

Educación Superior e interculturalidad: Una aproximación al caso ecuatoriano

Higher Education and Interculturality: An Approach an Ecuadorian Case

Germán Flores Bonilla

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.
ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0009-5640-0824>
Email: german.flores@unae.edu.ec

Carlos Paucar Pompoza

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.
ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0003-9985-2368>
Email: carlos.paucar@unae.edu.ec

Patricia Pérez Morales

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7066-5655>
Email: patricia.perez@unae.edu.ec

Fausto Fabricio Quichimbo Saquichagua

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7066-5655>
Email: fausto.quichimbo@unae.edu.ec

Recibido / Received: 09/06/2025

Aceptado / Accepted: 22/11/2025

Resumen: La interculturalidad y la educación superior orientada a los pueblos indígenas han adquirido relevancia en las últimas décadas, en medio de tensiones entre quienes demandan una educación pertinente y un Estado que promueve un sistema general y homogeneizador. Este artículo analiza las disputas y tensiones entre los diferentes actores en torno al discurso de la interculturalidad y la educación superior, enfocándose en el marco normativo, especialmente el Reglamento de Régimen Académico que regula a las Instituciones de Educación Superior (IES) en el Ecuador. Mediante un análisis de la normativa nacional e internacional, se observa que la incorporación de políticas de interculturalización en la educación superior es aún incipiente, marcada por tensiones entre los actores involucrados y limitada principalmente a la formación docente, sin alcanzar plenamente otras dimensiones sociales. Este estudio destaca la importancia y los desafíos de avanzar hacia una verdadera educación intercultural.

Palabras clave: Educación superior, interculturalidad, diversidad, pueblos indígenas.

Abstract: Interculturalism and higher education for Indigenous peoples have gained relevance in recent decades, amid tensions between those demanding relevant education and a State that promotes a general and homogenizing system. This article analyzes the disputes and tensions among different actors surrounding the discourse of interculturalism and higher education, focusing on the regulatory framework, especially the Academic Regime Regulations that govern Higher Education Institutions (HEIs) in Ecuador. Through an analysis of national and international regulations, it is observed that the incorporation of interculturalization policies in higher education is still incipient, marked by tensions between the actors involved, and limited primarily to teacher training, without fully addressing other social dimensions. This study highlights the importance and challenges of moving toward truly intercultural education.

Keywords: Higher Education, Interculturality, Diversity, Indigenous People.

1. Introducción

El siglo XX ha sido testigo de una creciente diversidad, contrariamente a los designios de las intenciones de homogenización. Las diversidades han emergido producto de dos vertientes: los flujos migratorios, y la movilización de grupos que buscan afirmar sus identidades. En este contexto, el multiculturalismo y la interculturalidad surgen como enfoques fundamentales para gestionar las diversidades nacionales, culturales y étnicas.

El multiculturalismo, que apareció en los años sesenta y setenta en Estados Unidos y Canadá, se consolidó en los noventa como un paradigma teórico, que buscó la inclusión social y económica de las minorías, especialmente de las poblaciones indígenas, en el marco de las democracias liberales. Pero, su rol se ha limitado a gestionar la diversidad, sin transformar las estructuras de poder institucionalizadas ni interpelar las relaciones de dominación históricamente establecidas. Su papel ha sido instrumental para garantizar de forma efectiva la gobernanza en los países.

Por su parte, la interculturalidad se plantea como una propuesta más crítica, pero también responde a las propias constelaciones del poder (Dietz y Mateos Cortés, 2019) desde donde se plantean. En América Latina, la interculturalidad está ligada al problema indígena producto de las relaciones de dominación y subalternidad perpetuadas desde la colonia.

En el caso ecuatoriano, la interculturalidad se ha convertido en un proyecto político y epistémico estratégico, propuesto por el movimiento indígena. El levantamiento de 1990 marcó un punto de inflexión, visibilizando a los pueblos y nacionalidades originarias como actor político capaces de cuestionar el proyecto modernizador del Estado-nación. En este contexto, para el movimiento indígena, la interculturalidad busca transformar la estructura de poder colonial, patriarcal y eurocéntrica, con el objetivo de construir un Estado plurinacional e intercultural que garantice relaciones justas, simétricas y equitativas.

La interculturalidad propuesta desde el movimiento indígena ha tenido sus bases en la educación con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en 1988. Por parte del Estado, las intenciones de abordar el tema indígena como un mecanismo de asimilación cultural se evidencia desde mediados de 1940. Sin embargo, la propuesta indígena hacia la construcción de una sociedad intercultural se concretó en la Constitución de 2008, lo que llevó a la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en 2011, que transformó el sistema educativo ecuatoriano en el subsistema intercultural y el subsistema intercultural bilingüe para poblaciones con presencia indígena. La comprensión de la interculturalidad desde el Estado ha sido más relacional y funcional, enfocándose en la convivencia, la armonía, el diálogo interpersonal, pero sin resolver las causas que han generado las asimetrías que se ha señalado.

En la educación superior, el Reglamento de Régimen Académico (RRA) de 2013 promueve la incorporación del enfoque intercultural en la docencia, investigación y vinculación de las Instituciones de Educación Superior (IES). Para el 2022 el RRA elimina contenidos clave y restringe a la interculturalidad a una normativa específica para instituciones concretas. Esto evidencia las continuas tensiones y conflictos entre las visiones del Estado y las demandas de los movimientos sociales, en particular los pueblos indígenas.

Este análisis busca contribuir a una comprensión más profunda de este complejo proceso y de los desafíos aún pendientes en la construcción de una sociedad ecuatoriana intercultural y plurinacional como lo plantea la Constitución vigente, sobre todo, las poblaciones minoritarias que han sido excluidas históricamente.

2. Materiales y métodos

El presente trabajo fue organizado en tres momentos. En una primera fase, se analizaron las aproximaciones conceptuales fundamentales relacionadas con el multiculturalismo y, posteriormente la interculturalidad como una de las formas de gestionar la diversidad. Luego de este análisis desde las diferentes perspectivas, se articulan las propuestas de interculturalidad planteadas por el movimiento indígena ecuatoriano, concebidas como un proyecto político y epistémico orientado a las transformaciones de las estructuras de dominación y exclusión.

Por otra parte, se analiza las propuestas primigenias de interculturalidad en la educación, planteadas desde el Estado para el Sistema Nacional de Educación, y se concluye con un análisis de la normativa de educación superior vinculada a la interculturalidad.

Para la elaboración de trabajo, fue necesario revisar diversas normativas, tales como la Constitución de la República de 2008 y las constituciones anteriores que abordaron la educación dirigida a la población indígena, así como el tratamiento de la interculturalidad; los Reglamentos de Régimen Académico desde 2015 hasta 2022; además de leyes orgánicas, acuerdos, resoluciones, entre otros. El criterio para la selección de los documentos se basó en que esté relacionado con las políticas de educación orientadas a los pueblos indígenas, en especial tengan referencia a la interculturalidad.

El material bibliográfico y documental recolectado, fue organizado en una matriz que permitió debatir sobre el carácter y dimensión de cada artículo, para luego sistematizarlos y redactarlos. La matriz de análisis comprendió la organización de datos en siguientes dimensiones: objetivos de la norma o instrumento de análisis, políticas institucionales, principios y valores; por otra parte, se consideró los aspectos a analizar por períodos (desde 1945 hasta la actualidad) y las evidencias de la norma, tales como constituciones, leyes, reglamentos, acuerdos. Este material se acumuló en un *drive* para el acceso de los autores y del equipo de investigación.

3. Resultados

En los siguientes apartados se realiza reflexiones basadas en los fundamentos conceptuales relacionados con el enfoque del multiculturalismo, entendido como un primer eslabón en la gestión de las diversidades nacionales, culturales y étnicas. Posteriormente, se analiza y reflexiona sobre el enfoque intercultural como un proyecto del Estado-nación, así como las propuestas de los nuevos movimientos sociales, en particular el movimiento indígena. Finalmente, se concluye con una primera aproximación a la normativa propuesta para la interculturalización de la educación superior, representada por el Reglamento de Régimen Académico.

4. Discusión

4.1. *El multiculturalismo y pluriculturalismo en la gestión de la diversidad*

El siglo XX se ha caracterizado por dos fenómenos trascendentales, por un lado, los altos flujos migratorios internacionales (De Vallescar, 2000) que ha convertido a casi todos los países en poliétnicos. A criterio de Kymlicka (1996) este pluralismo tuvo su origen en la migración individual y familiar. De otra parte, más grupos se han movilizado para la afirmación de su identidad, dando paso a la “era del nacionalismo”

según el mismo autor. Estos dos grandes acontecimientos a nivel global han dado paso a un cuestionamiento de la norma establecida de convivencia en cada uno de los países. Se ha planteado entonces una nueva exigencia por parte de las minorías étnicas y nacionales: la política de la diferencia cultural. Esto daría lugar según Taylor (1993) a las políticas de reconocimiento de los grupos minoritarios o subalternos lo que más tarde se denominaría la política del multiculturalismo.

Siguiendo las reflexiones de Kymlicka (1996), una vez finalizada la guerra fría, los grupos étnicos y nacionales plantean en el escenario político nacional e internacional las reivindicaciones de sus derechos tanto individuales, pero sobre todo colectivos. Estas medidas en un principio son percibidas como amenazas para las democracias liberales, pero posteriormente se admite que las reivindicaciones étnicas y nacionales son consistentes con los principios de las democracias liberales de occidente: libertad individual y justicia social.

A estos principios liberales se suman otros, como la autonomía. Las sociedades con el propósito de garantizar las democracias liberales, consideran la posibilidad de gestionar estos principios de manera justa y pacífica. Sin embargo, no todos los grupos son pacíficos, muchos de ellos están cargados de odio, intolerancia, y abusan del poder sobre las minorías étnicas y nacionales mediante la segregación racial, la limpieza étnica, la injusticia y el genocidio, como en el caso de Yugoslavia o Ruanda (Kymlicka, 1996).

El objetivo de las democracias liberales es que las personas estén dispuestas y sean capaces de gobernarse a sí mismas, tanto en la vida política como en la personal. Desde esta perspectiva, se sostiene que los derechos de las culturas minoritarias no solo son consistentes con la libertad individual, sino que, en realidad, pueden fomentarla. Para ello, varios autores como Zevallos (2013), Tubino (2002), entre otros, plantean que es necesario guiarse en base a los siguientes principios: tolerancia, adopción restrictiva y garantía de derechos de las minorías.

El principio de la tolerancia, -es decir, el respeto a la diversidad cultural y a la pluralidad política- nos sitúa en los valores y creencias de unos como condición indispensable para la convivencia. Esto implica aceptar y respetar al diferente como un interlocutor con plenos derechos en el diálogo público, lo que conlleva a reconocer la autonomía propia y a ser tolerantes con la autonomía de otros. Tubino (2002) señala que el liberalismo no puede imponer la autonomía a quien no la desea; lo que sí podría hacer es construir las condiciones que hagan posible su desarrollo.

Por otro lado, de acuerdo a Kymlicka (1996), el principio de adopción restrictiva de las formas de diversidad cultural conlleva a aceptar y adoptar las formas de diversidad cultural. Para las democracias liberales, las culturas minoritarias pueden conservarse como comunidades culturalmente diferentes y a autogobernarse bajo los principios mínimos liberales de libertad, igualdad y autonomía.

Las estrategias de las democracias liberales de occidente para la imposición del liberalismo en minorías no liberales han cambiado: pasaron desde las invasiones extranjeras (conquistas), luego los liberales contemporáneos han optado por fomentar los valores de libertad mediante la educación, la formación o incentivos económicos; y las imposiciones coercitivas para minorías nacionales (Zevallos, 2013).

Finalmente, el principio de garantía a los derechos de las minorías frente a las decisiones que puedan tomar en conjunto de la sociedad. En este sentido, Zevallos (2013) menciona que es un deber moral por parte de las democracias liberales proteger a las culturas minoritarias frente a un posible impacto desestabilizador al interior del

grupo, frente a las decisiones que pueda tomar la sociedad mayoritaria o dominante.

Desde esta perspectiva, el autor propone la necesidad de una protección externa (de la sociedad en la que está englobada) para la concesión de derechos diferenciados culturalmente: a) derechos especiales de representación que permita a miembros de culturas minoritarias accedan a espacio públicos; b) derechos de autogobierno que gestionen políticas públicas relacionadas con la educación, lengua, explotación de recursos naturales; y c) derechos poliétnicos para proteger las prácticas culturales y religiosas que no se encuentran legitimadas en la sociedad hegemónica y por lo tanto están en desventaja en la legislación.

De este modo, las poblaciones indígenas en marco del multiculturalismo, son considerados por los Estados como una presencia ausente dentro de la sociedad. Es decir, están sin estar y son sin ser. Por lo tanto, el Estado “acepta” la presencia del “otro” en la sociedad.

A partir de este contexto, las democracias liberales han diseñado estrategias para gestionar las diversidades culturales, nacionales y étnicas. Una de estas formas de gestión ha sido la multiculturalidad, que Tubino (2002), considera un peldaño que permite sentar las bases de la interculturalidad, ya que establece mecanismos para la promoción de la igualdad en la diferencia. Por su parte, las estrategias interculturales promueven la interacción dialógica y la recreación recíproca de las identidades. Según este mismo autor.

Pero buscando la genealogía del discurso del multiculturalismo encontramos que este término entró en “uso” en los años sesenta y setenta en Estados Unidos y Canadá para la generación de un conjunto de políticas de reconocimiento a la diferencia cultural. Según Baumann (1999), la exclusión de las personas pertenecientes a “minorías” genera el problema central entre Estado-nación y el proyecto multicultural.

Posteriormente, en los años noventa asume la categoría de paradigma teórico en base a una diversidad de trabajos entre los que se destaca los de Kymlikca. Por tanto, la otredad, desde la lógica de las democracias liberales plantean tres principios: la igualdad, la libertad y la autonomía. El autor propone como condición de convivencia el derecho a la igualdad en entre culturas partiendo del reconocimiento de los derechos colectivos que no contravienen los principios liberales, incluida la tolerancia y la libertad personal (Cruz Rodríguez, 2014).

La multiculturalidad responde a contextos histórico-políticos y se manifiesta en diversas formas: multiculturalidad conservadora pasiva, multiculturalidad humanista liberal, multiculturalidad liberal de izquierda y multiculturalidad crítica (Williamson, 2004). Desde la perspectiva sociológica, la multiculturalidad es analizada desde dos vertientes: la multiculturalidad que tiene un carácter descriptivo de la sociedad contemporánea, su rol es de diagnóstico y no propone transformaciones estructurales, por lo tanto, tiene una posición neutral, no politizada.

La otra vertiente, se refiere a la aceptación reconstructiva y crítica de la multiculturalidad que se origina en las sociedades capitalistas europeas y norteamericanas que enfrentan realidades específicas de las minorías migrantes que se enfrentan a conflictos como multi-etnicidad, la xenofobia, el racismo y el multilingüismo (Williamson, 2004). En esta misma línea de pensamiento el multiculturalismo se articula como un paradigma que facilita la integración de varias diferencias, en el que el discurso sobre la inmigración se adopta como una manifestación de diversidades alternativas que incluyen, entre otras: las variaciones étnicas, de género y generacionales.

En relación a la incorporación de la diversidad étnica, particularmente la indígena. Williamson (2004) indica que el concepto de multiculturalismo, ha sido

asumido como un nuevo indigenismo asimilacionista desde los aparatos del Estado. Además, plantea que “el multiculturalismo no ha sido una demanda indígena, sino, del Estado, Intelectuales y Organismos Internacionales” (Williamson, 2004, p. 29), constituyéndose en una de las formas más efectivas de garantizar la gobernanza (Dietz y Mateos Cortés, 2019).

4.2. La interculturalidad y relaciones plurales

La interculturalidad en la teoría social surge como categoría para explicar determinados fenómenos, en particular las relaciones entre diversos. Esta categoría, al plantearse como un espacio de disputa y atravesar distintas temporalidades, se convierte en una ideología y un proyecto político y epistemológico, así lo asume el movimiento indígena ecuatoriano. En las siguientes líneas se abordan algunas categorías que permiten comprender ciertos aspectos del enfoque intercultural, las tensiones y acercamientos ideológicos y políticos entre los diversos actores, especialmente entre el Estado y el movimiento indígena, que en el caso ecuatoriano propone esta nueva forma de gestionar la diversidad cultural y étnica.

La interculturalidad tiene sus orígenes desde dos vertientes. Por un lado, en el ámbito educativo, que surge en los años sesenta y se extiende significativamente en los setenta. La propuesta educativa intercultural en Estados Unidos se relaciona con una mayor conciencia frente a la naturaleza de la diversidad cultural y sus conflictos. En Europa, la preocupación por las diversidades culturales surge con más fuerza por los años ochenta, a partir de la masiva inmigración “que genera una yuxtaposición de culturas autóctonas e inmigrantes en la sociedad, presentes específicamente en el aula escolar (De Vallescar, s/f, p. 2).

El contacto entre culturas en una sociedad cada vez más pluricultural, la comunicación entre minorías y mayorías, así como los brotes de rechazo y exclusión hacia personas de diferente origen étnico y cultural, son algunos de los argumentos que convierte a la educación intercultural en una alternativa para garantizar los derechos sociales, personales y políticos (Iriarte y Naval, 2002).

Otra perspectiva de la interculturalidad se desarrolla como una crítica al multiculturalismo anglosajón, abordando cuatro aspectos según Williamson (2004). En primer lugar, se cuestiona la metodología que asume una visión esencialista de la identidad colectiva y que justifica la desigualdad entre culturas en función de su tamaño, lo que conduce a una concepción relacional de la identidad y a una visión de la desigualdad entre culturas basada en la dominación y la subalternidad.

En segundo lugar, se critica la forma en que el enfoque multicultural aborda la idea del “otro”, sustentada en normas de tolerancia y coexistencia, y que debería enfocarse en construir respeto, convivencia, diálogo y aprendizaje mutuo entre culturas.

En tercer lugar, la crítica se dirige hacia la concepción de justicia predominante en el multiculturalismo, sugiriendo que esta debe ir más allá del reconocimiento de derechos grupales para incluir cambios estructurales que aborden las causas profundas de la desigualdad y articulen la justicia cultural con la justicia social, e inclusive una justicia cognitiva, con una sociedad más justa en términos epístémicos (De Sousa Santos, 2009).

Finalmente, se critica la visión dominante del multiculturalismo, que plantea que las relaciones entre culturas deben desarrollarse dentro de un marco liberal que presupone una desigualdad entre ellas.

La cuestión de la interculturalidad responde a contextos geopolíticos e históricos específicos, en el caso de América Latina, la interculturalidad está directamente relacionada a la problemática indígena derivada de las relaciones de dominación y subalteridad entre indígenas y no indígenas que se han perpetuado desde la colonia y continuaron durante la república. Según López (2001), la noción de interculturalidad surgió a partir de un proyecto educativo desarrollado con una población indígena en Venezuela, en el marco del Proyecto Principal de Educación en contextos indígenas, fue discutida específicamente en una reunión continental liderada por la UNESCO y el Instituto Indigenista en la década de 1980 (López, 2001).

4.3. La interculturalidad como proyecto político del movimiento indígena

La interculturalidad emerge en Ecuador como un proyecto político desde la consolidación del movimiento indígena en los años setenta del siglo pasado, con la creación de la organización Ecuador Runakunapak Rikcharimuy (ECUARUNARI) como organización regional en 1972, dando inicio al proceso organizativo que da paso a la de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENIAE) en 1980, consolidándose con la fundación de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) en 1986. Mediante la acumulación del capital social desde las organizaciones indígenas se cuestiona las relaciones de poder de una sociedad blanca-mestiza y al Estado en su conjunto.

Abordar la interculturalidad requiere entenderla no como una categoría fija o como un concepto ya definido, sino como un proceso histórico, construido en una trama compleja de disputas de sentidos de relaciones políticas, económicas, sociales, educativas y culturales. Esta perspectiva otorga a la interculturalidad un sentido dinámico, en proceso y en constante redefinición.

La interculturalidad surge desde la lucha histórica de los pueblos indígenas como una propuesta para la sociedad en su conjunto. Pues será en junio de 1990, con el levantamiento indígena denominado *Inty Raymi*, liderado por la CONAIE, cuando se pone en debate en el escenario nacional la asimetría en las relaciones de poder de la sociedad y el Estado hacia las poblaciones indígenas. Se empezó a cuestionar con mayor vigor “aquellas prácticas sociales que reproducen la inequidad, el autoritarismo y la injusticia de modo cotidiano” (Rivera Cusicanqui, 2023, p. 94)

El levantamiento indígena de 1990 visibilizó la presencia de los pueblos indígenas y los convierte en actores políticos con capacidad de voto y movilización. Es decir, con la capacidad de oponerse a las políticas y leyes que van en contra de sus derechos, con el fin de impedir su ejecución, y, al mismo tiempo, de proponer al Estado políticas y leyes para el beneficio de toda la sociedad. Desde esta perspectiva, la interculturalidad atraviesa el poder del Estado para construir una sociedad diversa.

Sin embargo, este proyecto se enfrenta a la imagen de una nación moderna posible y deseable cruzada por fuerzas divididas como la identidad étnica y la dominación colonial, que “discurren por debajo de una aparente igualdad promovida por el mercado, el modelo ciudadano y la democracia” (Rivera Cusicanqui, 2023, p. 94)

Con la emergencia del movimiento indígena, la noción de interculturalidad se transforma en proyecto político que cuestiona la vigencia de la matriz colonial eurocéntrica de dominación y exclusión a las poblaciones indígenas. En este sentido, la interculturalidad aparece vinculada a la transformación de las estructuras de poder del Estado y de la

sociedad, las cuales se han institucionalizado con propósito de afianzar el proyecto de Estado-nación hegémónico monocultural, monolingüe, guiado por la idea del mestizaje.

Para que este proyecto cumpla con su objetivo, la escuela se convirtió en un dispositivo de poder mediante el cual maestros y funcionarios del Estado implementan el proyecto uniformador de mestizaje a través de procesos de aculturación de los indígenas de Abya Yala y su asimilación a la sociedad criolla globalizante (Fajardo Salinas, 2011; López, 2001). Al respecto, Dietz y Mateos Cortés (2019) señalan que las políticas exterminadoras, segregadoras, asimiladoras, integradoras o homogeneizadoras, que en su conjunto son agrupadas bajo el concepto de indigenismo, desde sus inicios han encontrado en el campo educativo uno de sus principales ámbitos de intervención político-cultural y una de sus más efectivas herramientas de gobernanza.

En el caso de las poblaciones indígenas, los primeros cuestionamientos a una educación homogenizante monocultural y monolingüe surgieron en las escuelas clandestinas indígenas de Cayambe, lideradas por Dolores Cacuango. Allí, por primera vez, los comuneros kichwas decidieron que sus hijos aprendieran “la letra” en su propio idioma, además de que ese aprendizaje sea contextualizado según su cultura. Al respecto, Isabel González Terreros (2015) señala que esta experiencia planteada por los sindicatos y organizaciones indígenas fue un:

Proyecto alternativo y diferente a la propuesta de educación homogenizante del Estado-nación ecuatoriano, porque enseñaba en idioma ancestral, algunos saberes de los indígenas y fue llevada a cabo por las mismas comunidades en un momento histórico en que el Estado buscaba integrar al indígena o al diferente desde una escuela blanco-mestiza (p. 77).

La Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (CONAIE) materializa la Educación bilingüe mediante la DINEIB en los años ochenta y plantea entre uno de sus fines, contribuir a construcción de una sociedad intercultural.

En este sentido, para la CONAIE (2007) la interculturalidad como proyecto político busca relaciones justas, simétricas y equitativas para el conjunto de la sociedad, en un estado plurinacional e intercultural, de ahí que plantea:

El principio de la Interculturalidad respeta la diversidad de las Nacionalidades y Pueblos, del Pueblo Afro-ecuatoriano e Hispano-ecuatoriano y demás sectores sociales ecuatorianas, pero a su vez demanda la unidad de estas, en el campo económico, social, cultural y político, en aras de transformar las actuales estructuras y construir el Nuevo Estado Plurinacional, en un marco de igualdad de derechos, respeto mutuo, paz y armonía entre las Nacionalidades y los Pueblos, conjuntamente con los sectores sociales (p. 6).

El principio de la interculturalidad para los pueblos y nacionalidades indígenas se fundamenta en el respeto a la diversidad cultural y lingüística, así como a sus formas de organización social, política y cosmovisión y formas de ver el mundo. Este principio también incorpora las demandas de respeto a la diferencia del pueblo afroecuatoriano y de otros sectores sociales que han sido invisibilizados de la historia oficial del país.

4.4. La interculturalidad en la normativa ecuatoriana

Si partimos de la perspectiva de la interculturalidad como una forma de gestionar la diversidad étnica, el Estado ecuatoriano desde la Constitución de 1945 ya propone el

reconocimiento de la lengua “quechua” y demás lenguas aborígenes como elementos de la cultura nacional (Art.5), claro, ratifica al castellano como idioma oficial de la República. La Constitución del siguiente año (1946) elimina este “reconocimiento” y ratifica que la lengua oficial es el castellano. Para 1967 en épocas de la Reforma Agraria, la Constitución Política en el artículo 38 establece que:

En la educación se prestará especial atención al campesino. Se propenderá a que los maestros y funcionarios que traten con él, conozcan el idioma quichua y otras lenguas vernáculas. En las escuelas establecidas en las zonas de predominante población indígena se usará de ser necesario además del español, el quichua o la lengua aborigen respectiva, para que el educando conciba en su propio idioma la cultura nacional y practique luego el castellano (Constitución, 1967).

Con el retorno a la democracia, en la presidencia de Jaime Roldós Aguilera se reforma la Constitución (1979) con lo que se reconoce al “quichua” y demás lenguas aborígenes como integrantes de la cultura nacional, además en el Art. 4 señala que “El Estado ecuatoriano condena toda forma de colonialismo, neocolonialismo y de discriminación o segregación racial. Reconoce el derecho de los pueblos a liberarse de estos sistemas opresivos”, pero se sigue manteniendo el lineamiento de proyecto del Estado-nación, cuando en el artículo 12 se establece que la educación tiene como misión la “promoción de una auténtica cultura nacional”.

En esta Constitución (1979) aparecen los primeros intentos de una educación bilingüe cuando en el artículo 27 el Estado asume que “La educación es deber primordial del Estado. En las escuelas establecidas en las zonas de predominante población indígena, se utiliza, además del castellano, el quichua o la lengua aborigen respectiva”.

El movimiento indígena en el Ecuador en la década de los noventa al convertirse en un actor político decisivo incide en la Constitución 1998, que por primera vez reconoce al Estado como pluricultural y multiétnico. Pero esto no responde a la demanda de los pueblos y nacionalidades indígenas que plantean un Estado plurinacional e intercultural, exigencia que fue plasmada en la Constitución de la República de 2008.

En el año 2011, la Asamblea Nacional aprobó la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), mediante la cual se transformó el sistema educativo ecuatoriano en un sistema intercultural. Hasta esa fecha el sistema educativo estaba compuesto por dos subsistemas: el hispano y el intercultural bilingüe. Esta transformación reconoce a todo el sistema educativo como intercultural, y ratifica lo intercultural bilingüe en todos los territorios donde se habla una lengua indígena.

En este sentido, el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural tiene como propósito fundamental garantizar el derecho a una educación intercultural en todo el territorio nacional, en concordancia con los principios y objetivos establecidos en la Constitución y en la propia Ley. Esto se evidencia cuando la norma citada, propone un enfoque educativo inclusivo que, partiendo de la valoración de la diversidad cultural y del respeto a todas las culturas, busca incrementar la equidad educativa, superar el racismo, la discriminación y la exclusión y favorecer la comunicación entre los miembros de las diferentes culturas (Art. 243, Reglamento a la LOEI, actualizado el 05 de enero de 2015).

4.5. La interculturalidad en las reformas educativas

Antes de abordar la interculturalidad y la educación superior, es necesario revisar

algunos antecedentes sobre la interculturalidad en la educación. En la Primera Consulta Nacional Educación Siglo XXI desarrolla en el año 1992, los diferentes actores educativos agrupados en el Consejo Nacional de Educación llegaron a “un amplio consenso sobre la importancia del enfoque intercultural en el sistema educativo ecuatoriano” (Consejo Nacional de Educación, 1992, p. 136).

La percepción de la interculturalidad se centró en la relevancia de conservar dentro de la educación las tradiciones y costumbres de los antepasados como parte del reconocimiento de la propia identidad, el rescate de las raíces propias y la necesidad de revivir y difundir los valores culturales “porque constituyen el cimiento de nuestra nacionalidad y la proyección de nuestros antecesores” (Consejo Nacional de Educación, 1992, pp. 136-137). Pero, algunos opositores argumentaron que conservar estas tradiciones no es importante, ya que podrían representar un obstáculo para la modernización, porque sus usos y costumbres ya son obsoletos.

Uno de los diagnósticos realizados para esta consulta fue la percepción sobre el la enseñanza de una lengua indígena, particularmente del quichua como segunda lengua. Los resultados de la encuesta en aquel tiempo fueron mayoritariamente favorables, con respuestas como: “es nuestra lengua nativa”, “por nuestra integración cultural” y por que “facilita la comprensión de los valores culturales indígenas”.

Sin embargo, la Dirección Nacional de Planeamiento del Ministerio de Educación de entonces se opuso a la generalización de la enseñanza de una lengua indígena en todo el país. Por su parte, el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP) se pronunció mayoritariamente estar a favor de la enseñanza del quichua como segunda lengua a nivel nacional.

Una de las conclusiones a la que llega La Comisión fue “recomendar el cambio del término criollo por el de mestizo que refleja con mayor rigurosidad nuestra identidad étnica”. Además, se acuerda “Que el Estado asuma la responsabilidad de educar para construir una identidad pluricultural y plurilingüe” (Consejo Nacional de Educación, 1992, p. 142).

La II Consulta Nacional Educación Siglo XXI realizada en 1996 en Ecuador propuso la interculturalidad como un eje transversal para reconocer de la heterogeneidad cultural que se ha mantenido desde la colonia. Esta propuesta confrontó la idea fundante del Estado-nación, que consistía en mantener y desarrollar una identidad nacional y cultural en paralelo, que mantenían los tomadores de decisiones de la política pública (Consejo Nacional de Educación, 1996).

Mas reciente, en 2008, una vez promulgada la Constitución de la República del Ecuador, que define al Estado como plurinacional e intercultural, se genera una ruptura conceptual respecto al desarrollo y se propone el Buen Vivir como una “larga búsqueda de modos de vida” distintos a los idearios neoliberales, una apuesta al cambio que se construye continuamente desde las reivindicaciones de diversos actores sociales, particularmente del movimiento indígena en busca de “la igualdad, y la justicia social, la valoración y el diálogo de los pueblos y de sus culturas, saberes y modos de vida” (SENPLADES, 2009, p. 10).

En esta nueva búsqueda de formas de vida distinta surge planteamientos como el reconocimiento de la diversidad como parte fundamental de la sociedad, a través del “aprendizaje intercultural, que permita nutrirnos de cosmovisiones, saberes, epistemologías y prácticas culturales diversas” (SENPLADES, 2009, p. 19). De esta forma, el Estado asume la interculturalidad como una propuesta política para enfrentar las desigualdades y los procesos de opresión que históricamente se han institucionalizado

en el Estado-nación hegemónico y monocultural. En este sentido, para el Estado la interculturalidad parte de la premisa “del diálogo entre iguales y este no es posible cuando una parte de la sociedad están subordinada a otra” (SENPLADES, 2009, p. 18).

Desde esta lógica, la construcción de una sociedad democrática y pluralista implica replantear la transformación de los siguientes aspectos: el socioeconómico, para asegurar la igualdad; el político, que permita cambios en las estructuras de poder, de manera que la diferencia deje de ser un elemento de opresión; y el socio-cultural, encaminado al reconocimiento de la diferencia y abrir las posibilidades para un aprendizaje entre culturas (Díaz-Polanco, 2005).

Para el Estado la interculturalidad y la plurinacionalidad representan una apuesta al futuro que, orientada hacia el Buen Vivir, abre la posibilidad de alcanzar consensos entre los diversos actores culturales, sociales, políticos e institucionales diferenciados.

En este marco, es necesario plantear sobre cómo se configura la relación interculturalidad y educación superior. Al explorar esta relación, no cabe duda que se encuentran dos actores en constante tensión y disputa: por un lado, los pueblos indígenas, representados por la CONAIE; y por otro, el Estado, a través de las agencias o instituciones como el Ministerio de Educación y la Secretaría Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología (SENECYT). Ambos actores poseen diferentes “cantidades” de capital político, según la conceptualización de Bourdieu (1980), pero al mismo tiempo enfrentan tensiones internas propias (Flores, 2024).

Los pueblos indígenas a través de la CONAIE, plantea la educación intercultural a nivel de las Instituciones de Educación Superior (IES) a finales de los años ochenta, como propuesta para completar la oferta educativa esto es, la educación básica, bachillerato y universitaria (Flores, 2024).

Las tensiones surgen en torno a la comprensión de la interculturalidad y su implementación. El movimiento indígena, plantea mediante la educación, transformar la estructura colonial del poder del Estado; es decir, pensar el carácter plurinacional del Estado y construir una sociedad intercultural. Esto implica cambios profundos para plantear un nuevo imaginario y sentido común en la sociedad. Desde esta perspectiva, la educación superior debe configurarse como una institución comunitaria e intercultural que se adapte a las realidades sociopolíticas, económicas y educativas, que permita fortalecer la identidad, cultura y lengua. Al mismo tiempo, se reconoce la legítima aspiración de hacer intercultural todo el sistema de educación superior (Flores, 2024).

El Estado entiende la interculturalidad de manera relacional y funcional (Tubino, 2005; Walsh, 2009). La perspectiva relacional se refiere a las relaciones interpersonales y convivencia diaria, haciendo énfasis en el diálogo y comprensión mutua. En cambio, la visión funcional promueve el diálogo intercultural sin abordar el proceso histórico ni las causas por las cuales han perdurado la injusticia. Por tanto, la mirada funcional busca responder a las estructuras sociales coloniales e instituciones sociales dominantes.

4.6. El enfoque de la interculturalidad en la normativa de educación superior

Respecto a la incorporación del enfoque intercultural en educación superior, el Reglamento de Régimen Académico (RRA), emitido por el Consejo de Educación Superior (CES) en 2013, entre sus objetivos (Art. 3) establece “Contribuir a la formación del talento humano y al desarrollo de profesionales y ciudadanos críticos, creativos,

deliberativos y éticos, que desarrollen conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, comprometiéndose con las transformaciones de los entornos sociales y naturales, respetando la interculturalidad, igualdad de género y demás derechos constitucionales". En este mismo cuerpo normativo, en su Título III, artículos 50 a 54, establece la necesidad de incorporar dicho enfoque en los tres ámbitos de la función sustantiva de las instituciones de educación superior (IES) como son: docencia, investigación y vinculación, así como garantizar una educación superior intercultural.

Al revisar de manera pormenorizada el Reglamento de Régimen Académico, se evidencia que el Artículo 51 plantea el "Aprendizaje intercultural y el diálogo de saberes en la formación técnica superior, tecnológica superior y sus equivalentes"; Artículo 52.-"Aprendizaje intercultural en la formación de grado"; Artículo 53.- "Aprendizaje intercultural en la formación de posgrado"; Artículo 54.- "Potenciación de la diversidad y del aprendizaje intercultural".

La integración de saberes, contextos y cultura se mencionan en el Artículo 28 al referirse a los campos de formación de la educación técnica superior, tecnológica superior y sus equivalentes, el Artículo 29, relacionado con los campos de formación de la educación superior de tercer nivel, de grado. Como se puede apreciar el Reglamento de Régimen Académico promulgado en 2013 impulsa la incorporación del enfoque intercultural en la formación de los profesionales del país como uno de los mecanismos para contribuir a la construcción de la sociedad intercultural planteada en la Constitución de 2008.

Sin embargo, este enfoque formativo en educación superior se ve limitado con la emisión del Reglamento de Régimen Académico en 2022. Un primer efecto del desmantelamiento de la propuesta intercultural se refleja en la eliminación del contenido dentro de los objetivos que planteaba la necesidad de una formación basada en el respeto a la interculturalidad. Actualmente, los objetivos se centran en la formación de calidad, excelencia, así como en la investigación; además, se enfoca en la diversidad de los planes curriculares o en la construcción de una cultura ecológica. En definitiva, las cuestiones interculturales quedan al margen de las políticas de formación superior, restringiendo su labor a universidades y carreras que estén más alineadas a esta teoría.

Pero, la situación no termina ahí, el RRA vigente (2022) elimina el Título III, que instrumentaba el proyecto de interculturalización de la educación superior. Queda sin efecto aspectos normativos relacionados con la interculturalidad y su articulación con los campos formativos; la implementación de los modelos de aprendizaje contextualizados que promuevan el reconocimiento de la diversidad cultural y el diálogo de saberes; así como la generación de modelos educativos interculturales integrales, mediante el diseño e implementación de carreras y programas específicos. Este enfoque atravesaba de manera transversal los niveles formativos de grado y posgrado.

En cambio, se incorpora la Disposición Transitoria Cuarta, que menciona que "El CES expedirá la normativa específica para regular el régimen académico de las IES interculturales en el término de 120 días contados a partir de la entrada en vigencia del presente Reglamento". Hasta el momento dicha normativa no ha sido expedida, y este reglamento sería para una IES intercultural en el país.

En este sentido, la Disposición Transitoria Cuarta, como política relacionada con la normativa sobre interculturalidad en la educación superior plantea "atender" a ese "otro" indígena apartándolo del sistema de educación superior. Actualmente existen más de cien instituciones de educación superior (IES) en el país, entre universidades,

escuelas políticas e institutos superiores; de ellas, solo una universidad es comunitaria e intercultural.

Por lo expuesto en estos apartados, se deduce que los temas más sensibles para el movimiento indígena, se vuelve intrascendente para el Estado, que de paso está a la deriva de quien esté en el gobierno. Como diría Walsh (2017), la “apuesta puesta” en el Estado intercultural y plurinacional se está desvaneciendo.

5. Conclusiones

El paradigma multiculturalista, basado en la tolerancia y el respeto a la diversidad cultural, ha servido como una estrategia para la inclusión social y económica de las minorías, especialmente para las poblaciones indígenas, en contexto de las democracias liberales. Este enfoque no transforma las estructuras de poder institucionalizadas desde la colonia, tampoco interpela las relaciones de dominación, limitándose a gestionar la diversidad sin alterar el orden establecido, únicamente garantiza la gobernabilidad.

Por su parte, los nuevos movimientos sociales, particularmente el movimiento indígena en el caso ecuatoriano, ha impulsado la interculturalidad como un proyecto político, cultural y epistémico que busca gestionar la diversidad más allá de reconocimiento cultural, buscando transformaciones estructurales de los sistemas de opresión, exclusión y discriminación que históricamente han sido objetos. Uno de los hitos importantes es la Constitución de 2008, que reconoce el carácter de Estado plurinacional e intercultural y establece la necesidad de enfrentar y superar las desigualdades históricas.

Finalmente, la educación intercultural bilingüe ha sido un instrumento fundamental que ha utilizado el movimiento indígena para promover la interculturalidad en la sociedad ecuatoriana. Esta propuesta ha trascendido a la educación superior que en sus inicios en el año 2013 plantea la necesidad de impulsar procesos de formación con enfoque intercultural a nivel de pregrado y posgrado en todas las instituciones de educación superior. Sin embargo, las tensiones y conflictos entre el Estado y los demandantes, en este caso los pueblos indígenas, se han visto reflejados en la normativa vigente para educación superior.

A partir de esta primera aproximación sobre el análisis normativo, quedan temas pendientes por reflexionar en cuanto a la concepción misma de la interculturalidad desde la perspectiva de los actores y los demandantes; las experiencias, conflictos y desafíos de la implementación de este proyecto político y epistémico en educación superior; la incorporación del enfoque intercultural en carreras de formación docente dirigido para pueblos y nacionalidades.

5.1. Agradecimientos

El presente artículo es parte del Proyecto de investigación titulado “Discursos y prácticas en torno a la interculturalidad: la experiencia de los actores educativos”, CORI-2023-7, financiado por la Universidad Nacional de Educación, UNAE.

Referencias bibliográficas

- Baumann, G. (1999). *El enigma multicultural: Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Paidós Ibérica.

- Bourdieu, P. (1980). Le capital social – notes provisoires. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31, pp. 2-3.
- CONAIE. (2007). *Constitución del Estado plurinacional de la República del Ecuador*. Propuesta de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador-CONAIE. Recuperado de <https://hdl.handle.net/10469/22949>
- Consejo Nacional de Educación. (1992, 12-15 de abril). *Informe Preliminar: I Consulta Nacional Educación Siglo XXI, Quito, Ecuador*.
- Consejo Nacional de Educación. (1996, 19-21 de junio). *Informe Preliminar. II Consulta Nacional Educación Siglo XXI, Quito, Ecuador*.
- Cruz Rodríguez, E. (2014). Multiculturalismo, interculturalismo y autonomía. *Estudios sociales (Hermosillo, Son.)*, 22(43), pp. 241-269. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/estsoc/v22n43/v22n43a10.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinvenCIÓN del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.
- De Vallescar, D. (2000). *Hacia una racionalidad intercultural. Cultura, multiculturalismo e interculturalidad* [Tesis de doctorado no publicado]. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.14352/62387>
- De Vallescar, D. (s/f). *Consideraciones sobre la interculturalidad y la educación*. Manuscrito. Recuperado de <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/110414.pdf>
- Díaz-Polanco, H. (2005). Los dilemas del pluralismo. En P. Dávalos (Ed.), *Pueblos indígenas, Estado y democracia* (pp. 43-66). CLACSO. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/davalos/CapDiazPolanco.pdf>
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2019). Las universidades interculturales en México: logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios Sobre Las Culturas contemporáneas*, 25(49), pp. 163-190. Recuperado de <https://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/culturascontemporaneas/article/view/600>
- Fajardo Salinas, D. M. (2011). Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión. *LiminaR*, 9(2), pp. 15-29. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v9n2/v9n2a2.pdf>
- Flores, G. (2024). *Interculturalidad, educación superior y formación de docentes en educación intercultural bilingüe*. UNILA, Brasil. En edición.
- González Terreros, M. I. (2015). Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural. *Revista Colombiana de Educación*, (69), pp. 75-95. doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce75.95>
- Iriarte, C. y Naval, C. (2002). *Educación intercultural en el ámbito escolar en España. Participar en la sociedad civil*. Ediciones Universidad de Navarra.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- López, L. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación en Latinoamérica*. Séptima Reunión Regional del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina. ED-01/ PROMEDLAC VII/Documento de Apoyo. Recuperado de <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter44.PDF>

- Rivera Cusicanqui, S. (2023). *Sociología de la Imagen*. Tenerife Espacio de las Artes. Recuperado de <https://portalcienicia.ull.es/documentos/6634a90743fb2b008f0ffc0ff/f/6634a90743fb2b008f0ffc10.pdf>
- SENPLADES. (2009). *Quito-ecuador: Plan nacional para el buen vivir 2009- 2013: Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural Ecuador*. Editorial Quito: SENPLADES. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/36953479/Plan-Nacional-para-el-Buen-Vivir-2009-2013-version-completa>
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*. Fondo de Cultura Económica (FCE). Recuperado de <https://www.fondodeculturaeconomica.com/Ficha/9786071600998/F>
- Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. En N. Fuller (Ed.), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades* (pp. 51-76). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Recuperado de https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Entre_el_multiculturalismo_y_la_interculturalidad.pdf
- Tubino, F. (2005). *Interculturalidad para todos: ¿Un slogan más?* Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/11898>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Recuperado de <https://uchile.cl/dam/jcr:9a895201-1689-4c50-8f2d-df419340df47/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.pdf>
- Walsh, C. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Vol. 2, pp. 17-45). Ediciones Abya-Yala. Recuperado de <https://alternativas.osu.edu/assets/files/ebooks/WALSH%20final%20compacto.pdf>
- Williamson, G. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos Interculturales*, 2(3), pp. 23-34. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/552/55200303.pdf>
- Zevallos, V. T. (2013). Una interpretación multicultural liberal del artículo 149 de la Constitución. *Pensamiento Constitucional*, 18(18), pp. 469-492. Recuperado de <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/pensamientoconstitucional/article/view/8966/9374>

Documentos normativos

- Constitución Política de la República del Ecuador de 1945
- Constitución Política de la República del Ecuador de 1946
- Constitución Política de la República del Ecuador de 1967
- Constitución Política de la República del Ecuador de 1979
- Constitución Política de la República del Ecuador de 1988
- Constitución Política de la República del Ecuador de 2008
- Reglamento de Régimen Académico, CES 2013. Quito
- Reglamento de Régimen Académico, CES 2019. Quito
- Reglamento de Régimen Académico, CES 2022. Quito
- Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI de 2011, Quito
- Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2015, Quito