después de una intensa y masiva implementación de programas de inclusión.

La presencia del indígena y los afrodescendientes es un hecho concreto que se visibiliza en el contexto universitario ecuatoriano, el problema radica en los resultados del avance en materia educativa, el currículo y el desempeño de todos sus actores. Como podemos constatar no es que no haya normativas que promuevan la interculturalidad en las IES, lo que falta es avanzar en mecanismos para su implementación. Los profesionales pertenecientes a estos grupos étnicos siguen proponiendo proyectos en la Asamblea vinculados a conseguir mayor participación de estudiantes indígenas en la Educación Superior y solicitan revisar las pruebas que recepta la (SENESCYT) para el ingreso, en los últimos tiempos tratan de abolir esta forma de ingreso a las universidades o cambien los estándares de las pruebas separando los reactivos en concordancia con el tipo de formación que consta en sus mallas curriculares.

## CAPÍTULO VI

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES



La universidad intercultural y la educación superior intercultural constituyen un hito en la trayectoria de los logros alcanzados en las luchas de los pueblos originarios. Con el empuje de políticas de Estado, las instituciones de Educación Superior han pasado a ser espacios de encuentros y desencuentros, escenario de creación y pugna entre la inercia de los modelos educativos preexistentes y el proyecto de una naciente universidad que orienta su accionar al entorno sociocultural y lo encamina a dar aplicabilidad al Principio del Buen Vivir.

La investigación realizada en relación a la interculturalidad en la educación superior ecuatoriana durante el período 2007 y 2017 muestra avances, pero también barreras y desafíos pendientes, que deberían enfrentarse a la luz de aciertos y desaciertos identificados en estos diez años. Ello resultará fundamental para dar cumplimiento cabal a las normativas, piso jurídico que en teoría garantiza los principios de inclusión, igualdad de oportunidades y la justicia social.

En el marco de la búsqueda de inclusión de los pueblos originarios y afrodescendientes, la universidad evidencia una participación significativa de la población indígena que ha accedido a la educación superior intercultural, con presencia de pueblos como Chibuleo, Cañarí, Puruhá, Otavalo, Panzaleo, y Tisaleo, ubicados a lo largo de la región Sierra ecuatoriana. Esto configura un ejemplo concreto de implementación del principio de inclusión, que convierte a la presencia indígena en la educación superior en uno de los logros en la trayectoria histórica de la concepción del Estado Ecuatoriano.

Esta participación expresa un largo anhelo de los pueblos originarios como medio, entre otros, de visibilizar y reivindicar el valor de sus culturas, creencias, ancestralidad y formas de vida. No obstante, el objetivo de crear una universidad intercultural ha dejado

a la luz la hegemonía de una concepción del conocimiento que se resiste al cambio hacia un conocimiento decolonial transformador.

En el presente estudio se han expuesto los importantes logros jurídicos de los pueblos indígenas en sus reclamos de educación superior intercultural y el impulso de las políticas de Estado inclusivas que les han reconocido una participación protagónica. Esto ha incidido seguramente en la presencia de los estudiantes indígenas en los recintos universitarios. Sin embargo, se constata una seria falta de socialización de las normativas que garantizan derechos de los estudiantes y los ciudadanos. Cuando se consulta al universo de estudiantes indígenas, se evidencia que en su mayoría desconocen las norma sobre la interculturalidad y, lo que es más, no presentan mayor interés por hacerlas propias y revisarlas. Del mismo modo es escasa, si no ausente, su divulgación por parte de las autoridades y docentes que tiene responsabilidad en su implementación.

Si bien es cierto, que en la promulgación de las normativas sobre la educación intercultural el Estado ha sido uno de los actores fundamentales, es también una responsabilidad de las autoridades universitarias darlas a conocer, divulgarlas y poner en práctica estableciendo sus propios lineamientos. El fortalecimiento de todos los actores del recinto universitario depende de la acción de las instituciones de educación superior: el derecho a la educación intercultural inclusiva y de calidad, la igualdad de oportunidades, la no discriminación a la diversidad individual y cultural hacen necesario que las instituciones de educación superior incluyan una acción integral de divulgación de las diferentes normativas y se esfuercen en su implementación.

En consonancia con el principio constitucional sobre la igualdad y la inclusión, es evidente la presencia de estudiantes indígenas en las universidades, pero ello no va de la mano con un conocimiento sobre el principio de interculturalidad y el carácter

constitucional del mismo como eje transversal de la dinámica educativa del país. Existe sí un relativo estado reflexivo y crítico de los estudiantes indígenas en torno a sus derechos, un reconocimiento por experiencia propia de que pueden estar siendo sujetos a un trato carente de dignidad, justicia y discriminatorio dada su diversidad cultural e individual. No obstante, la falta de conocimiento cabal de los principios constitucionales que habilitan nuevas prácticas interculturales los expone posiblemente a una dilución y hasta vulneración de aquellos logros jurídicos.

En este orden de ideas, el desconocimiento por parte de los estudiantes indígenas incluso de las normas concernientes al Buen Vivir y la no discriminación, se erige en una barrera institucional formativa e informativa. La relevancia de la filosofía del Sumak Kawsay o Buen Vivir, suele ser mencionada en los considerandos de los planes educativos y de estudio poniendo a la interculturalidad en un lugar central, pero no es común que se expliciten las directrices institucionales que guiarán a los integrantes de las comunidades académicas para su aplicación. Por cierto, en su vinculación efectiva con la educación superior, la búsqueda de interculturalidad conmueve la acción pedagógica universitaria, aspecto que sin duda implica un reto en términos de las metodologías, técnicas y modo de producir conocimiento. Hemos constatado que las autoridades universitarias han descargado en los cuerpos docentes la responsabilidad de implementación de tales principios, dejándolos librados a su buena voluntad y a una pedagogía autodidacta que no cuenta con el apoyo y la reflexión colectiva ni con la proveniente de cuerpos académicos de avanzada.

Por ende, urge repensar el papel de la educación superior y la universidad como un ente integrador e integrado, pues parece no hallarse aún a la altura de las actuales exigencias, que apuntan a la resignificación del conocimiento a producir y el modo de hacerlo. Falta mucho todavía para que la universidad sea pertinente y sensible a su

contexto, se involucre con las comunidades, generando con ello equilibrio y bienestar en la sociedad, al alinear el currículo y los programas educativos a los principios del Sumak Kawsay.

A pesar de que normativas como la Constitución del Ecuador 2008 y la Ley Orgánica de Educación Superior 2010 contemplan a los estudiantes universitarios indígenas como actores principales con respecto al principio de inclusión e interculturalidad, estos no las reconocen plenamente como instrumento de exigencia de una educación inclusiva intercultural. Las desconocen en su gran mayoría, a pesar de ser las bases para que reclamen una educación gratuita hasta al tercer nivel, de calidad, el acceso universal y el egreso sin sesgo de discriminación. De allí que sigan existiendo distancias de comprensión y puesta en práctica de las mencionadas normas, debido al poco dominio que tienen y hacen sobre ellas sus principales beneficiarios, siendo esto un factor determinante de la baja relación conocimiento-beneficio.

El acceso a la universidad de los estudiantes indígenas que habilita la normativa suele registrarse con justicia como un gran avance en el camino hacia la interculturalidad. No obstante, aún deben saldarse discrepancias en torno a los métodos utilizados para el ingreso, porque siguen teniendo vigencia estándares hegemónicos que se contraponen a aquellos principios de derecho. Así, existe en primer término un problema de cupos. Cuando se analizan los resultados del examen “Ser Bachiller”, mecanismo de puesta en marcha al acceso a las universidades, se constata que los criterios de valoración favorecen la puntuación mayor de los estudiantes urbanos frente a los indígenas, prevaleciendo los estándares de la educación monocultural y meritocrática.

Este mecanismo para el acceso a las universidades ha dejado en seria desventaja a las comunidades indígenas al no valorarse elementos esenciales originados por la

desigualdad económica, la cobertura escolar deficiente y el escaso apoyo a las zonas rurales. Por cierto, existe una gran diferencia en cuanto a la formación que se recibe en las áreas rurales e indígenas, así como la poca tecnología a la que tienen acceso, lo que influye necesariamente en los resultados de la prueba para el ingreso. Por tanto, se supone que aún cuando existe un avance en las normas con relación al acceso a la universidad, en la actualidad todavía una gran mayoría queda sin lograr el ingreso, lo que permite concluir que debe avanzarse mucho más para que este derecho sea ejercido plenamente por los grupos hasta ahora excluidos.

Pero las normativas no solo tiene elementos positivos para las instituciones de educación superior, sino que destacan el valor de la interculturalidad como un elemento clave de la política educativa y social más amplia. Además del reconocimiento del indígena desde su identidad, diversidad, nacionalidad, culturas, creencias, ancestralidad, lenguas y formas de vida, ello tiene implicancias profundas en una sociedad que pretende dar pasos firmes de vinculación desde los valores de respeto, corresponsabilidad, complementariedad y convivencia social.

En consonancia, las universidades del Ecuador en teoría han asumido la interculturalidad disponiendo alternativas curriculares y una resignificación de los perfiles y roles dentro de los espacios de formación. Esto se constata incluso en la creación de la universidad intercultural Amawtay Wasi y el direccionamiento de las instituciones preexistentes hacia prácticas interculturales. Sin embargo, aún se evidencian resistencia y disonancias en la operatividad de las universidades que transitan por los caminos que lleven a transformar su modelo educativo, currículo, planes y programas. El acto inclusivo debe ser concreto y el desafío se hace crítico a la hora de soltar las viejas estructuras operativas de la universidad colonial en pos de una universidad decolonial. Pues el reconocimiento de la interculturalidad en la educación

superior debe pasar obligatoriamente por el sendero de la ruptura de la colonialidad del poder que aún se hace presente en las instituciones universitarias.

Las universidades mismas se han beneficiado con una filosofía del reconocimiento del otro, de la diversidad, de las diferencias, de prácticas de tolerancia orientadas al bien común. En efecto, la presencia de los indígenas en las aulas ha disminuido los actos de discriminación. Una praxis educativa más consciente en temas interculturales ha cimentado los senderos de una pluriversidad, en las que se han dado pocos actos de discriminación dispersos. La orientación intercultural se ha transformado en una estrategia que ha ido dando paso a la reflexión y la acción hacia criterios de igualdad de oportunidades, justicia y lucha social en línea con el Sumak Kawsay.

Las normativas sobre interculturalidad han alentado también la inclusión de indígenas en el contexto universitario no sólo como estudiantes sino con una incipiente participación en el rol de docentes facilitadores del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ello ha redundado en el replanteamiento de los procesos didácticos como forma de incorporar progresivamente los saberes y formación de los propios indígenas a la dinámica del aula, incorporando a ellas un modo de aprender de lo vivido. En este caso, la tarea de los docentes que son portadores de la filosofía andina le han dado visibilidad en el marco de una formación de corte “occidental” que, en general, la desconoce. Se han abierto así nuevas perspectivas respecto de la relación con la madre tierra, la religiosidad, la naturaleza y la experiencia cotidiana.

El docente ha puesto en práctica un conjunto de estrategias y técnicas de carácter autodidáctico para dar aplicabilidad a la interculturalidad en el contexto universitario. Esta investigación ha puesto en evidencia diferencias conceptuales e interpretativas de los docentes en relación a la interculturalidad y en el contenido a desarrollar. Se ha dado una división entre quienes creen que el principio de interculturalidad no es aplicable en

sus cátedras y el esfuerzo de otros por incorporarlo en las diferentes asignaturas y contenidos, produciéndose una nueva brecha ahora al interior de las propias instituciones de educación superior.

Nuestros resultados indican que existe una escasa formación del docente en cuanto interculturalidad, con lo que queda a la luz la alarmante realidad de una universidad intercultural en cuyos actores de acción pedagógica siguen teniendo prevalencia conceptos interpretaciones propias sobre cómo configurar los programas. De allí las ambigüedades en las praxis docentes, que no son evaluados en el momento de su admisión y ni en su desempeño sobre la base de criterios interculturales. Ello se hace incluso notorio en la falta de manejo de la lengua oficial quichua que es un recurso esencial en la necesaria comunicación y vinculación con los estudiantes indígenas.

Esto justifica un llamado a la formación permanente del educador universitario intercultural, que debería darse de manera periódica y sistemática en la que se diseñen metodologías activas de aprendizaje en interculturalidad para que el vínculo entre estudiantes y docentes fortalezca las posibilidades de participación activa de los indígenas en el desarrollo de los saberes. Es de esta conjunción donde es posible que surja una nueva manera de promover la investigación y producir conocimiento que implique repensar el qué, el cómo y el para qué de esta nueva perspectiva de la educación y la ciudadanía y la formación profesional.

Como queda dicho, la malla curricular exhibe una distancia entre cátedras y los docentes parecen librados al espontaneismo, pues lejos de haberse dispuesto un factor transversal para las distintas carreras y contenidos especiales, en cada una de ellas la práctica pedagógica exhibe diversos niveles de reflexión y de propuestas didácticas, muchas de ellas sin estar a la altura de las normativas nacionales. De este modo resulta imperativo el establecimiento de proyectos y propuestas que replanteen los contenidos

del currículo y los programas de las universidades. En ellos tendrían que recuperarse la labor de los actores e instituciones con experiencias interculturales pertinentes a la reconstrucción del currículum y los planes de estudio.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural supone el diseño de instrumentos que promuevan la interacción con las etnias en los trabajos de campo en el contexto territorial y de vida de los pueblos originarios en los que se aborden las temáticas relevantes al Sumak Kawsay. Sin embargo, la realización de talleres y conferencias en los propios lugares en los que viven los indígenas no se ha dado y en este sentido queda sin desarrollar un eje cultural y político de suma importancia en la interculturalidad. Y es que la interculturalidad no debe ser entendida como una mera actividad curricular, sino que debe incluir a las propias comunidades. Ello no es responsabilidad solamente del estudiante y de los docentes. Implementar las acciones interculturales es incumbencia prioritaria de las autoridades de la universidad e incluso de las autoridades gubernamentales y de instituciones públicas nacionales y locales. Solo así se convertirá verdaderamente en un motor permanente de desarrollo y aplicabilidad que logre romper con los mecanismos de resistencia que aún siguen presentes.

Es tarea aún pendiente hacer un recorrido por las experiencias institucionales sean exitosas o no, las vivencias del estudiantado indígena, el vínculo con las comunidades el contexto social; tomar lo más relevante e idear innovaciones pedagógicas para este gran cambio que demanda la educación superior intercultural. Tales intercambios y la deconstrucción de lo existente que hoy se resiste a la interculturalidad facilitarán el nacimiento de nuevos rumbos metodológicos, pedagógicos y de producción de conocimiento sobre la base de líneas de investigación transformadoras en las que los perfiles profesionales resulten en correspondencia con las demandas que la actualidad presenta.

La dinámica universitaria en general y la pedagógica en particular siguen distanciadas de una construcción cultural que apoye la concreción de una nación ecuatoriana renovada, que no se niegue a la exploración del pasado como recurso útil para una definición superadora del presente. Que autoridades y docentes se enriquezcan y hasta empoderen de la cultura, de las tradiciones y costumbres de los indígenas es imprescindible si se quiere diseñar una educación superior coherente, por una parte, con el saber ancestral y, por otra, capaz de tender puentes con la ciencia y el saber académico.

Cuando se analiza qué ocurre a la hora del ingreso de los docentes a las instituciones de educación superior se constata que son muchos los obstáculos al ingreso de los formadores indígenas. Con la inercia de la universidad colonial aún predominante para transformarse en una universidad decolonial transformadora del saber, la consolidación de aquellos puentes y vínculos será más difícil. De allí la importancia que reviste el papel docente en la dinamización de la interculturalidad en sus cátedras, incorporando perspectivas y contenidos que dejen a un lado o al menos relativicen el sentido meritocrático que aún prevalece. La incorporación de formadores indígenas en la figura de “maestros pueblo” oriundos de los pueblos originarios representaría la incorporación de un talento humano de gran relevancia en la praxis intercultural. Su concreción superaría la práctica del docente actual con limitados recursos lingüísticos, culturales y didácticos -que quizás sólo adhieren de manera nominal a la teoría intercultural o la aplican en un sentido informativo, pero no pueden hacerla propia en un sentido formativo- y acortaría la distancia hacia una formación reflexiva activa y práctica con criterio colectivo.

La barrera comunicacional que representa la presencia de docentes que no son bilingües en el contexto de la mayoría de las universidades ecuatorianas atenta con el

principio de igualdad de oportunidades y equidad, pues no se reconoce como esencial que el docente domine una lengua nativa indígena, herramienta clave de una comunicación pedagógica eficiente y efectiva. Si al menos parte del claustro docente estuviera integrado por indígenas, ello se traduciría en la posibilidad de generar una ruptura epistemológica que traspasara los límites de la discriminación. Dar valor a la lengua ancestral además abre una vía a transitar por los senderos del conocimiento ancestral, del reconocimiento de la identidad, la diversidad, la igualdad de oportunidades. Asimismo permite el habla entre pares, erigiéndose en posibilidad demostrativa de una inclusión efectiva. El reto es resolver de manera efectiva la necesaria incorporación de “maestros pueblo” y de intérpretes de la lengua nativa en los claustros universitarios como garantía en un tránsito de una universidad dispuesta a dar pasos firmes hacia una pluriversidad. Y es que si desde el punto de vista institucional en las universidades públicas existen fuerzas importantes en pos de la implementación de los propósitos, fundamentos y normativas que promueven la interculturalidad, sin embargo estos no son suficientes y deben consolidarse a nivel académico.

En lo que atañe al currículo, las universidades siguen sin producir una ruptura epistemológica que pueda superar el modelo académico hegemónico occidental. La construcción de planes de estudios renovados, flexibles y con eje en la interculturalidad, es una actividad en proceso. No se ha logrado aún el diálogo y síntesis del saber del pueblo con el saber científico que establezca los cimientos de la producción de un conocimiento basado en ambos saberes. Para ello es igualmente necesario que en la revisión de los procesos de enseñanza-aprendizaje se generen criterios y estándares de valoración que representen los principios de la universidad intercultural. Por ejemplo, en términos del docente universitario urge una ruptura con el perfil del docente reproductor acrítico de un tipo de conocimiento unidireccional, por momentos opresor,

que sólo está entrenado en la medición de resultados. Por el contrario, se requiere la formación de un docente multidimensional, capaz de ser mediador entre saberes, de convertirse en un investigador que sepa guiar y ser guiado, y cuyo accionar pedagógico apunte a aprendizajes activos, significativos y liberadores de los estudiantes.

Lo expuesto, fundamentalmente por expertos en interculturalidad en la educación superior, destaca la doble dimensión política y epistemológica que ésta reviste, alentada por el estado ecuatoriano en búsqueda de la formación de un ciudadano intercultural. Por ello, no es de extrañar que su puesta en valor siga siendo en la actualidad un espacio de tensiones y luchas permanentes, con tendencia a convertir muchas propuestas progresistas en una práctica burocrática sólo retóricamente ajustada a las normas vigentes. En efecto, cuando se analiza la conceptualización de los principios constitucionales, se observa que la inclusión educativa intercultural representa un aspecto central para el logro de la inclusión social, componente de una acción positiva colectiva de mayor alcance. Este valor agregado ha dado visibilidad y participación a las comunidades indígenas en el proceso previo a la promulgación de las normas. En consecuencia, la materialización de la interculturalidad aparece como resultado de una acción que aún no ha cumplido sus objetivos de manera cabal, objetivos que sólo se cumplirán en la medida en que el proceso lo siga consolidando en la implementación.

Las tensiones presentes en una universidad intercultural que pretende contraponerse y superar lo establecido muestra limitaciones en los pasos que se han dado, los que han debido enfrentar una inestabilidad latente en la lucha entre dos lógicas: la hegemónica occidental y la decolonial emancipadora. Es así como la producción de nuevo conocimiento intercultural hoy es un campo de batalla en el que los elementos de intervención y de creación epistémica recién comienzan a conmover los cimientos de la vida universitaria. Resulta insuficiente atender y conformarse tan

solo con los indicadores positivos de inclusión universitaria, es preciso generar criterios de revisión con base en los ideales políticos y tecnológicos más ambiciosos, como garantía de una atención a todos los sectores del territorio ecuatoriano. En consecuencia, puede afirmarse que la universidad naciente atraviesa por una crisis que viene definida por la necesidad de consolidar los ideales sociales constitucionales y educativos, cerrando las brechas existentes en el proyecto decolonizador epistémico. Y por qué no, enfrentando la resistencia a las políticas culturales y educativas que hoy obstaculiza la implementación de los principios, propósitos, fundamentos y normativas de la interculturalidad en la educación superior ecuatoriana.

El aspecto que refiere a la educación superior intercultural bilingüe merece especial atención en relación al punto anterior, pues la escasa presencia de la lengua nativa en los recintos universitarios ha redundado en un bajo desempeño y, por ende, bajo alcance de las experiencias de aprendizaje logradas por los estudiantes indígenas en la formación superior. De este modo, se hace imperativo fortalecer la educación superior bilingüe como garantía del cumplimiento de la Constitución de la República del Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Superior, la Ley de Educación Intercultural así como los reglamentos y normativas que las incluyen claramente entre sus lineamientos.

Asimismo como garantía de una educación superior intercultural es necesario crear un currículo que atienda las necesidades y expectativas de contextos sociales más abarcativos e incluyentes, y que en forma paulatina reoriente los contenidos de las cátedras de las diferentes carreras profesionales. En efecto, los contenidos y recursos de aprendizaje necesitan estar vinculados al medio dónde se van a aplicar, con presencia de textos en lengua materna nativa en los que se investigue y enseñe refuerce un pensamiento en equilibrio con el entorno y socialmente relevante.

Desde el punto de vista del criterio del corresponsabilidad en los avances en la educación intercultural se asume que: a) debe ser mayor la participación de entes rectores tales como el gobierno, mediante políticas de control y evaluación de los procesos para garantizar la articulación y continuidad de todo el sistema educativo ecuatoriano; b) Senescyt debe incrementar las acciones de seguimiento en la implementación de las normativas en materia de interculturalidad de las instituciones públicas de Educación; y c) las propias instituciones de educación superior deben revisar y evaluar el marco de aplicación de las diferentes propuestas de transformación estructural, operativa y curricular que han formulado para que se logre la consolidación a corto plazo de una praxis intercultural en la universidad.

En el período de 10 años estudiado, se torna evidente la enorme importancia de la promulgación de normativas fundamentales, plataforma desde cuyos principios, propósitos y fundamentos hoy se ha puesto en marcha la práctica en la interculturalidad. Y con ella la reflexión de los distintos actores de los que depende su continuidad, que han reconocido el valor de la diversidad y su relevancia para la vida en sociedad. El avance del conocimiento y la contribución de la educación superior a la solución de los problemas de nuestro tiempo dependerá de que gobierno, autoridades universitarias, cuerpos docentes y profesionales de las instituciones logren enfrentar y superar junto a los estudiantes, y las comunidades de las que éstos provienen, los problemas que van surgiendo en el proceso de concreción de una educación superior intercultural.

A la luz de lo expuesto nos permitimos formular las siguientes recomendaciones:

- En las instituciones de educación superior, programar jornadas de información sobre los contenidos y alcances de las normativas en materia de interculturalidad en el contexto de la construcción de una universidad intercultural que se encuentre

en sintonía con desarrollo de la refundación de la república del Ecuador de acuerdo a los preceptos constitucionales.

- Favorecer escenarios de estudio, reflexión y acción en torno al piso jurídico en materia de acceso a la universidad intercultural, el marco de la igualdad de oportunidades, la inclusión, la equidad y otros aspectos de fortalecimiento del derecho a una educación inclusiva y de calidad.
- Promover espacios de investigación acción, como método consistente con la búsqueda de consolidación de escenarios pedagógicos, políticos, sociales y económicos en interculturalidad, hacia la construcción de la pluriversidad, demarcándose allí los criterios que diferencian la academia colonial y la decolonial.
- Incentivar los recorridos de campo y el aprendizaje en territorio, como estrategia que genere una dinámica de aprendizaje activo, contacto e intercambio con la cultura, creencias, valores y modos de vida, hacia un dialogo de saberes imprescindible para la construcción del conocimiento emergente que demanda la universidad del presente.
- Crear espacios interinstitucionales para el intercambio de experiencias y deconstrucción de prácticas administrativas, operativas y curriculares de las universidades, en el pleno de una delegación pluricultural sin estereotipos académicos. Ello contribuirá a la deconstrucción de los esquemas existentes y el posible nacimiento de los modos, métodos y metodologías emergentes hacia la construcción de la universidad intercultural desde la práctica.
- Generar una formación integral de todos los actores de los recintos universitarios e incorporar a los maestros pueblo, que permitan la apropiación de la filosofía del

Sumak Kawsay, como eje transversal que garantice una praxis consistente con el criterio intercultural de la universidad que demanda el Estado. Así se podrán identificar los dilemas, las incertidumbres y aciertos en la práctica del hecho universitario, además de configurarse en una muestra de las concreciones de las normativas surgidas de las luchas históricas por una sociedad más justa, inclusiva y plural.

- Hacer un llamado al dialogo de saberes y experiencias de investigación, que permitan avanzar en la revisión del modelo educativo de las universidades interculturales, para un mejor acercamiento a la realidad y los propios contextos donde se generan las dinámicas del saber y construcción del conocimiento.
- Fomentar la revisión permanente del currículo, con la finalidad de que genere respuestas más concretas a las prioridades del Estado, se constituya en un documento flexible a los fines de perfeccionar los senderos hacia la construcción de profesionales en línea y atentos a las necesidades de su entorno, propiciando su desarrollo.
- Institucionalizar espacios de convivencia entre agentes que entienden de manera diferente qué conocimiento producir y cómo hacerlo. Espacios donde se apunte a idear nuevos enfoques en la manera de hacer ciencia en el contexto universitario, a la luz de metodologías humanistas que erradiquen la estandarización meritocrática característica de la universidad occidental que se pretende transformar.
- Crear instancias de evaluación y control al interior de las universidades, para apostar a la elaboración de estándares de calidad contextualizados, en los que una educación universitaria emancipadora y decolonial permita la ruptura con la

generalización que omite lo diverso, con la meritocracia y, aún, con el clientelismo académico.

- Sostener el valor de la interculturalidad como oportunidad de desarrollo en el orden social, económico, político y educativo, a través de la divulgación de los logros alcanzados en las universidades interculturales a través de los medios operantes en las propias instituciones académicas. Y ello sobre todo en las comunidades desde donde provienen los estudiantes indígenas y donde ya se han dado cambios importantes por su inclusión en las universidades. La publicación científica de resultados y experiencias interculturales en lo social y lo académico, la construcción de escenarios de intercambios comunales y universitarios y eventos amplios de diálogo.
- Abrir las universidades a la convivencia con su entorno, a través de círculos de intercambio entre la academia y la comunidad que la alberga, permitiendo la socialización de los maestros ancestrales con los docentes universitarios y los estudiantes para la vinculación práctica necesaria en el desarrollo de una pedagogía decolonial y una epistemología emancipadora y transformadora.
- Fomentar en los docentes el manejo de las lenguas ancestrales, en tanto eje transversal que permita el acercamiento, el diálogo, el aprendizaje y disminuya la discriminación hasta eliminarla por completo. Y ello en beneficio de la formación integral de los estudiantes de la universidad intercultural.

**ANEXO**

**TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE**

**INVESTIGACIÓN**



La educación, en cualquiera de sus niveles, plantea entre sus propósitos un eje formativo que trasciende lo puramente académico y se enfoca en la necesidad de constituirse en un espacio de oportunidades. Justamente en este sentido se plantea la concepción normativa de la interculturalidad, que rige los procesos de admisión, acceso, docentes y educativos de las instituciones de Educación Superior en Ecuador. El principio de igualdad que enuncian estas normativas particulares responde a lineamientos jurídicos a nivel nacional e internacional.

Sin embargo, como se muestra en esta investigación, la inclusión en el marco de la ley no garantiza por sí misma su implementación o la reducción de la brecha de acceso a las universidades de poblaciones históricamente excluidas como las indígenas. Es por ello que la esencia de esta investigación consiste en mostrar el alcance de la normativa, y su impacto real no sólo sobre las poblaciones excluidas, en este caso en particular los indígenas, sino cómo este proceso ha impactado en los modos en que se concibe la educación superior en el país, más allá del simple acceso.

Para analizar el modo en que incide la aplicación de la normativa respecto a la interculturalidad en las universidades públicas ecuatorianas, se plantea una perspectiva metodológica mixta, aunque se privilegia la que permite el abordaje de la problemática a partir de un análisis de sus múltiples dimensiones. De ese modo, la normativa vigente en materia de interculturalidad se pone en conexión con el modo en que se la implementa en las instituciones de educación superior, y a partir de ello, se discute el impacto que tiene en las poblaciones indígenas del país, históricamente excluidas de los sistemas educativos tradicionales, contruidos desde visiones verticalistas, patriarcales y excluyentes de las diferencias.

A partir de ello, se ha elegido una doble vía de investigación formada esencialmente por el análisis documental y la preparación de cuestionarios y guías para

entrevistas y encuestas. En ambos casos se pretende acercarse a los objetivos de la investigación desde una posición flexible, comenzando por la formulación de interrogantes abiertas, las cuales facilitan el proceso de no imponer respuestas a la problemática planteada.

Se plantea un análisis documental de la normativa jurídica a partir de la cual se establecen los lineamientos de la interculturalidad en la educación superior ecuatoriana. Esta revisión se estableció a partir de la generalidad de la Constitución de la República (2008), hasta la especificidad de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) (2010). De este modo se establecen las cuestiones particulares asociadas con los mecanismos de implementación del principio de igualdad a través de la interculturalidad, así como las obligaciones institucionales para dar respuesta a lo establecido en la normativa analizada.

Para dar cumplimiento al propósito evaluar implementación de la normativa vigente a partir de las percepciones de los propios estudiantes y de su experiencia en el ámbito de la educación superior pública con respecto a la interculturalidad, se administró una encuesta a 70 estudiantes provenientes de 7 universidades ecuatorianas- Asimismo se intercambiaron reflexiones con 5 expertos en la materia (2 en entrevistas presenciales y 3 mediante respuestas por escrito al mismo guión de las entrevistas presenciales realizadas).

De esta manera se obtuvo información sobre la normativa, su aplicación, alcances y percepciones asociadas a su real impacto, que han puesto en evidencia el modo en que el planteamiento formal de las regulaciones respecto a la interculturalidad-con base en un principio de igualdad-incide en un cambio en la práctica y el modo de concebir el funcionamiento de las instituciones públicas de educación superior.

La administración de encuestas recayó en especial en estudiantes indígenas, aunque la muestra establecida para esta técnica incluyó también la representación más amplia posible de estudiantes que se encontraran junto a ellos en la universidad, pues el propósito de esta herramienta de recolección de información es conocer la percepción acerca de la implementación de la normativa respecto a interculturalidad. Y aunque el mayor beneficio de este proceso recae en poblaciones excluidas, el impacto debe ser notable en todo el escenario de la educación superior. Se seleccionaron preferentemente estudiantes de tercer semestre en adelante, pues llevan algún tiempo en la universidad, ya conocen tanto el sistema de acceso como el funcionamiento formal e informal de los procesos, el contexto y modos de relacionamiento en todas las actividades que tienen lugar en el ámbito universitario.

Otra de las técnicas empleadas fue el intercambio de reflexiones con 5 expertos,. El propósito de su empleo ha sido ampliar el campo de conocimiento e interpretación alrededor del objeto de estudio. Las entrevistas han otorgado a la investigación el soporte del criterio especializado de los expertos, desde su doble marco de referencia: la experiencia y la teoría. Dos entrevistas se realizaron a partir de un guión semi estructurado, convertido en cuestionario en el intercambio con otros tres expertos.

Los guiones de entrevista y la formulación de las preguntas de la encuesta fueron elaborados a partir de 7 reuniones previas con agentes universitarios diversos.

Así, el presente estudio describe el fenómeno a través del uso de diversas técnicas de investigación, esencialmente cualitativas, aunque también se incluyen instrumentos de carácter cuantitativo, como la encuesta. Debe tomarse en cuenta, además, que el objeto de estudio se relaciona con dos conceptos centrales: educación superior e interculturalidad, que sirven como base a la interpretación de los resultados de cada uno de los instrumentos de recolección de datos empleados en la investigación.

## **Delimitación de la muestra**

En Ecuador existen en la actualidad un poco más de 70 universidades, distribuidas en todo el territorio nacional, aunque la mayor concentración se produce en las dos provincias con mayor población: Guayas y Pichincha.

A los fines de la investigación, y con el propósito de abarcar la mayor cantidad de escenarios de estudio posibles se plantea una selección de la muestra a partir de criterios diversos, uno de ellos es su presencia en la denominada región Sierra del Ecuador, donde se concentra el mayor porcentaje de población indígena del país. Por ejemplo, sólo Chimborazo, Pichincha, Imbabura, Cotopaxi y Morona Santiago concentran más de medio millón de personas indígenas, y en algunos casos, como Morona Santiago (56%), constituyen población mayoritaria, de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadísticas (INEC, 2014). Tomar en cuenta esta división sociodemográfica hace más factible analizar cómo se ha producido su inserción al ámbito de la educación superior, en qué condiciones, y cuáles son las percepciones en torno a este espacio como contexto de igualdad, desde el posicionamiento que plantean las normativas relacionadas con la interculturalidad. Tomar en cuenta la Sierra como región para el estudio se corresponde además con la concentración de universidades que convergen en esta zona, de manera que se establezca la correlación adecuada entre la población estudiantil y su acceso a las instituciones públicas de Educación Superior.

Con respecto a este criterio<sup>11</sup> se incluyeron, inicialmente, 7 universidades, que cumplen con el criterio de estar en una zona de población mayormente de ascendencia indígena, y por lo tanto es o debería ser mayor su población estudiantil.

---

<sup>11</sup> Se podrían incluir otras instituciones de Educación Superior, como la Universidad Politécnica Salesiana, por su experiencia en la implementación y socialización de experiencias inclusivas desde la

- Universidad Nacional de Chimborazo UNACH(Riobamba - Chimborazo)
- Universidad Técnica de Cotopaxi (Latacunga - Cotopaxi)
- Universidad Técnica de Ambato UTA (Ambato- Tungurahua)
- Universidad AmawtayWasi (Quito -Pichincha)
- Universidad Estatal de Bolívar (Guaranda - Bolívar)
- Escuela Superior Politécnica de Chimborazo – ESPOCH (Riobamba - Chimborazo)
- Universidad Central del Ecuador UCR (Quito – Pichincha)

Además, se incluyen otras tres universidades, también de la región Sierra, debido a la temprana inclusión en estas instituciones de los estudios de interculturalidad, y la aplicación de estrategias formativas encaminadas a su promoción en contextos específicos. En ese caso se encuentran:

- Universidad de Cuenca (pregrado) (Azuay)
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) (posgrado)(Pichincha)
- Universidad Andina Simón Bolívar (posgrado) (Pichincha)

Las dos últimas son exclusivamente de posgrado y reciben estudiantes internacionales, particularmente de la región latinoamericana. Ello permite configurar una visión respecto no sólo al cumplimiento de las normativas y si constituyen espacios de promoción y réplica de estrategias de inclusión intercultural; sino también cómo se implementan..

---

perspectiva de la interculturalidad y la formación de competencia específicas en el profesorado; sin embargo, se excluyó de esta muestra pues no es una universidad pública.

## Entrevistas y encuesta

Para esta investigación se realizaron 5 intercambios/ entrevistas a expertos provenientes de distintas instituciones educativas. El criterio de selección obedeció a que hubieran trabajado en particular la cuestión de la inclusión en las instituciones de educación superior en Ecuador.

Los temas tratados en la entrevista fueron los siguientes:

- Consideraciones acerca de la aplicación del principio de inclusión a partir de la interculturalidad.
- Alcances de estas normativas al respecto.
- Formas de implementación de manera específica en la universidad en cuestión.
- Coherencia entre la normativa y su aplicación.
- Consideraciones acerca del impacto de la aplicación de la normativa respecto a interculturalidad en la inclusión real y efectiva de estudiantes indígenas.

Se puso énfasis en las últimas dos consignas, además de ampliar consideraciones acerca de su valoración con respecto a cómo han impactado las normativas nacionales ecuatorianas en el modo de concebir la educación superior en el país, y los procesos formativos en las universidades públicas.

Con respecto a la encuesta, se administraron 70 encuestas, en un número aproximado de 10 en cada una de las universidades seleccionadas.

La encuesta consistió en las siguientes preguntas:

- ¿Conoces de la existencia de normativas y leyes respecto a la interculturalidad?
  - Sí
  - No
- ¿Cuáles?

- ¿Conoces acerca de la existencia de un principio de igualdad e inclusión en la Constitución de la República a partir de la interculturalidad?
  - Sí
  - No
  
- ¿Conoces del principio de inclusión a partir de la interculturalidad en la Ley Orgánica de Educación Superior?
  - Sí
  - No
  
- ¿Te has beneficiado de este principio de inclusión?
  - Sí
  - No
  
- ¿Conoces otros estudiantes cuyo acceso a la universidad fue posible gracias a esta normativa?
  - Sí
  - No
  
- ¿Consideras positiva la normativa de inclusión referida a la interculturalidad?
  - Sí
  - No
  
- ¿Consideras que el respeto a la interculturalidad está presente en la universidad como parte de la formación académica?
  - Sí
  - No
  
- ¿Consideras que la aplicación de la interculturalidad limita la discriminación de estudiantes indígenas?
  - Sí
  - No

- ¿Consideras que las normativas referidas a la interculturalidad favorecen la inclusión de las poblaciones indígenas?

Sí

No

# BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, T. O (2004). Investigación en Educación Intercultural. *Educatio*, 39-57.
- Altmann, P. (2017). *Repensar la interculturalidad*. Guayaquil: Artes Ediciones Ensayo.
- Alvarado, V., Ames, P., Ansión, J., Ávila, J., Briones, C., Canepa, G., Zúñiga, C. W. (2002). *Interculturalidad Y Política*. Lima Perú: Norma Fuller.
- Amores, C. A., & Sandoval, j. (2012). *Alapop.org*. Retrieved from [http://www.alapop.org/Congreso2012/DOCSFINAIS\\_PDF/ALAP\\_2012\\_FINA L639.pdf](http://www.alapop.org/Congreso2012/DOCSFINAIS_PDF/ALAP_2012_FINA L639.pdf)
- Antolínez, I. D. (2011). Contextualización del Significado de la Educación Intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *CEIC*, 1-37.
- Ayala, E. (2014). *La interculturalidad: Camino para el Ecuador*. Cuenca: Revista de la Universidad de Azuay.
- Ayala, E. (2008). *Resumen de historia del Ecuador*. Quito: Biblioteca General de la Cultura.
- Banco Central del Ecuador. (2010). *La economía ecuatoriana luego de 10 años de dolarización*. Quito: Dirección General de Estudios.
- Cariman, G. A. (2015). Educación Intercultural Bilingüe: Educación y diversidad. *Apuntes Educación y Desarrollo Post-2015*, 1-18.
- Cruz Rodríguez, E. (2013). Multiculturalismo e interculturalismo: una lectura comparada. *Cuadernos Interculturales*, vol. 11, núm. 20. Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar, Chile, pp. 45-76.
- Di Caudo, M. V., Erazo, D. L., & Ospina, M. C. (2016). *Interculturalidad y Educación desde el Sur*. Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana.
- Ciudadanía Global E Interculturalidad : Des- Iguales. (2016). Estudio Comparativo sobre la Inclusión de la Temática de Interculturalidad en las Políticas Educativas. *EDUCO*, 1-72.
- Cochancela, D. (2015). *Presencia de la mujer en la narrativa- Posibles ecos feministas en la Emancipada*. Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.
- Constitución de la República de Ecuador. (2008). *Constitución de la República de Ecuador*. Quito: Registro Oficial.

- Cortéz, D. (2012). La Construcción Social del Buen Vivir (Sumak Kawsay) en Ecuador. *Programa Andino de Derechos Humanos*, 1-23.
- Cují, L. (2011). *Educación Superior e Intercultural*. Quito: Tesis de Grado.
- Diario El Universo. (2012, Abril Viernes). Cierre de 14 Universidades. *Cierre de 14 Universidades*, p. 5.
- Grosso, J. L. (2003). Interculturalidad Latinoamericana. *Interacoes*, 17-45.
- Guevara, S. L. (2014, Septiembre 29). *La Interculturalidad en el ámbito de la Educación Superior*. Retrieved from La Interculturalidad en el ámbito de la Educación Superior: <https://aulaintercultural.org/2014/09/29/la-interculturalidad-en-el-ambito-de-la-educacion-superior/>
- Huanca, E. (2013). *Interculturalidad y Educación Superior*. Bolivia: RIAIPE.
- Hurtado, O. L. (2010). Sistema de Educación Superior en el Ecuador. 12-10.
- Irarte, A., & Ferrazzio, A. (2015). El paradigma de la Educación superior latinoamericana. *Teseo*, 25.
- Isch, E., Pinta, E., & Omar, O. (2018). Educación Inclusiva Malla Curricular Sistema Educativo en Ciencias Sociales. *dispace.educ*, 23-56.
- Kouii, A. (2014). *Antología del Pensamiento Indígena Ecuatoriano*. Cuenca: Centro de Investigación en Migraciones .
- Krainer, A., & Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y Educación. Desafíos Docentes*. Ecuador: Flasco.
- Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M., & Meiser, A. (2017). Educación Intercultural y Diálogo de Saberes Caso de Amawatay Wasu en Ecuador. *Educación Superior*, 55-76.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural pág. 12. (2015). *Ministerio de Educación* . Obtenido de [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley\\_Organica\\_de\\_Educacion\\_Intercultural\\_LOEI\\_codificado.pdf#page=8&zoom=auto,-99,230](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf#page=8&zoom=auto,-99,230)
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: Documento oficial.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2016, Noviembre 30). <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>. Retrieved from

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>

Ley Orgánica de Educación Superior . (2018, 08 02). *LEXIS FINDER*. Retrieved from [www.lexis.com.ec](http://www.lexis.com.ec): <https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2018/08/LOES.pdf>

Ley Organica de Educación Superior. (2010, Octubre 12). *LOES*. Retrieved from LEY ORGANICA DE EDUCACION SUPERIOR, LOES: <https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2015/06/LOES1.pdf>

Long, G., Pacheco, L., Chavez, G., Claudia Balñilas, Granda, M., Martínez, L., . . . Ycrovi, R. (2013). *"Suspendida por Falta de Calidad" El Cierre de Catorce Universidades del Ecuador*. Quito: Editorial Institucional.

López, L. E. (2009). *Interculturalidad Educación Y Ciudadanía Perspectiva Ltinoamerica* . Ecuador: Plural.

Lozano, R. V. (2005). *Interculturalidad: Desafíos y Proceso en Construcción*. Peru: Servindi.

Mato, D. (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: ASCUN.

Mato, D. (2009). Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Interpretaciones Avances, Conflictos y Desafíos. *Educacion Intercultural*, 21-47.

Mato, D. (2015). *Educación Superior Pueblos Indígenas en América Latina*. Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Mato, D. (2016). Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Modalidades de Colaboración Intercultural, Experiencias, Logros, Conflictos y Desafíos. *Researchgate*, 4.

Mato, D. (2018). *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*. Quito: CRES.

Medina, J. (2013). Suma Qama, Vivir Bien y de Vita Beata. *La Paz*, 8-20.

Ministerio de Educación. (4 de 7 de 2009). <https://educacion.gob.ec>. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/que-es-el-buen-vivir/>

- Miranda, P. (2008). *Pablo Miranda Ecuador: nación, pueblos y emancipación*. Quito: ERE, Ed.
- Molina, G. (2009). *Derechos económicos, sociales y culturales*. Bogotá: Kimpres Ltda.
- Moya, R. (2009). Formación de maestros en interculturalidad . *educación Filosofía*, 230-239.
- Naciones Unidas (1984). *Declaración universal de derechos humanos*. España: Amnistía Internacional
- Noguera, H. A. (2014). El Valor Jurídico Asignado por la Jurisprudencia dle Tribunal Constitucional de Derecho. *Chilena de Derecho*, 409-435.
- Organización de las naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008, Abril 30). *Ibe UNESCO*. Retrieved from [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf)
- Paronyan, H., & Cuenca, M. D. (2018). Educación Intercultural bilingüe en el Ecuador: Retos Principales para su Perfeccionamiento y Sostenibilidad. *Trasnformación*, 310-326.
- Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 Toda Una Vida. (22 de Septiembre de 2017). <https://www.planificacion.gob.ec>. Obtenido de [https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL\\_0K.compressed1.pdf](https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL_0K.compressed1.pdf)
- Quijano, A. (2006). Colonialidad del Poder y Calsificación Social. *journal of World Systems Research*, 342-386.
- Quilaqueo, D. R., & Torres, H. C. (2013). Multiculturalidad e Interculturalidad Desafíos Epistemológicos de la Escolarización Desarrollada en Contextos Indígenas. *ALPHA*, 285-300.
- Ramirez, R. (2016). *Universidad Urgente para una Sociedad Emancipada*. Quito: IESALC
- Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural. (19 de Julio de 2012). *Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/02/Reforma-al-Reglamento-de-la-LOEI.pdf>
- Riofrío, M. (2007). *La emancipada*. Quito: Libresa.

- Ruiz, G. (2001). La sociedad del Conocimiento y la Educación Superior Universitaria. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 111.
- Salgado, N., Espínola, M., Rodríguez, S., & Nuñez, A. (2018). Interculturalidad en la Formación Docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos indígenas. *Estudios Pedagógicos*, 239.
- Sánchez, E. L. (9 de Octubre de 2016). Igualdad y Equidad en la Educación. *Otras Políticas. Reflexiones sobre el Modelo Político y Social y las Posibles Alternativas*.
- Sánchez, J. (1996). *Población y pobreza indígenas*. Quito: Centro Andino de Acción Popular.
- Sánchez, J., & Caldera, Y. (2017). Aportes de las Teorías Postcríticas al Discurso Curricular. *Revista Pedagógica*, 263.
- Sandoval, E. (2013). *Estudios Sociológicos*. . Argentina: Estudios Sociológicos Editora, Ed.
- Santamaría, J. A. (2014). La Interculturalidad en la Formación Universitaria del Estudiante - Maestro de la Universidad Estatal de Bolívar . *Santiago*, 307 -318.
- Santos, M. A. (2017). *Educación Intercultural: Investigación y Desarrollo*. España: Universidad de Santiago de Compostela .
- Sarango, L. F. (2017). Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawatay". *Logros Innovaciones y Desafíos*, 191 - 203.
- SENPLADES. (2009). *Plan nacional para el buen vivir*. Quito: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo – SENPLADES, 2009.
- SENPLAES. (2017). *Plan Nacional del Buen Vivir*. Quito: Registro Oficial.
- Tirzo, J. G., & Hernández, J. G. (2010). Relaciones Interculturales, Interculturalidad y Multiculturalismo; Teorías, Conceptos, Actores y Referencias. *Circuilco*, 11-34.
- UNACH - Universidad Nacional de Chimborazo (2019). A 10 años de la Gratuidad en la Educación Superior en Ecuador:¿Qué paso con el acceso? *Chakiñan*, 56.
- UNESCO-IESALC-UNC. (2018). *Eduacción Superior Diversidad cultural e intercultural en América Latna*. Caracas Venezuela: Editorial de la UNC.
- Vargas, M. d. (2016). La educación Intercultural Bilingüe y la Vivencia de la Interculturalidad en Familias Purhepecha: El caso de Arantepacua, Municipio de Nahuatzen Michoacán. *Perfiles Educativos*, 208-210.

- Velasco, J. (1946). Historia del Reino de Quito. En la América Meridional. Tomo 1 y Parte 1 que contiene la Historia Natural. Comisión Nacional Permanente de Conmemoraciones Cívicas. Quito.
- Villavicencio, A. (2014). *LA Universidad Virtuosa*. Quito: Tesis de Grado.
- Walsh, C. (2002). (De) Construi la Interculturalidad, Consideraciones Criticas desde la Política, la Colonial y Los Movimientos Indigenas y negors en el Europa. *Red de Apoyo de las Ciencias Sociales*, 1-17.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad Colonialidad y Educación. *Educación y Pedagogía* , 27-35.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Politico Epistemicas de Refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 130-152.
- Walsh, C. (2017). Hacia una interculturalidad epistémica. *Serbiluz*, 4.
- Wilhelmi, M. (2011). Los derechos constitucionales de los pueblos indígenas. Contexto latinoamericano actual. Los límites del constitucionalismo multicultural liberal. In L. B. (ed.), *El Estado ante la Sociedad Multiétnica y Pluricultural. Políticas públicas y Derechos de los Pueblos Indígenas de Venezuela (1999-2010)* (pp. 14-21). Caracas: IWGIA.
- Wilhelmi, M. A. (2015). Derechos y Pueblos Indígenas: Avances Objetivos, Debilidades Subjetivas. *Revista de Antropología Social*, 127-147.
- Zambrano, F. T. (2018). Cuenca una Sociedad Intercultural. Los Desafíos de la Academia y la Ciudad. *Economía y Política* , 59-73.