

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2025,
Volumen 9, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5

LA INTERCULTURALIDAD EN DISPUTA: MIRADAS DESDE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ECUADOR

**INTERCULTURALITY UNDER DISPUTE: PERSPECTIVES FROM
HIGHER EDUCATION IN ECUADOR**

Germán Flores Bonilla

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Carlos Paucar Pomboza

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Miriam Tomin Jarro

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Blanca Chalán Medina

Universidad Nacional de Educación, Ecuador



La interculturalidad en disputa: miradas desde la educación superior en Ecuador

Germán Flores Bonilla¹

german.flores@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-3283-5921>

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Carlos Paucar Pomboza

carlos.paucar@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0003-9985-2368>

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Miriam Tomin Jarro

mntomin@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0009-5640-0824>

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Blanca Chalán Medina

bdchalan@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0002-2150-5123>

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

RESUMEN

El propósito de este trabajo es describir las disputas sobre la interculturalidad como proceso decolonial entre dos actores políticos como son la Confederación de Nacionalidades indígenas del Ecuador (CONAIE) y el Estado, en especial en el ámbito de la educación superior concentrado en la formación de docentes en educación intercultural bilingüe (EIB), para lo cual se realizará un recorrido histórico que permita dar cuenta los procesos de lucha del movimiento indígena y su puesta en debate en el campo social. Para este trabajo se recurrió a las categorías que utiliza Bourdieu como son campo político y su función social. En este sentido, la revisión fue documental de tipo descriptiva - analítica; todo el material especializado fue seleccionado, revisado, organizado, analizado e interpretado tomando como unidad de análisis las disputas sobre interculturalidad, identidad y plurinacionalidad. Las fuentes consultadas son documentos y textos de académicos sobre la temática. Se concluyó que las disputas persisten debido a las diferentes concepciones sobre la interculturalidad. Por un lado, el movimiento indígena sigue la ruta de la descolonialidad planteando una interculturalidad crítica desde un nuevo campo epistemológico y político para una transformación de la sociedad y construir una sociedad intercultural mediante la democratización del poder diseñando políticas orientadas para un sistema universitario intercultural, comunitario y por otro, el Estado sostiene una visión funcional, es decir cambiar para que nada cambie, lo que hace que la tensión entre los dos actores se sostenga en disputa.

Palabras clave: Estado plurinacional, interculturalidad, imaginarios, descolonialidad, espacio social

¹ Autor principal

Correspondencia: german.flores@unae.edu.ec



Interculturality under dispute: perspectives from higher education in Ecuador

ABSTRACT

The purpose of this paper is to describe the disputes over interculturality as a decolonial process between two political actors, namely the Confederation of Indigenous Nationalities of Ecuador (CONAIE) and the State, particularly in the field of higher education focused on training teachers in intercultural bilingual education (EIB). To this end, a historical overview will be provided to account for the struggles of the indigenous movement and their debate in the social sphere. This paper draws on the categories used by Bourdieu, such as the political field and its social function. In this sense, the review was descriptive-analytical in nature; all the specialized material was selected, reviewed, organized, analyzed, and interpreted, taking as a unit of analysis the disputes over interculturality, identity, and plurinationality. The sources consulted are documents and texts by academics on the subject. It was concluded that the disputes persist due to different conceptions of interculturality. On the one hand, the indigenous movement follows the path of decoloniality, proposing a critical interculturality from a new epistemological and political field for the transformation of society and the construction of an intercultural society through the democratization of power, designing policies oriented towards an intercultural, community-based university system. On the other hand, the state maintains a functional vision, that is, change so that nothing changes, which keeps the tension between the two actors in dispute.

Keywords: plurinational state, interculturality, imaginaries, decoloniality, social space.

Artículo recibido 09 agosto 2025

Aceptado para publicación: 13 septiembre 2025



INTRODUCCIÓN

El Ecuador, al igual que varios países de América Latina comparte una profunda herencia colonial que ha condicionado la configuración de sus estructuras sociales, políticas y culturales. Desde esta realidad histórica, los Estados nacionales se edificaron bajo una lógica monocultural, promoviendo una narrativa de homogeneidad cultural que invisibilizó intencionalmente la diversidad cultural preexistente. De esta forma, las poblaciones precolombinas fueron desplazados desde el ámbito territorial, político, económico, social y cultural; y fueron reducidos a la categoría de minorías étnicas a pesar del significativo peso demográfico y cultural que representaban en el territorio nacional.

En este sentido, en Ecuador, la lucha constante de las poblaciones indígenas frente a los abusos del poder colonial, tanto de las haciendas como del Estado y sus instituciones, ha sido fundamental para la preservación de sus identidades territoriales. Este proceso permitió desde la década de los años 1940 la reunificación organizativa hasta consolidarse en un movimiento social fuerte a mediados de la década de 1980 con la conformación de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). Esta organización desde su estatuto de fundación propone un nuevo modelo de Estado plurinacional e intercultural generando importantes disputas políticas en el espacio público.

La institucionalización de la educación intercultural bilingüe en 1988 con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) a partir de una serie de experiencias que tuvo su origen en las escuelas clandestinas de Cayambe lideradas por Dolores Cacuango por 1940, contribuyó significativamente a los debates académicos y políticos sobre estos nuevos discursos teóricos. Posteriormente el movimiento indígena en la década de 1990 interpela con mayor fuerza la estructura monocultural del Estado nación y demanda el reconocimiento de un Estado plurinacional e intercultural, exigencia que fue recogida en la Constitución de 2008.

En este contexto, el presente trabajo investigativo se propone analizar las disputas entorno a la interculturalidad en la educación superior, en particular en la formación de docentes en educación intercultural bilingüe y las tensiones que emergen entre dos sujetos políticos centrales: la Confederación de Nacionalidad Indígenas del Ecuador, CONAIE y el Estado. Estas disputas se inscriben en un escenario social configurado como diverso. Estas disputas encuentran su espacio en el campo político, al cual ingresa el movimiento indígena como un actor político reivindicando derechos



postergados lo cual genera tensiones en el ámbito de la identidad con la autodefinición como pueblos y nacionalidades; en el aparato institucional con la demanda de declarar al estado ecuatoriano como plurinacional.

METODOLOGÍA

El artículo de revisión fue de carácter documental, descriptivo. Siguió un proceso en el cual, se selecciona, revisa, organiza, analiza e interpreta el objeto de estudio a partir de fuentes documentales (Carbajal, 2020). Todo el material pasó por una revisión documental de tipo descriptiva – analítica. El material especializado fue seleccionado, revisado, organizado, analizado e interpretado tomando como unidad de análisis las disputas sobre interculturalidad, identidad y plurinacionalidad mediante matrices de revisión y análisis de categorías. Se siguió la propuesta de Piñuel (2002) que tiene los siguientes pasos: selección de la comunicación que fue estudiada; selección de las categorías que se utilizó; selección de las unidades de análisis, y selección del sistema de recuento o medida. Además, se incluyó lo que plantea Peña (2022) que es: establecer objetivo; determinar el elemento central del análisis; identificación del patrón de organización del contenido; graficar el patrón de organización a partir de ideas o datos centrales; evaluación de la información y; construcción de la síntesis de la información.

Base teórica

En este artículo se analizarán las relaciones de poder en el campo político y cómo se disputan sentidos en el conjunto de la sociedad, se tomará varias categorías conceptualizadas por Pierre Bourdieu para analizar los hechos sociales, comprender e interpretar cómo se construyen imaginarios y se posicionan en la sociedad.

En este sentido, los actores del movimiento indígena y, por parte del Estado las autoridades gobernantes actúan y se ubican en el espacio social, entendido este como una estructura de posiciones diferenciadas, definidas según el lugar que ocupan en la distribución de una especie particular de capital (Bourdieu, 1997). Por ello, Bourdieu sostiene que el espacio social está ordenado, tiene un cierto grado de rigidez, dado que es posible identificar y diferenciar los campos (económico, social, político) presentes en la sociedad, cada uno con sus propias reglas. Los actores que interactúan en cada campo, o que cruzan distintos campos interactúan bajo ciertas normas que conocen por su



reproducción social. Al ingresar a un campo, los actores “juegan” con los recursos (capital) que han adquirido dentro de ese campo específico, buscando modificar o mantenerlo intacto entre quienes ocupan posiciones subordinadas y quienes ocupan posiciones privilegiadas.

El campo social puede definirse como:

“una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (*situs*) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) ... y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones” (Bourdieu, 1995, p. 65)

Los límites de cada campo se establecen desde el interior del mismo. Los agentes que participan en un campo determinado se encuentran en constante disputa por diferenciarse de sus rivales más cercanos, con el objetivo de reducir la competencia y establecer un monopolio sobre un subsector específico del campo. En este sentido, dentro del campo social, las relaciones se objetivaban en subsectores o subcampos específicos -económico, social, cultural, científico, literario, político, etc.-. Estos subcampos, contruidos para explicar las relaciones que se dan en el interior del gran mundo social, son en términos de Bourdieu (2001) pequeños mundos sociales relativamente autónomos donde se objetivan las relaciones, acciones y procesos.

Una de las propiedades fundamentales de los campos radica en que las relaciones de fuerza revisten en ellos igual cantidad de formas particulares. En cada campo, la fuerza —o el capital— que está en juego es distinta: lo que se acumula en el campo religioso es diferente de lo que se acumula en el campo literario. Así, “los recién llegados, que están menos dotados de capital, a menos que sean herederos, están menos conformes con el orden establecido que los que están bien asentados sobre su montoncito de capital”. (Bourdieu, 2001, p. 37)

En este marco referencial, categorías como dominación, violencia simbólica, *hábitus* y otros propuesto por Bourdieu, se redefine con los aportes teóricos de Durkheim —autoridad pedagógica—, de Marx con las teorías de clase, capital, así como poder, violencia y Estado de Weber se interrelacionan de forma relacional con los actores sociales que se encuentran en disputa sobre la formación de docentes en educación intercultural bilingüe en el Ecuador, especialmente desde la entrada en vigencia de la



Constitución de 2008. En este contexto, la pregunta que orienta el debate es ¿Cuáles son las disputas sobre la interculturalidad entre la CONAIE y el Estado, vistas desde la educación superior en Ecuador? A partir de ello, se describen dichas disputas como expresión de tensiones más amplias entre proyectos políticos y culturales divergentes entre el movimiento indígena y el Estado.

El campo de disputa

En el Ecuador habitan 14 nacionalidades indígenas y 18 pueblos reconocidos oficialmente por el Estado. La nacionalidad más representativa en términos demográfico es la kichwa, cuya presencia se extiende a lo largo de la región andina, parte de la Amazonia y zonas de la Costa donde existen asentamientos de población indígena migrante. Además, conviven otros colectivos como el pueblo afroecuatoriano, el pueblo mestizo, el pueblo montubio, entre otros conformando una compleja y rica amalgama de diversidad étnica, cultural y lingüística. Cada una de las 14 nacionalidades poseen su propia lengua originaria, además del uso del castellano como lengua de relación intercultural. En total se registran 15 idiomas incluido el castellano, el cual es hablado por casi la totalidad de poblaciones indígena, ya sea como primera o segunda lengua. Sin embargo, la mayoría de estas lenguas y sus variedades enfrentan un alto peligro de desaparición debido a la extensión de la urbanización a zonas rurales, el desplazamiento de la lengua originaria por el castellano, una transmisión intergeneracional de la lengua muy baja. (Haboud y Ortega, s/f).

La construcción estadística de la diversidad y las disputas por el reconocimiento

Retomando parte de la historia respecto a la situación del indígena, amerita señalar que, durante la época colonial, se usaron los empadronamientos con finalidad de cobrar los diezmos a las comunidades indígenas, por tanto, estas eran consideradas “sinónimo de tributo o ‘aduana’, de mayor miseria y pérdida de sus hijos, por lo que, mejor era morir ‘de un balazo del soldado’” (Inec, 2015, p. 14). Así, en la Real Audiencia de Quito, se desarrolló un empadronamiento y un censo como parte de las reformas borbónicas orientadas a mejorar el control fiscal y administrativo. Entre 1778 y 1780, Juan Josef de Villalengua, entonces presidente de la Audiencia, levantó el primer censo de población, que además formaba parte de un plan de actualización de la información tributaria (Inec, 2015).

Este censo ofrece datos relevantes sobre la composición étnica de la población en la Real Audiencia de Quito: un 63% correspondía a la población indígena, un 26% a población blanca, y un 11% a



personas clasificadas como “castas”. A pesar de su peso demográfico, la población indígena permanecía invisibilizada dentro del proyecto estatal naciente (INEC, 2015). Este fenómeno refleja cómo, si bien eran mayoría en términos de población, los pueblos indígenas eran considerados como minorías étnicas no por su número, sino por su posición de subordinada en las estructuras de poder.

En cuanto al registro censal de las lenguas indígenas, el primer censo que incluyó esta variable fue en 1950, en el que se reportó que un 16,3% de la población hablaba alguna lengua indígena. Sin embargo, en los censos posteriores de 1960 y 1980 esta dimensión fue omitida. Recién en el censo de 1990 se reincorporó la pregunta sobre lenguas, reportando únicamente un 3.7 % que hablan una lengua indígena. En el censo del 2001 y 2010 utilizaron por primera vez la categoría de la autodefinición étnica. Únicamente el 6,83% y 7% respectivamente se identificaron como indígenas (Martínez, 2017, p. 127).

Estos datos contrastan significativamente con las cifras manejadas por organizaciones indígenas y académicos en otros momentos. En los años 80 y 90, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) estimaba que los pueblos y nacionalidades representaban el 47% de la población. Por su parte, estudios de científicos sociales de las décadas de 1920 y 1940 sostenían que “los indios conformaban al menos el 50% de la población nacional y la mayoría de ellos vivía en la Sierra” (Clark, 1999, p. 79).

Desde la formación del Estado-nación en 1830, las poblaciones indígenas fueron no solo invisibilizadas sino también excluidas de la ciudadanía. El artículo 68 de la Constitución de ese año declaraba: “Este Congreso Constituyente nombra a los venerables curas párrocos por tutores y padres naturales de los indígenas, excitando su ministerio de caridad en favor de esta clase inocente, abyecta y miserable” (Constitución de 1830). Este enunciado ilustra claramente la lógica colonial que se mantuvo durante la república, relegando a los pueblos indígenas a una posición de minoridad social y política. En términos de Durkheim (1979), el Estado actúa como autoridad pedagógica, imponiendo una visión hegemónica del mundo. Bourdieu (1980), complementando esta idea, señala que la educación —como aparato estatal— reproduce las estructuras de dominación existentes.

En este contexto, la lengua indígena fue históricamente desvalorizada. Hasta los años noventa, en muchas comunidades se usaba el término kichwa *yanka shimi*, que significa “lengua sin valor”, y



expresiones como *yanka shimipi parlashun* (“hablemos en esta lengua que no sirve”), lo cual revela el profundo impacto de la violencia simbólica ejercida sobre los saberes y prácticas lingüísticas de los pueblos indígenas. Esta percepción condujo a que muchos padres dejaran de transmitir el kichwa a sus hijos, priorizando el aprendizaje del castellano, lengua dominante en los espacios públicos y, sobre todo, en el sistema educativo. A pesar de ello, el kichwa ha sobrevivido y se mantiene vigente, particularmente en el ámbito de la educación superior, donde desde 2015 se han implementado programas de formación docente en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en especial en la Universidad Nacional de Educación (Flores, 2019).

El levantamiento indígena y la disputa por el sentido del Estado

El levantamiento indígena de junio de 1990 marcó un punto de inflexión en las relaciones de poder en Ecuador. Esta movilización —y las que le siguieron durante las dos décadas posteriores— posicionó a actores indígenas en el campo político, generando importantes procesos de reivindicación identitaria. De los 16 puntos que estructuraban su plataforma de demandas, destacan tres dimensiones clave: a) la autoidentificación como pueblos y nacionalidades, que cuestiona los fundamentos de una identidad nacional homogénea;

b) la plurinacionalidad, que interpela el orden jurídico-institucional del Estado; y

c) la interculturalidad, que problematiza las relaciones sociales estructuradas por el colonialismo interno.

Estas demandas tensionaron el modelo estatal tradicional. Desde la perspectiva indígena, el Estado era (y sigue siendo) percibido como excluyente, racista y fundado sobre lógicas coloniales. En respuesta, desde sectores del poder se sostuvo que los pueblos indígenas pretendían “constituir un Estado dentro del Estado ecuatoriano” (Albán et al., 1993), lo cual revela el temor a una redistribución del poder y el cuestionamiento de la monoculturalidad estatal.

La propuesta de construir una sociedad intercultural ha sido uno de los ejes centrales del movimiento indígena. Sin embargo, el Estado ha tendido a reducir la interculturalidad a un asunto exclusivo de los pueblos indígenas, especialmente en el ámbito educativo. Así, la Educación Intercultural Bilingüe se concibe como un subsistema destinado únicamente a la población indígena, limitándose a los niveles de educación básica y bachillerato. En el nivel superior, salvo algunas iniciativas aisladas, no existe



una política pública clara para integrar la interculturalidad de manera transversal en toda la oferta académica universitaria.

Este enfoque limitado de la interculturalidad reproduce la lógica de exclusión epistémica. Como advierte Bourdieu (1997), retomando a Weber, el Estado ejerce un tipo de dominación legal y racional, pero también simbólica, al imponer una visión legítima del mundo y del conocimiento. La educación, en este marco, no solo reproduce el orden social, sino que legitima un modelo cultural específico —el mestizo-hispano—, silenciando las epistemologías indígenas.

Con la consolidación del movimiento indígena como actor político a finales de los años 80 y durante la década de 1990, se rompe el imaginario de que los pueblos indígenas habían desaparecido o estaban en proceso de "integración" a la cultura nacional. El levantamiento de 1990 evidenció la presencia activa de los pueblos y nacionalidades, quienes salieron de las comunidades para ocupar el espacio público, las calles y los medios de comunicación, ejerciendo su derecho a la palabra y rompiendo con el silencio impuesto por siglos.

Esta irrupción reconfigura las relaciones de poder: hasta los años 80, el acceso al poder era una utopía para los pueblos indígenas; a partir de los noventa, se convirtió en una posibilidad real. No obstante, la respuesta del poder hegemónico fue ambivalente. Como se expresó en el discurso oficial durante el paro de 2019 y se replica en el 2025 "el indígena es bueno mientras esté en el páramo", es decir, mientras no perturbe el orden establecido. Pero cuando irrumpe en el campo político —en términos de Bourdieu—, disputa el sentido del poder y del Estado, el indio es violento que atenta contra la seguridad del Estado.

El movimiento indígena no solo ha cuestionado la estructura estatal, sino que ha propuesto una visión alternativa de sociedad basada en la interculturalidad, la plurinacionalidad y el reconocimiento de múltiples formas de vida. Sin embargo, esta visión no es compartida plenamente por el resto de la sociedad, lo que genera tensiones persistentes. Desde la perspectiva del poder estatal, la interculturalidad sigue siendo vista como un "problema indígena", y no como un horizonte común para la transformación social.

En consecuencia, las políticas interculturales, especialmente en educación, continúan siendo marginales. Se enfocan casi exclusivamente en la formación de docentes para el sistema EIB, sin



transformar de manera estructural el sistema educativo nacional, ni mucho menos el de educación superior. La construcción de una sociedad realmente intercultural exige no solo cambios institucionales, sino una redistribución del poder simbólico, político y epistémico en todos los niveles del Estado y la sociedad.

Imaginarios de la interculturalidad

La construcción de una sociedad intercultural implica una transformación profunda de las estructuras del poder, orientada hacia procesos reales de democratización. Supone superar el modelo de Estado heredado de la colonia —centralista, clasista, elitista y monocultural— para avanzar hacia un Estado plurinacional e intercultural que reconozca la diversidad de pueblos existentes en el país, cada uno con su propia lengua, cosmovisión y concepción del buen vivir.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad no puede entenderse como un concepto abstracto o aislado de las dinámicas sociales e históricas. Por el contrario, debe ser concebida como un proyecto político que surge de los procesos de lucha y reivindicación de los pueblos. Es una categoría que emerge desde el conflicto, en el marco de las relaciones culturales e históricas marcadas por la exclusión y la desigualdad. En este sentido, la interculturalidad constituye una construcción discursiva que abre un campo de posibilidades de otros horizontes civilizatorios y políticos.

En este marco de otras posibilidades, a CONAIE define a la interculturalidad como:

la construcción de una verdadera **interculturalidad** que implica la construcción de un proyecto de país entre todas y todos que propugne el respeto y valoración de toda forma de expresión cultural, de conocimiento y espiritualidad que exige la unidad de los pueblos y nacionalidades y de la sociedad entera como condición básica para una democracia plurinacional y una economía justa y equitativa. (CONAIE, 2007, p. 10)

Esta definición destaca el carácter transformador y colectivo del proyecto intercultural, vinculándolo con una visión de país que supere la desigualdad estructural y promueva la justicia social. Así la interculturalidad no se limita a la coexistencia de culturas, sino que exige un cambio de actitud generalizado, posible solo a través de la movilización social y la participación activa de los actores históricamente excluidos.



En esta misma línea, el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) plantea que la interculturalidad implica “un proceso de vivencia humana entre culturas diferentes en una relación recíproca de valores en donde cada ser cultural va fortaleciéndose en su propia identidad. Por tanto, concomitantemente al concepto de interculturalidad está la concepción de identidad” (MOSEIB, 2012).

De esta manera, la propuesta de interculturalidad planteada por el movimiento indígena se orienta a construir un nuevo tipo de sociedad basada en la diversidad étnica, de clase, de género, entre otras. Desde esta perspectiva, en este apartado se realiza un breve recorrido histórico sobre los cambios que ha experimentado la sociedad ecuatoriana desde la conformación del Estado-nación en 1830, sin omitir los procesos históricos de la existencia de pueblos que habitaron estos territorios antes de la república y la colonia.

En este marco, se identifica tres momentos interrelacionados en la configuración del imaginario social sobre la interculturalidad. El primero corresponde a la construcción de un imaginario social monocultural, que abarca desde la creación del Estado-nación en 1830, hasta 1988. Este período republicano estuvo marcado por la imposición de una identidad nacional homogénea de corte hispano, orientada a consolidar una cultura nacional única, negando la pluralidad de identidades existentes en el país.

La conquista española irrumpió de manera violenta los procesos de desarrollo de los diversos pueblos que el territorio hoy conocido como Abya Yala —término que, en lengua Kuna (Centroamérica), significa “tierra en plena madurez”—. La colonización cambió las estructuras sociales, políticas, económicas, culturales y epistémicas de las primeras naciones. Como señala Bonfil Batalla, representó una ruptura total con el pasado precolombino, estableciendo un nuevo orden en el que los pueblos originarios quedaron subordinados. En este sentido, Mires (1992) sostiene que la categoría de indio no se define únicamente por su condición de explotación, sino fundamentalmente, por las condiciones impuestas por su colonización. En este sentido, durante la colonia y posteriormente en la república, las poblaciones denominadas indígenas fueron situadas al margen de la historia oficial, negándoles el derecho a ser actores plenos de su propia historia.



Un ejemplo significativo de resistencia frente a esta exclusión histórica es el de Dolores Cacuango, quien en la década de 1940 impulsó la creación de escuelas comunitaria en Cayambe, al norte de Quito. Preocupada por la preservación de la lengua y la cultura de los niños y niñas indígenas desarrolló un proceso educativo clandestino al margen del sistema formal, porque el poder no permitía la enseñanza en lenguas indígenas. Estas escuelas organizadas en condiciones precarias, constituyeron un acto de desobediencia pedagógica frente a un Estado que negaba a los pueblos indígenas el derecho a una educación intercultural. Durante este periodo, el acceso a la educación formal fue restringido para las poblaciones indígenas y, en muchos casos, acompañado de prácticas de violencia física y simbólica ejercidas por el sistema educativo (Rodas, 1998; Rodas 2009; Yoelmak, 2018, diciembre 28).

A partir de esta experiencia, considerada pionera en educación intercultural bilingüe en América Latina que surgió desde los espacios de resistencia, se desarrollaron diversas iniciativas entre 1950 y finales de la década de 1980. En la mayoría de estos casos, el Estado delegó la responsabilidad de educar a las poblaciones indígenas a instituciones religiosas, tanto protestantes como católicas, así como a organismos de cooperación nacional e internacional.

Entre los proyectos más relevantes impulsados por agentes externos se encuentran el programa de educación bilingüe desarrollado por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), de origen estadounidense, cuyo principal objetivo fue traducir la Biblia a las lenguas indígenas para facilitar el proceso de evangelización. Otra experiencia lo desarrolló la Misión Andina con financiamiento de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que integró en su intervención proyectos de desarrollo rural. “Por su parte, la Iglesia católica promovió programas como las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE), el Sistema Radiofónico Bicultural Shuar Achuar.

Por los años de 1980, las comunidades indígenas comenzaron a involucrarse de manera más activa en la toma de decisiones vinculadas a proyectos específicos, tanto a través de fundaciones como de programas impulsados por el Estado o por la propia Iglesia católica. Entre las experiencias más destacadas se encuentran las Escuelas Indígenas de Simiatug, Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), Escuelas bilingües de la Federación de comunas “Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana (FCUNAE).



En lo que respecta a la educación superior, las primeras experiencias orientadas a la formación de docentes en educación indígena e intercultural, así como en lengua y cultura, provinieron de universidades privadas, públicas y de iniciativas de la cooperación internacional. Estas propuestas se destinaron a la formación de docentes indígenas para que respondan a la educación de los pueblos originarios. La experiencia más reciente data de finales de la década de 1980, cuando varias organizaciones indígenas, en el marco del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEBI-GTZ) impulsaron la creación del Programa Andino de Formación de Recursos Humanos para la Educación Bilingüe e Intercultural, que fue propuesto por la Universidad de Cuenca y tenía como objetivo formar a docentes de las escuelas experimentales del Proyecto EIB/GTZ. En 1991 la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) con el apoyo de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), concretó la apertura de la Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe que tuvo seis promociones durante esa década (Bolaños, 2019) y contó con el apoyo académico de la Universidad de Cuenca.

Un segundo momento, en este esfuerzo de una sociedad bicultural, se delimita a partir de 1988, cuando, mediante Decreto Ejecutivo 203, del 15 de noviembre de 1988 se reforma el Reglamento General a la Ley de Educación y se institucionaliza la educación intercultural bilingüe con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe que da inicio a este nuevo imaginario bicultural.

Desde el poder hegemónico la interculturalidad ha sido históricamente concebida como un problema exclusivo de los pueblos indígenas. Como respuesta a esta visión reduccionista el propio Estado estableció dos subsistemas educativos diferenciados: uno dirigido a la sociedad mestiza —que, a partir de la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), comenzó a autoidentificarse como "subsistema hispano"— y otro destinado a los pueblos indígenas subsistema intercultural bilingüe.

De este modo, se consolidó un imaginario social fundado en la lógica de dos tipos de sociedad. Por un lado, la educación hispana pensada e implementada desde el Ministerio de Educación, orientada a la población mestiza; y por otro, la educación intercultural bilingüe, destinada a los pueblos indígenas, gestionada por la DINEIB. Este esquema reproduce una visión segmentada de la sociedad y limita el



alcance de la interculturalidad al ámbito indígena, sin cuestionar las estructuras monoculturales del sistema educativo nacional.

Un tercer momento hacia la construcción de la sociedad intercultural se enmarca en el período 2007-2017, durante el cual la visión progresista del gobierno de aquel entonces abrió el debate sobre la necesidad de incorporar en la Constitución una de las demandas históricas del movimiento indígena desde 1900: la declaración del Estado como plurinacional e intercultural. Este proceso se expresó con fuerza en los debates en la Asamblea Constituyente de Montecristi de 2008, donde emergieron disputas en cuanto a los sentidos sobre la plurinacionalidad y la interculturalidad, particularmente entre el movimiento indígena, las élites políticas y el gobierno.

La Constitución de 2008 reconoció formalmente al Ecuador como un Estado plurinacional e intercultural, dando respuesta a la demanda indígena que plantea desde hace casi tres décadas. En el ámbito educativo, este reconocimiento se concretó tres años después, cuando la Asamblea Nacional promulgó la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) orientada a todo el sistema educativo nacional, y no únicamente a los pueblos indígenas. De esta forma, el sistema educativo nacional se transforma en intercultural, e intercultural bilingüe en los territorios donde habitan pueblos y nacionalidades indígenas, donde utilizaran la lengua indígena en el proceso de enseñanza aprendizaje. Este marco legal abre un nuevo horizonte para la construcción de un país basado en el reconocimiento de su diversidad cultural, lingüística y epistémica, promoviendo una visión de sociedad verdaderamente intercultural. No obstante, doce años después de la aprobación de la Constitución, los desafíos para la implementación de la interculturalidad es un reto todavía continúa vigente.

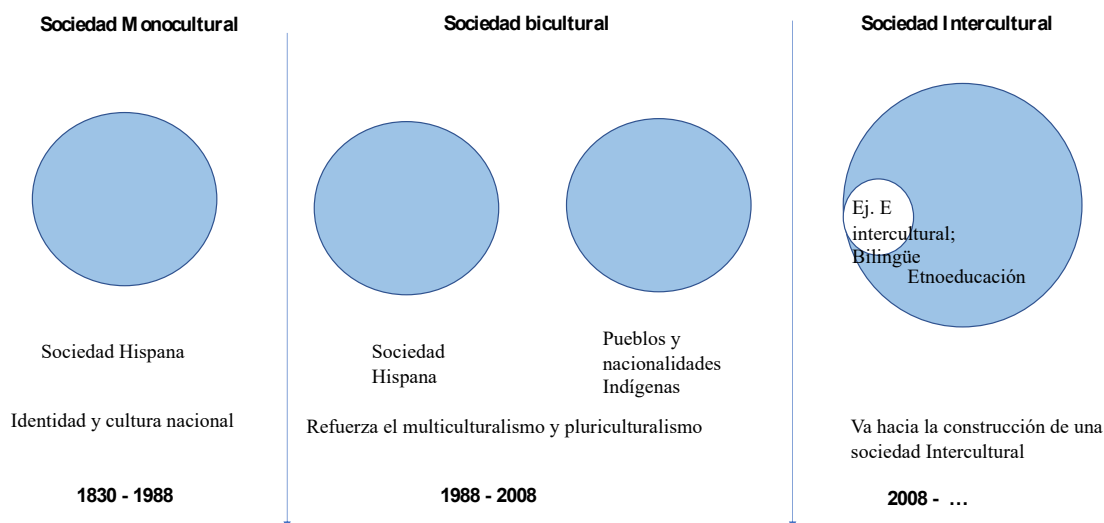
A continuación, se presenta un gráfico que ilustra el proceso de construcción de los imaginarios que giran alrededor de la interculturalidad en el Ecuador



Gráfico 1

Imaginarios

Imaginarios de la interculturalidad: proceso hacia la sociedad intercultural



Flores, 2024.

CONCLUSIONES

Como herramienta metodológica, las categorías de campo político y espacio social permiten ubicar a los actores según el capital simbólico que poseen dentro de dicho espacio. En el caso de la interculturalidad y la plurinacionalidad, las disputas en ese espacio se extendieron durante cuatro décadas antes de ser incorporadas en el acuerdo social más amplio: la Constitución.

La relación entre los pueblos indígenas y Estado se ha caracterizado por las tensiones de disputa de sentidos sobre la construcción de una sociedad intercultural. En este contexto, la irrupción del movimiento indígena en el escenario político nacional lo posiciona como un actor con capacidad de veto y con influencia directa en la formulación de políticas públicas.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) abre al sistema educativo nacional —en sus niveles inicial, básico y de bachillerato— la posibilidad de construir un nuevo imaginario nacional basado en la diversidad cultural y lingüística del país. Desde este espacio, se generan presiones y demandas orientadas a provocar transformaciones también en el sistema de educación superior.

En efecto, el artículo 81 del Reglamento de Régimen Académico del sistema de educación superior plantea la inclusión de las lenguas de los pueblos indígenas. De acuerdo con este artículo, para la obtención del título de grado ya no es obligatorio el dominio de una lengua extranjera específica, sino el aprendizaje de una segunda lengua. Esto ofrece a las universidades la oportunidad de ampliar la oferta lingüística más allá del inglés o francés, e incorporar alguna de las 14 lenguas de los pueblos y nacionalidades indígenas como opción válida en la formación universitaria.

A pesar de los avances normativos, las tensiones en torno a la plurinacionalidad y la interculturalidad persisten. Aunque se han producido transformaciones importantes en el ámbito legal educativo, estas aún no se traducen plenamente en cambios estructurales en la práctica educativa ni en el imaginario de la sociedad en general, particularmente en lo que respecta a las élites políticas y al aparato estatal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albán, E. Et al. (1993). *Los indios y el estado -país, plurinacionalidad y multiétnicidad en el Ecuador: contribuciones al debate*. Quito. Abya Yala.
- Bolaños, M. (2019). *Educación superior, pueblos indígenas e interculturalidad*. Casa Andina.
- Bumachar, M. H., & Pérez, F. O. Lenguas indígenas en el Ecuador: documentación, desplazamiento y prácticas comunitarias desde adentro. Documento en PDF. Disponible en: <https://oralidadmodernidad.org/storage/HaboudOrtega.2023.Lenguas-indi%C3%81genas-en-el-Ecuador.pdf>
- Carbajal, R. (2020). *Metodología de la investigación: investigación bibliográfica, documental*. San Salvador, El Salv. s.n., 45. <https://ri.ufg.edu.sv/jspui/bitstream/11592/9845/1/Tecnicas-de-investigacion-documental%20%281%29.pdf>
- Clark, K. (1999). *Indigenistas, indios e ideologías raciales en el Ecuador (1920-1940)*. Íconos, (7), 78-85.
- CONAIE (2007). *Propuesta de la CONAIE frente a la asamblea constituyente. principios y lineamientos para la nueva constitución del Ecuador. Por un estado plurinacional, unitario, soberano, incluyente, equitativo y laico*. Quito: CONAIE.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*. Anagrama. Barcelona.



- Bourdieu, P. (1980). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ed. Laia.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo. México.
- Bourdieu, P. (2001). *Campo Político*. Plural. Bolivia.
- Durkheim, É. (1979). *Educación y sociología*. Bogotá. Editorial Linotipo.
- Constitución Política de la República del Ecuador (CPE). (1830). 23 de septiembre de 1830. Ecuador
- Constitución Política de la República del Ecuador (CPE). (1998). 11 de agosto de 1998. Ecuador
- Constitución Política de la República del Ecuador (CPE). (2008). 20 de octubre de 2008. Ecuador
- Espinosa, M. (1995). *Los mestizos ecuatorianos y las señas de identidad cultural*. Quito. Tramasocial.
- Flores, G. (2019). Educación, estado y pueblos indígenas. Loys, Gladys (Comp.). *Derechos Humanos, buen vivir y educación*. Azogues – Santiago del Estero. Editorial UNAE – EDUNSE. Pg. 179.
<https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2020/03/DerechosHumanos.pdf>
- Flores, G. (2024). *Interculturalidad, educación superior y formación de docentes en educación intercultural bilingüe*. UNILA, En edición.
- INEC, (2015). *Una mirada histórica a la estadística del Ecuador*. Quito. El Telégrafo EP.
https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Bibliotecas/Libros/INEC_Historia_Censos.pdf
- Martínez, C. (2017). Bretón, Víctor y Vilalta, María José (eds.), *Podere y personas. Pasado y presente de la administración de poblaciones en América Latina*. Barcelona, Ed. Icaria, 2017, 125 p. *Censo de población y administración de la diversidad étnica en el Ecuador*.
- Mires, F. (1991). *El discurso de la indianidad*. Quito, Abya Yala-Alai.
- Peña, T. (2022). Etapas del análisis de la información documental. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 45(3), 1-7. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v45n3e340545>
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnica de análisis de contenido. *Estudios Sociolingüísticos*, 3(1), 1-42. https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingusticaUVigo.pdf



Yoelmak (2018, diciembre 28). *Radio novela Dolores Cacuango 01*[Video], Youtube.

https://www.youtube.com/watch?v=31_fGug50bo

Rodas R. (1998), *Dolores Cacuango*. Quito, Sociedad Alemana de Cooperación Técnica. GTZ.

Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, EBI. Taller gráfico.

Rodas R. (2009), *Tránsito Amaguaña, su testimonio*. Quito, Trama Ediciones.

