



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

COMUNICACIÓN DOCENTE EFECTIVA: CLAVE PARA LA INNOVACIÓN Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

**EFFECTIVE TEACHER COMMUNICATION: KEY TO
INNOVATION AND MEANINGFUL LEARNING IN BASIC
EDUCATION BASIC EDUCATION**

Maigualida Polanco Fajardo
Autor independiente

Vanessa Elizabeth Fiallos Acosta
Autor independiente

Nathaly Gabriela Llumiquinga Llumiquinga
Autor independiente

Andrea Monserrath Tambo Minga
Autor independiente

Gisell Paola Allauca Yumiseba
Autor independiente

Roberto Vladimir Villacrés Montalvo
Autor independiente

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20307

Educación Superior e interculturalidad: Una aproximación al caso ecuatoriano

Germán Flores Bonilla¹german.flores@unae.edu.ec<https://orcid.org/0009-0009-5640-0824>

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Carlos Paucar Pombozacarlos.paucar@unae.edu.ec<https://orcid.org/0009-0003-9985-2368>

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Miriam Tomin Jarromntomin@unae.edu.ec<https://orcid.org/0009-0009-5640-0824>

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Blanca Chalán Medinabdchalan@unae.edu.ec<https://orcid.org/0009-0002-2150-5123>

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

RESUMEN

La interculturalidad y la educación superior orientada a los pueblos indígenas ha adquirido relevancia en las últimas décadas, en medio de tensiones entre quienes demandan una educación pertinente (movimiento indígena) y un Estado que promueve un sistema de educación homogenizante. Este trabajo analiza las disputas y tensiones entre estos dos actores en torno a la interculturalidad y la educación superior, tomando como referencia el marco normativo nacional, en especial el Reglamento de Régimen Académico (RRA) promulgado por el Consejo de Educación Superior (CES) que regula a las Instituciones de Educación Superior (IES) en Ecuador. La revisión fue documental de tipo descriptiva; todo el material normativo y la bibliografía especializada fue seleccionada, revisada, organizada, analizada e interpretada tomando como unidad de análisis la implementación de la interculturalidad en las IES. Por lo que, se describen los cambios del RRA desde el año 2013 al 2022, para esto se utilizaron matrices. Se concluyó que la incorporación de políticas de interculturalización en la educación superior durante la segunda década del presente siglo tuvo un espacio relevante en la normativa, que, sin embargo, el Estado ha desmantelado progresivamente, relegando la implementación de la interculturalidad a una institución: la Universidad Intercultural Amawtay Wasi.

Palabras clave: Enseñanza superior, reforma de la educación, educación intercultural, interculturalidad

¹ Autor principal

Correspondencia: german.flores@unae.edu.ec

Higher education and interculturality: an approach an ecuadorian case

ABSTRACT

Interculturalism and higher education for Indigenous peoples have gained relevance in recent decades, amid tensions between those demanding relevant education (the Indigenous movement) and a State that promotes a homogenizing education system. This paper analyzes the disputes and tensions between these two actors regarding interculturalism and higher education, using the national regulatory framework as a reference, specifically the Academic Regime Regulations (RRA) promulgated by the Higher Education Council (CES), which regulates Higher Education Institutions (HEIs) in Ecuador. The research was descriptive and documentary; all regulatory material and specialized bibliography were selected, reviewed, organized, analyzed, and interpreted, taking the implementation of interculturalism in HEIs as the unit of analysis. Therefore, the changes to the RRA from 2013 to 2022 are described, using matrices. It was concluded that the incorporation of interculturalization policies in higher education during the second decade of this century had a significant place in the regulations, which, however, the State has progressively dismantled, relegating the implementation of interculturality to a single institution: the Amawtay Wasi Intercultural University.

Keywords: higher education, education reform, intercultural education, interculturality

Artículo recibido 09 agosto 2025

Aceptado para publicación: 13 septiembre 2025



INTRODUCCIÓN

El siglo XX ha sido testigo de una creciente diversidad cultural, étnica y lingüística, 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 (Martínez, 2023).

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.

La interculturalidad, por su parte, se plantea como una propuesta más crítica, aunque también responde a las constelaciones del poder desde donde se plantean (Dietz y Mateos, 2017). El caso específico de 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 que tomó relevancia a partir del levantamiento de 1990 que 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, en las Instituciones de Educación Superior (IES). El RRA del año 2022 elimina y restringe la interculturalidad a una normativa específica para instituciones concretas, mencionando en la Disposición Transitoria Cuarta “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” (Consejo de Educación Superior, 2022, p. 44). 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.

METODOLOGÍA

La investigación realizada fue de carácter documental, descriptivo. Como técnica de investigación cualitativa, siguió un proceso en el cual, sobre la temática específica se selecciona, revisa, organiza, analiza e interpreta el objeto de estudio a partir de fuentes documentales (Amaya, 2020). En este sentido, todo el material normativo y la bibliografía especializada fue procesada mediante matrices de revisión y análisis de categorías que permitieron tener una visión global para un análisis particular de las intencionalidades de la normativa nacional.

Por otro lado, es descriptiva ya que permite “describir e interpretar los fenómenos sociales y educativos, interesándose por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales” (Albert, 2000, p. 147). Además, esta revisión



tiene un enfoque cualitativo “se perfila a través de múltiples posiciones éticas y políticas” (p. 148). En el afán de entender la realidad de forma integral, este enfoque metodológico “exige la utilización de diversas técnicas interactivas, flexibles y abiertas, que permitan captar la realidad con todas las dimensiones...” (Dorio, et al., 2009, p. 277), aporta en el razonamiento inductivo y el descubrimiento de nuevos conceptos, dentro de una perspectiva holística (Quintana, 2006). Se optó por el abordaje narrativo porque este estudio buscó interpretar, reflexionar y comprender los enfoques de sentidos sobre la interculturalidad para la implementación en las instituciones de educación superior (Nieto, et al., 2023).

Las unidades muestrales para el estudio fueron los documentos normativos, por tanto, se trata de un muestreo no probabilístico intencional, por lo que se seleccionó el Reglamento de Régimen Académico (RRA) desde el año 2013, hasta el 2022 (vigente). Esto se debe a que el RRA promulgado por el Consejo de Educación Superior, es norma mandatoria para las Instituciones de Educación Superior. Del mismo modo fue el tratamiento para la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y el Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Superior (R-LOES). Finalmente, se analizó la Constitución vigente desde 2008, y se revisaron las Constituciones desde 1945 con la finalidad construir las concepciones sobre la diversidad cultural y lingüística del país. Para ello, se utilizaron matrices de revisión y análisis de categorías que permitieron organizar la información y tener una mirada integral para la reflexión.

La Constitución del 2008 como un acuerdo político nacional de convivencia, declara al Estado como plurinacional e intercultural. De esta manera surgen políticas educativas relacionadas a la interculturalidad en la educación superior, las cuales se plasman en normas secundarias como el RRA y la LOES. Esto genera la necesidad de realizar revisiones y análisis de estos documentos.

Para la recolección y análisis se aplicó la técnica de análisis de contenido, que implicó un conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos, en este caso, de la bibliografía especializada en discursos y teorías de la interculturalidad, así como de la normativa nacional en el proceso histórico ecuatoriano. Esto permitió elaborar y procesar datos relevantes sobre las perspectivas teóricas, legales y políticas que giran alrededor de la interculturalidad y la educación superior. Siguiendo la propuesta de Piñuel (2002), se llevaron a cabo los siguientes pasos:



- a) selección de la comunicación que fue estudiada;
- b) selección de las categorías que se utilizó;
- c) selección de las unidades de análisis, y
- d) Selección del sistema de recuento o medida.

A este proceso se incluyó lo que plantea Peña (2022) con relación a las etapas del análisis de la información contenida en documentos, que se establece de manera resumida en:

1. establecer objetivo,
2. determinar el elemento central del análisis,
3. identificación del patrón de organización del contenido,
4. graficar el patrón de organización a partir de ideas o datos centrales,
5. evaluación de la información y
6. construcción de la síntesis de la información. En este proceso, se concluyó los resultados del presente artículo.

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 las 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.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En los siguientes apartados se describen los resultados y análisis basados 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 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 expone una aproximación del análisis de la normativa propuesta para la interculturalización de la educación superior, representada por el Reglamento de Régimen Académico.



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 provocado un cuestionamiento de la norma establecida de convivencia en cada país.

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, 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 Tassara (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 (Tassara, 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, Tassara (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, o 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 acceder a espacios 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 el 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. Bajo estas circunstancias, 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, promueven la interacción dialógica y la recreación recíproca de las identidades.

Buscando la genealogía sobre el discurso del multiculturalismo, encontramos que este término comenzó a usarse en los años sesenta y setenta en Estados Unidos y Canadá, para la formulación de un conjunto de políticas de reconocimiento de la diferencia cultural frente a procesos de exclusión de las personas pertenecientes a minorías, que, en definitiva, constituyen el problema central entre Estado-nación y el proyecto multicultural (Bauman, 1999).

En la década de 1990, en el marco de las democracias liberales, el multiculturalismo se consolidó como un paradigma teórico fundamental para abordar el problema del otro, del diferente. Este enfoque se sustenta en una variedad de aportes académicos, entre los cuales destacan los trabajos de Kymlicka. Desde la perspectiva de las democracias liberales, la otredad se fundamenta en tres principios: la igualdad, la libertad y la autonomía. Kymlicka plantea que, como condición para la convivencia, es necesario garantizar el derecho a la igualdad entre culturas, basándose en el reconocimiento de los derechos colectivos que respeten los principios liberales, incluyendo la tolerancia y la libertad individual (Cruz, 2014).

Sin embargo, 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 se analiza desde dos vertientes. La primera tiene un carácter descriptivo respecto a sociedad contemporánea; su función es diagnóstica y no propone transformaciones estructurales, por lo que adopta una posición neutral, no politizada.



La segunda vertiente, se refiere a una aceptación reconstructiva y crítica de la multiculturalidad originada en las sociedades capitalistas europeas y norteamericanas, que enfrentan realidades específicas de las minorías migrantes, tales como la multi-etnicidad, la xenofobia, el racismo y el multilingüismo (Williamson, 2004). De este modo, el multiculturalismo se concibe como un paradigma que facilita la integración de las diferencias, donde el discurso sobre la inmigración se adopta como una manifestación de diversidades alternativas que incluyen, entre otras, variaciones étnicas, de género y generacionales (Navas, et al., 2025).

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 y Mateos, 2019).

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 epistémicos (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).

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 Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonia 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 Cusucanqui, 2023, pp. 94).

El levantamiento indígena de 1990 visibilizó la presencia de los pueblos indígenas y los convierte en actores políticos con capacidad de veto 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 hegemónico 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 (López, 2001; Fajardo, 2011). Al respecto, Dietz, et al., (2019) señalan que las políticas exterminadoras, segregadoras, asimiladoras, integradoras u 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, González (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) materializó la Educación bilingüe mediante la DINEIB en los años ochenta y planteó entre uno de sus fines, contribuir a la 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.

La interculturalidad en la normativa ecuatoriana

La perspectiva de la interculturalidad como una forma de gestionar la diversidad étnica, el Estado ecuatoriano desde la Constitución de 1945 propone el reconocimiento de la lengua quechua y demás lenguas aborígenes como elementos de la cultura nacional (Constitución Política de la República del Ecuador, 1945, Art.5), claro, ratifica al castellano como idioma oficial de la República. La Constitución del siguiente año (Constitución Política de la República del Ecuador, 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 aborígen respectiva, para que el educando conciba en su propio idioma la cultura nacional y practique luego el castellano (Constitución Política de la República del Ecuador, 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” (Constitución Política de la República del Ecuador, 1979, Art. 4) 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”, (Constitución Política de la República del Ecuador, 1979, Art. 12).

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 aborígen respectiva” (Constitución Política de la República del Ecuador, 1979, Art. 27).

El movimiento indígena en Ecuador durante la década de los noventa, al convertirse en un actor político decisivo, influyó en la Constitución Política de la República del Ecuador de 1998, que por primera vez reconoce al Estado como pluricultural y multiétnico, así como a las lenguas indígenas como oficiales en ciertos territorios (Rizo et al., 2023). Sin embargo, esta norma no respondió plenamente a la demanda de los pueblos y nacionalidades indígenas que exigían un Estado plurinacional e intercultural, mandato que fue plasmado en la Constitución Política de la República de la República del Ecuador, en 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 reconoció a todo el sistema educativo como intercultural, y ratificó 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).

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, p. 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 dicha consulta fue la percepción sobre la enseñanza de una lengua indígena, particularmente del *quichua* (se escribe *quichua* y no *kichwa*, debido a que a finales de la década de 1990 se empezó a escribir *kichwa* con la escritura estandarizada) 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.

Más 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 distintas surge planteamientos del 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 constituyen una apuesta hacia el futuro que, orientada por el principio del Buen Vivir, posibilita definir consensos entre los diversos actores culturales, sociales, políticos e institucionales diferenciados. En este contexto, es fundamental analizar 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 (SENESCYT). 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, plantearon 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). En este sentido, el movimiento indígena, propuso mediante la educación, transformar la estructura colonial del poder estatal; es decir, repensar el carácter plurinacional del Estado y construir una sociedad intercultural, lo cual implica cambios profundos para plantear un nuevo imaginario y sentido común en la sociedad.

Desde esta perspectiva, la educación superior indígena fue pensada como una institución comunitaria e intercultural que se adapte a las realidades sociopolíticas, económicas y educativas, de manera que permita fortalecer la identidad, la cultura y la lengua. Asimismo, se reconoce la legítima aspiración de interculturalizar todo el sistema de educación superior (Flores, 2024).

Por su parte, el Estado entiende la interculturalidad desde dos puntos de vista: relacional y funcional (Tubino, 2002; Walsh, 2009). La perspectiva relacional se centra en las relaciones interpersonales y en



la convivencia cotidiana, haciendo énfasis en el diálogo y la comprensión mutua. En contraste, la visión funcional promueve el diálogo intercultural sin abordar el proceso histórico ni las causas por las cuales han perdurado la injusticia. Esta perspectiva funcional de la interculturalidad busca responder a las estructuras e instituciones sociales coloniales dominantes.

El enfoque de la interculturalidad en la normativa de educación superior

Respecto a la incorporación del enfoque intercultural en educación superior, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), publicada en el Registro Oficial 298 de 2010, establece entre sus fines una “educación superior de carácter humanista, intercultural y científica” (Art. 3). Por otro lado, este mismo cuerpo normativo garantiza a las y los estudiantes “El derecho a recibir una educación superior laica, intercultural, democrática y diversas” (Art. 5, literal h).

En relación con el reconocimiento y fortalecimiento de las diversidades étnicas y culturales, la LOES establece como uno de los fines del Sistema de Educación Superior “Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe superior con criterios de calidad y conforme a la diversidad cultural” (Art. 8, literal k) y “Promover y fortalecer el desarrollo de las lenguas, culturas y sabidurías ancestrales de los pueblos y nacionalidades del Ecuador en el marco de la interculturalidad” (Art. 13).

La Ley da impulso importante a la educación intercultural bilingüe superior, representada en la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi como institución de educación superior pública, de carácter comunitario.

Por lo expuesto, la LOES establece una base normativa que facilita la formación superior con un enfoque intercultural y define mecanismos legales para que, desde el ámbito académico, se diseñen estrategias y políticas orientadas al reconocimiento y fortalecimiento de la lengua y cultura de los pueblos y nacionalidades indígenas, los cuales, hasta ahora, han sido silenciados o invisibilizados por la propia academia en la educación superior.

A pesar de los avances logrados en la educación superior indígena, desde el año 2020 este sistema ha enfrentado significativas “dificultades para implementar enfoques interculturales debido a deficiencias en la formación docente y la diversidad lingüística, situando la educación superior intercultural como un reto emergente frente a la educación superior convencional” (Rizzo et al., 2023, p. 30).



En este sentido, mediante el Reglamento de Régimen Académico (RRA), emitido por el Consejo de Educación Superior (CES) en 2013, se plantea una formación profesional bajo un enfoque intercultural, estableciendo entre sus objetivos:

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 (Art. 3).

En este mismo cuerpo normativo, en su Título III, artículos 50 a 54, se establece la necesidad de incorporar dicho enfoque en los tres ámbitos de la función sustantiva de las Instituciones de Educación Superior (IES): 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 menciona en el Artículo 28, en relación a los campos de formación de la educación técnica superior, tecnológica superior y sus equivalentes. Por su parte, el Artículo 29 aborda 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, considerándolo uno de los mecanismos para contribuir a la construcción de la sociedad intercultural planteada en la Constitución de 2008.

Pero, este enfoque formativo 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, dentro de los objetivos, de la necesidad de una formación basada en el respeto a la interculturalidad. Actualmente, los objetivos se centran en la formación de calidad y excelencia, así como en la investigación; además, enfatizan la diversidad de los planes curriculares y la construcción de una



cultura ecológica. En consecuencia, las cuestiones interculturales relacionadas a las diversidades étnicas, culturales y lingüísticas quedan al margen de las políticas de formación superior, restringiendo su labor a universidades y carreras que estén más alineadas a esta teoría. Para el Estado, es prioridad la cultura ecológica.

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. Con el RRA del año 2013, este enfoque se integraba de manera transversal en los niveles formativos de grado y posgrado.

Por otro lado, el RRA (2022) incorpora el Capítulo V, artículo 65 sobre el aprendizaje de una segunda lengua ancestral en carreras de educación intercultural bilingüe como requisito para la titulación, por lo que las IES deberán incorporar la enseñanza-aprendizaje en los respectivos proyectos de carrera y programas.

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

A partir de esta redefinición en la normativa, Maldonado y Ayala (2023) identifican dos tipos de educación superior: intercultural diseñadas para atender a pueblos indígenas, con pertinencia cultural y lingüística; y las convencionales para el resto de la población. Sin embargo, para estos autores, la



educación que se ofrecería en ambos sistemas atenderá al criterio intercultural. En definitiva, “se trata de reafirmar a la universidad como lugar de donde convergen todos los saberes, pensares y sentires” (p. 232).

Finalmente, y dada la importancia que conlleva la construcción de una sociedad intercultural, los sistemas educativos cumplen un rol determinante en la formación de los nuevos ciudadanos interculturales. En este sentido, Navas et al, (2025) remarca el papel de la Educación Superior como una instancia que proporciona las herramientas imprescindibles para “participar de forma eficaz y ética en una sociedad multicultural y globalizada, fomentando así la convivencia y en entendimiento mutuo en contextos diversos” (p. 783). En este sentido el autor señala la importancia de proponer estrategias para incorporar la interculturalidad como eje transversal en las Instituciones de Educación Superior en Ecuador, que permitan implementar y desarrollar políticas y prácticas educativas inclusivas que conlleven al respeto y valoración de la diferencia y diversidad cultural en todos los aspectos del ámbito académico.

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.



La normativa que regula a las IES como es el Reglamento de Régimen Académico a partir del 2019 ha ido progresivamente dismantelando la implementación de la interculturalidad a las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador. Como se ha revisado en este artículo estos cambios normativos le resta obligatoriedad y promueve dos sistemas de educación superior, las denominadas convencionales y ahora las universidades interculturales, comunitarias con intencionalidades de ser implementadas para los pueblos indígenas.

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 2010 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.

Por lo expuesto en estos apartados, se deduce que los temas más sensibles para el movimiento indígena, se vuelven intrascendentes para el Estado, el cual, a su vez, depende de la orientación política del gobierno de turno. Como diría Walsh (2017), la apuesta en el Estado intercultural y plurinacional se está desvaneciendo.

Agradecimientos

El presente artículo de revisión 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.



Declaración de disponibilidad de datos: <https://osf.io/ft56m/>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert, M. (2000). *La investigación educativa: claves teóricas*. Mc Graw Hill.
- Asamblea Nacional (AN). (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI*. 12 de octubre de 2011. Ecuador.
- Bourdieu, P. (1980). *Le capital social - notas provisoires*. en: Actes de Recherche en Sciences Sociales No. 2–3.
- CONAIE (2007). Constitución del Estado plurinacional de la República del Ecuador, *Propuesta de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador*, CONAIE.
- Consejo de Educación Superior (CES). (2013). *Reglamento de Régimen Académico*. 31 de marzo de 2013. Ecuador.
- Consejo de Educación Superior (CES). (2022). *Reglamento de Régimen Académico*. 14 de julio de 2022. Ecuador.
- Consejo Nacional de Educación (1996). *Informe Preliminar. II Consulta Nacional Educación Siglo XXI*, 19-21 de junio 1996. Quito, Ecuador.
- Constitución Política de la República del Ecuador (CPE). (1945). 6 de marzo de 1945. Ecuador.
- Constitución Política de la República del Ecuador (CPE). (1946). 31 de diciembre de 1946. Ecuador.
- Constitución Política de la República del Ecuador (CPE). (1967). 25 de mayo de 1967. Ecuador
- Constitución Política de la República del Ecuador (CPE). (1979). 27 de marzo de 1979. 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
- Cruz, E. (2014). Multiculturalismo, interculturalismo y autonomía. *Estudios Sociales*, 22, 241–269.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572014000100010
- De Vallescar, D. (2000). *Hacia una racionalidad intercultural. Cultura, multiculturalismo e interculturalidad*. [Tesis de doctorado no publicado]. Universidad Complutense de Madrid.
- De Vallescar, D. (s/f). *Consideraciones sobre la interculturalidad y la educación*. Manuscrito.
<https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/110414.pdf>.



- Dietz, G., y Mateos, L. (2017). Innovación docente en la Educación Superior Intercultural: notas introductorias al número especial. *Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, vol. 5, núm. Esp.14, 2017 Universidad Nacional Autónoma de México.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457652442001>
- Dietz y Mateos, G., & Mateos, L. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 49, 163–190.
<https://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/culturascontemporaneas/article/view/600>
- Dorio, I., Sabariego, M., & Massot, I. (2009). Características generales de la metodología cualitativa. En R. En (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275–293).
- Fajardo, D. (2011). Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Un breve estado de la cuestión. *LaminaR. Estudios Sociales y Humanísticos IX*, 2, 19–29.
<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, En edición
- Iriarte, C., & Naval, C. (2002). *Educación intercultural en el ámbito escolar en España. Participar en la sociedad civil*. Ediciones Universidad de Navarra.
- Maldonado, E., & Ayala, C. (2023). Interculturalidad en la educación superior para estudiantes indígenas: propuestas para la Universidad convencional. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 57, 219–236.
file:///C:/Users/Toshiba/Downloads/jruizr,+09_Maldonado+y+Ayala-1.pdf
- Martínez, C. (2023). El desmantelamiento del multiculturalismo. Extractivismo y derechos indígenas en Ecuador. Abya Yala.
- Navas-Montes, Y. (2025). Strategy for the integration of the intercultural axis in higher education institutions. Case study state university of Bolívar - Ecuador. *Journal of Information Systems Engineering & Management*, 10(20s), 780–788. <https://doi.org/10.52783/jisem.v10i20s.3235>
- 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.
- Nieto, J., Pérez, J. y Moncada, C. (2023). Métodos narrativos en investigación social y educativa. *Revista de Ciencias Sociales* XXIX(1), 215-226.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/39747>
- 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_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf
- Quintana, A. (2006). Metodología de la investigación científica cualitativa. En A. Quintana, y W. Montgomery (Eds.), *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 47-84). Editorial UNMSM.
- Rizzo, B., Moreno, E. y Mendoza, M. (2023). El devenir de la educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Ecuador, una Promesa en construcción. *Modulema. Revista científica Sobre Diversidad Cultural*, 7, 26–45. <https://doi.org/10.30827/modulema.v7i.26075>
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES). (2009). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013*. SENPLADES. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/%20Informacion-Legal/Normas-de-Regulacion/Plan-Nacional-para-el-Buen-Vivir/Plan+Nacional+del+Buen+Vivir+2009-2013.pdf>
- Sousa Santos, B. D. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.
- Tassara, V. (2013). Una interpretación multicultural liberal del artículo 149 de la Constitución. *Pensamiento Constitucional*. Vol. 18 Núm. 469–492.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/pensamientoconstitucional/article/view/8966/9374>
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento*, México, D.F: Fondo de Cultura Económica. <https://seminariosocioantropologia.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/03/elmulticulturalismoylapoliticadelreconocimientocharlestaylor.pdf>
- Tubino (2002). *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales el Perú. (51-76).



Rivera Cusicanqui, S. (2023). *Sociología de la Imagen*. Tenerife Espacio de las Artes.

Williamson, G. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos Interculturales*, 2(3), 23-34.
<https://www.redalyc.org/pdf/552/55200303.pdf>

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>

