

# Trayectoria de la educación intercultural\*

Catalina Vélez V.\*\*



## Resumen

### Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador The path of intercultural education in Ecuador

*En este texto se hace referencia a la incorporación de la interculturalidad en la educación oficial ecuatoriana en la década del noventa, partiendo de comprender la educación como una de las obligaciones fundamentales que los Estados tienen para con los ciudadanos y, principalmente, como un problema de economía política.*

## Abstract

*This text deals with the incorporation of intercultural practices in Ecuador's official education during the nineties, taking into account that education is one of the fundamental obligations of the State towards its citizens, and it is especially a matter of political economy.*

## Résumé

*Dans ce texte une référence est faite à l'incorporation de l'interculturalité dans l'éducation officielle équatorienne dans la décennie des quatre-vingt-dix, en partant de la compréhension l'éducation comme une des obligations fondamentales que les États ont envers les citoyens et notamment comme un problème d'économie politique.*

## Palabras clave

*Educación intercultural en Ecuador, diversidad cultural, interculturalidad, educación indígena, educación intercultural bilingüe.  
Intercultural education in Ecuador, cultural diversity, intercultural practices, indigenous education, bilingual intercultural education.*

---

\* Ponencia presentada en el panel "Historia política y memoria colectiva de las luchas por otra escuela en el siglo xx", que se realizó en el marco del VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana "Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana", convocado por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, en octubre de 2007, en la ciudad de Buenos Aires.

\*\* Doctorante en Antropología Social, Universidad Complutense de Madrid. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador y de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.  
E-mail: cevelez@puce.edu.ec

## La diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto latinoamericano

**A**unque la *multiétnicidad* latinoamericana está conformada por infinidad de grupos étnicos y culturales, es preciso anotar que tanto la presencia indígena como la afro no son homogéneas culturalmente hablando, ni tampoco uniformes en lo que respecta a su distribución territorial. Por ejemplo, en referencia a los países caribeños, la población afro es mayoritaria y la indígena casi inexistente, mientras que en el resto de América Latina la indígena abarca quizá alrededor del 10% de la población total, pudiéndose hablar de aproximadamente cerca de 40 millones de individuos (López, 2000: 20 y ss.).

La alusión a los pueblos indígenas y afros en términos cuantitativos puede, en ocasiones, ser motivo de conflicto, puesto que si bien desde los sectores dominantes existe la propensión a minimizar o invisibilizar la presencia afro e indígena numéricamente hablando, en cambio desde los sectores subalternos existe la tendencia a la apropiación de espacios y a la resignificación de las realidades, desde la constante alusión a que “el otro es mayoría”.

Tal como lo manifiesta López respecto al otro,

[...] la presencia bien puede empequeñecerse cuando se la compara con la población total de un país, pero cobra una importancia distinta al analizársela desde una perspectiva regional (López, 2000: 18).

A esto cabría añadir que la presencia de los pueblos indígenas y afros no es únicamente un aspecto numérico. Su vitalidad se hace vigente en las luchas de reinención de las utopías sociales y en la emergencia de nuevos sujetos, que hacen de su etnicidad, antaño considerada fragilidad, justamente la raíz de su fortaleza.

Si bien la multiétnicidad constituye una de las principales características del Continente, en

el ámbito relacional interétnico puede hablarse de la diversidad como fuente de conflicto, puesto que las relaciones interétnicas están marcadas por la asimetría entre las culturas locales y la cultura dominante, como resultado de los procesos de conquista, colonización y colonialismo interno.

Por su parte, el *multilingüismo* latinoamericano se articula en torno a la presencia de cerca de medio millar de idiomas indígenas u originarios, en la existencia de lenguas criollas y, además, en la presencia de lenguas extranjeras diversas, producto de la esclavitud africana y la migración europea y asiática, a tal punto que

[...] si nos atenemos sólo a las lenguas amerindias, en la región se hablan entre 400 y 500 idiomas indígenas diferentes y un número mucho mayor de dialectos o variantes de esas lenguas (López, 2000: 25).

## Antecedentes de la educación intercultural en Ecuador

A continuación revisamos, de manera sucinta, los antecedentes de la interculturalidad en Ecuador, concretamente en el marco de la educación indígena primero, y de la educación intercultural bilingüe después.

### *Educación indígena*

Además de algunas iniciativas aisladas de evangelización, realizadas por distintas misiones católicas, en las que la alfabetización básica es un elemento común (la misión de Canelos de los Dominicos, la de Quijos de los Padres Josefinos, etc.), puede decirse que es propiamente desde la década del cuarenta que se inician procesos de educación dirigidos específicamente a las poblaciones indígenas de Ecuador. En estos procesos se destaca la formación de las escuelas indígenas de Cayambe, en las

que se forma la valiente lideresa indígena Dolores Cacuango, precursora de la educación bilingüe en el país. En esta misma década es relevante el esfuerzo realizado por las misioneras Lauritas, en pro de la educación indígena, sobre todo de los pueblos Quichua del callejón interandino, también conocido como Serranía.

En la década del cincuenta, el Instituto Lingüístico de Verano, cuya finalidad principal es la traducción de la Biblia a las lenguas vernáculas, comienza un programa de educación dirigido inicialmente a los pueblos indígenas de Chimborazo, Napo y Pastaza, y después a todos los grupos indígenas del país. “En la década de 1960 la Misión Andina realizó materiales educativos utilizando el dialecto local para algunas regiones de la Sierra” (Montaluisa, 2005: 19).

Con el apoyo de monseñor Leonidas Proaño —conocido localmente como “el obispo de los indios”, por su coherente entrega y férrea persistencia en la defensa de los derechos de los indígenas—, en la década del sesenta se crean las Escuelas Radiofónicas de Riobamba - Chimborazo, dedicadas específicamente a la educación indígena en lengua quichua.

El objetivo de las Escuelas Radiofónicas de Riobamba era organizar campañas de alfabetización por radio; instruir a las clases populares en materias fundamentales para su desarrollo e incorporar al campesino indígena a la vida social y económica de la nación (Yáñez, 1998: 35).

En estrecha relación con la iniciativa del equipo misionero de Chimborazo surge, hacia fines de la década del sesenta, e inicios de la del setenta (1968-1972), el Sistema Radiofónico Shuar, que luego se denomina “Plan Integral de Escuelas Radiofónicas Shuar”, en las que se transmiten programaciones de contenido cultural y, además, los mismos contenidos educativos del sistema educativo regular ecuatoriano.

Este sistema, que funciona hasta la actualidad, tiene como destinatarios principales los grupos amazónicos Shuar y Achuar de Ecuador, y de las inmediaciones cercanas de Perú.

En la década del setenta surgen

[...] varios programas de educación bilingüe y con diversos nombres: Escuelas Indígenas del Quilotoa, con apoyo de la Misión Salesiana, Escuelas Indígenas de Simiatug, Escuelas Bilingües de la Federación Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana —FCUNAE—, el Programa educativo Chimborazoca Caipimi, etc. (Montaluisa, 2005).

Una década después se crean diversos programas educativos, liderados por el Ministerio de Educación, dirigidos a atender las poblaciones rurales. En términos generales, son programas remediales y compensatorios que, aunque intentan tomar en cuenta las diferencias existentes entre los sectores urbanos y rurales, no reparan en la especificidad cultural de los pueblos indígenas, sino, más bien, apuntan a ampliar la cobertura educativa en el país.

Pese a lo antes mencionado, la década del ochenta podría considerarse como la etapa histórica en la que se forjan las iniciativas y las propuestas más significativas de la educación indígena en Ecuador.

### *La educación intercultural bilingüe*

Con respecto a la trayectoria de la educación intercultural bilingüe (EIB) en el país, varios autores dividen la década del ochenta en dos etapas:

[...] la primera etapa, comprendida entre 1978 y 1984, integra tres organismos: el Ministerio de Educación, a

través del personal de la Oficina Nacional de Alfabetización; el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI) creado para el efecto por la Universidad Católica de Quito; y las organizaciones indígenas con mayor participación comunal y regional [...] La segunda etapa se inicia en 1986 con la creación de la Corporación Educativa "Macac", la participación de personal indígena a título personal, y el apoyo económico de organismos no gubernamentales (Yáñez, 1998).

Es preciso mencionar que en la Universidad Católica de Quito se formaron numerosos y reconocidos líderes indígenas, se preparó el primer discurso en *quichua* que pronunció el presidente Jaime Roldós Aguilera, el 10 de agosto de 1979, quien luego creó, en el Ministerio de Educación, el subprograma de Alfabetización quichua. En esta misma época, Paulo Freire visitó el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena de la mencionada universidad y animó a su personal a seguir adelante en la lucha por la educación de los pueblos indígenas. Vale subrayar que es éste el inicio de la incorporación de los indígenas y la diversidad en los discursos y las acciones políticas oficiales nacionales, en el marco de la nueva democracia que sucedía a la dictadura militar.

El proyecto "Macac" de la Universidad Católica trabajaba en la formación de docentes indígenas y en la elaboración de materiales de lectoescritura para la alfabetización inicial, con un sistema unificado del quichua que pudiera resultar accesible para los numerosos dialectos quichuas del país.

El CIEI en convenio con el MEC llegó a sostener 724 centros de alfabetización en las diferentes provincias, excepto Chimborazo. Posteriormente en 1981 se comenzó a trabajar con escuelas para niños, llegando a tener unas tres-

cientas escuelas bilingües en Ecuador (Montaluisa, 2005).

En 1986, ya conformada la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (Conaie), que aglutina a los pueblos indígenas de la región interandina y de la amazonia, la EIB va consolidándose no sólo en el campo educativo sino que, además, se fortalece como propuesta política.

En respuesta a las demandas de los pueblos indígenas de la sierra y la amazonia, el Estado ecuatoriano decreta, en 1988, la creación de la Dirección Indígena de Educación Intercultural Bilingüe (Dineib) y de las Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe.

En 1992, el Congreso Nacional aprobó la descentralización de la Dineib. En 1993 se oficializó el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe, y en el año 2000 se organizaron las direcciones de educación por nacionalidades, en el marco de las distintas redes zonales de EIB.

En la actualidad existen cinco institutos pedagógicos de formación docente intercultural bilingüe (sierra: Cañar y Chimborazo; amazonia: Sucumbíos, Pastaza y Morona Santiago) y dieciséis direcciones provinciales de EIB en el país (Esmeraldas, Imbabura, Pichincha, Cotopaxi, Tungurahua, Bolívar, Chimborazo, Cañar, Azuay, Loja, Sucumbíos, Orellana, Napo, Pastaza, Morona Santiago y Zamora Chinchipe).

Recientes estudios revelan que, a la fecha, bajo la jurisdicción de la Dineib funcionan 1.908 escuelas, en las que laboran 5.167 profesores, aunque "no todos son indígenas y bilingües" (Matthias, s. f.): La acción educativa de la Dineib alcanza una cobertura aproximada, "para el año 2001, el 48, 33%" (Garcés, 2004: 11).

Son muchos los logros alcanzados por la EIB en el país y dado lo corto del tiempo, no podemos mencionarlos, aunque sí detener la mira-

da en que, pese a las limitaciones que puede tener este tipo de educación, empezando porque funciona como un sistema paralelo al sistema de educación formal ecuatoriano, no es posible desconocer que el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (Moseib), cuya segunda revisión tuvo lugar en 2004, es un instrumento técnico y administrativo que posibilita que las organizaciones y los pueblos indígenas vayan revisando y construyendo, desde las aulas, una educación distinta, transformadora e intercultural.

Para concluir con esta revisión de la trayectoria de la EIB, conviene mencionar que, en la década del ochenta, en el Estado ecuatoriano se inicia un proceso de modernización. En este proceso, y sobre todo en la década del noventa, surgen diversas propuestas de reforma para viabilizar la modernización estatal en el sistema de educación formal. Es precisamente en las propuestas oficiales de reforma educativa en las que se incorpora la interculturalidad como elemento constante de los currículos y los contenidos de estudio.

### **La incorporación de la interculturalidad en la educación oficial ecuatoriana**

En el marco de distintos procesos históricos y sociopolíticos, sobre todo en la última década, en la región andina se ha dado, por un lado, un proceso de fortalecimiento de las organizaciones indígenas y afro existentes y, por otro, la emergencia de numerosos movimientos sociales, cuyas demandas han girado principalmente en torno a la reivindicación identitaria. Estos movimientos han incidido de manera directa en una mayor visibilización de las poblaciones indígenas y afros de la región, mediante una sostenida y vigente presencia pública y, a raíz de ello y de la presión de estos, el reconocimiento oficial del carácter multicultural de los Estados latinoamericanos. En este marco, en la actualidad las constituciones de Argentina, Paraguay, Brasil, Bolivia, Ecuador, Perú, Colombia, Venezuela, México, Guatema-

la y Nicaragua reconocen la pluri o multiculturalidad de los Estados nacionales.

Además, las propuestas reivindicativas de los movimientos sociales y étnicos han incidido de forma muy significativa en la formulación de leyes y propuestas gubernamentales que giran en torno al reconocimiento de derechos. Tal es el caso de Ecuador, cuya reforma constitucional de 1998 incorporó quince derechos colectivos de las nacionalidades y pueblos indígenas y afroecuatorianos, reconociendo sus autoridades y su derecho consuetudinario, entre otros (Walsh, 2000).

La educación ha sido una constante en las demandas de tales movimientos, a través de propuestas concretas de apropiación de las lenguas vernáculas y la reorientación o la reformulación de las ofertas educativas. La principal evidencia de ello es la construcción de una propuesta alternativa de educación, como lo es la EIB, vigente en diecisiete países de América Latina (López, 2000: 35).

Concomitantemente, a partir de la década del noventa sobre todo, la mayor parte de países de América Latina se encuentra inserta en procesos de modernización educativa, procesos en los que, desde los diferentes Estados, se evidencia el reconocimiento de las demandas de los pueblos indígenas y afros, de manera tal que a nivel de las propuestas educativas oficiales,

[...] un número cada vez mayor de países apela a la interculturalidad en la educación como noción y mecanismo capaces de dotar de mayor calidad y equidad a las propuestas educativas nacionales, en momentos en los que se pretende afianzar la democracia en la región (López, 2000: 9).

Como se decía, dichos intentos gubernamentales de modernizar la educación formal han cobrado fuerza en América Latina, articulándose especialmente en torno a distintas pro-

puestas oficiales de reformas curriculares. Tal es el caso de Ecuador, Perú y Bolivia, países, entre otros, en los que en la actualidad se vienen aplicando oficialmente procesos de reformas de la educación básica, los cuales apelan a la interculturalidad como eje transversal del currículo.

Ahora bien, la reflexión de los últimos veinticinco años sobre la diversidad cultural característica de Ecuador es clave para entender el significado y el contenido del concepto de *interculturalidad* en las propuestas educativas oficiales, en la medida en que este concepto se resignifica en las expectativas políticas y proyectos tanto del Estado, como de los diversos grupos en cuestión. Tal vez el punto de partida sea la identificación del mestizaje como herramienta válida de constitución del Estado-nación y el intento de deconstrucción de un Estado nacional homogéneo y monocultural.

En este marco, el primer paradigma que surge para incorporar o “domesticar” (por decirlo de alguna manera) las diversidades étnico-culturales responde al complejo que se estructura en torno a la categoría de *cultura*. Por su parte, el segundo paradigma responde, más bien, al intento de resignificación de la etnicidad y la identidad. Ambos han sido la fuente de evidentes progresos e innegables avances en torno a las prácticas de interculturalidad, aunque, así mismo, incluyen trampas y sesgos para que finalmente el Estado “administre dentro de lo viable” esa diversidad, de manera tal que no conspire contra los proyectos nacionales y sus racionalidades socioeconómicas. A continuación se describe, en líneas generales, estos dos paradigmas, como herramientas para entender cómo se aborda, desde las instancias oficiales, la diversidad étnico-cultural.

### *El paradigma de la cultura*

El paradigma de la cultura se inscribe en la reflexión de la antropología cultural que se

inserta en la comprensión de las minorías étnicas y en el planteamiento de sus respectivos derechos a la tierra, la cultura y la identidad. Los actores clave de este modelo han sido los líderes indígenas, los antropólogos y las Iglesias.

Tal vez el acontecimiento que marca un hito en la emergencia de este paradigma es la primera Reunión de Barbados, celebrada en 1971 (AA.VV., 1975). Este hito potenció los movimientos indígenas de Perú, Ecuador y Bolivia, incorporando la dirigencia de las organizaciones indígenas amazónicas en el liderazgo de los movimientos indígenas nacionales. De este modo, dichos movimientos nacionales enriquecieron, con las tesis de “tierra, cultura e identidad”, aquellas perspectivas clasistas propias de los movimientos indio-campesinistas de la serranía o zona interandina.

Este modelo alimentó, sin duda, el surgimiento de los proyectos de EIB, centrados en la lengua y en la cultura como momentos clave de la identidad. Este movimiento potenció las organizaciones indígenas, cada una de ellas equivalente a una etnia cultural y lingüísticamente diferente, pero también frágil y en situación de permanente acoso de la sociedad envolvente.

Se trataba, entonces, de conservar la cultura y la lengua como condición sine qua non de sobrevivencia política y ejercicio de los derechos. En Ecuador, Perú y Bolivia, dicho proceso se verifica en el surgimiento de organizaciones como la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (Confeniae), la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (Conaie), la Asociación de Indígenas de la Selva Peruana (Aidesep) y la Confederación de Indígenas del Oriente Boliviano (Cidob). Estas organizaciones estaban condicionadas por liderazgos individuales, provenientes de etnias amazónicas.

Este ciclo culmina alrededor de la década del noventa, cuyo hito visible es la celebración

del quinto centenario del descubrimiento de América, en 1992. Las instituciones surgidas al tenor de las demandas propias de esta etapa son, entre otras, la Oficina de Asuntos Indígenas, al interior de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), y los liderazgos y foros promocionados por la Unesco. Entre los cuerpos legales más importantes cabe destacar el Convenio 169 de la OIT (reformado), y las reformas de las diversas constituciones que desde la década del ochenta han sido establecidas en los diversos países latinoamericanos.

En este paradigma, la *interculturalidad* es entendida, en un primer momento, en función de los pueblos indígenas y fuertemente condicionada por el irrestricto uso de las lenguas vernáculas y de la praxis cultural en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, de forma que interculturalidad, en este contexto, casi es sinónimo de ejercicio de la especificidad lingüístico-cultural de cada pueblo, y no tanto una apertura y un intercambio de la sociedad hacia los valores y las especificidades de los pueblos indígenas, a tal punto que se puede afirmar que “interculturales deben ser sólo los indios”.

Como se mencionaba antes, los actores clave en la construcción de esta noción de interculturalidad, inscritos en el ámbito de la EIB, han sido la Cooperación Técnica Internacional, los diversos Estados de la región y, desde luego, las organizaciones indígenas regionales o nacionales, cuyo producto han sido las respectivas direcciones nacionales de EIB, implementadas y desarrolladas por líderes, técnicos y pedagogos indígenas, con una asesoría técnica compuesta principalmente por antropólogos y lingüistas (AA.VV., 1998).

### ***Resignificación de la etnicidad y la identidad***

A partir de 1992, el carácter de los movimientos indígenas y de las políticas estatales da un salto cualitativo, que permite entender, de

distinta manera, la interculturalidad. Este salto consiste, principalmente, en la incorporación de las organizaciones indígenas en la dinámica de los movimientos sociales y de los poderes locales, así como en la emergencia de nuevos sujetos identitarios (Wade, 2000: 115), como los afros, las culturas urbanas, las identidades etarias y de género, el movimiento ambientalista, etc.

Los actores principales de esta etapa ya no son los antropólogos ni las Iglesias, sino los movimientos sociales, las agencias de cooperación y las distintas estructuras de representatividad indígena, como las alcaldías, los consejos provinciales, las diputaciones, etc.

Cuando el segundo paradigma ingresa en el escenario, se encuentra con casi todas las reformas constitucionales que de una u otra manera incorporan ya el multilingüismo y la pluriculturalidad. Las instituciones de EIB también han sido integradas en los estamentos estatales, y las diversas organizaciones indígenas nacionales tienen un marcado protagonismo político y la capacidad de constituirse como interlocutores privilegiados, habida cuenta de las crisis de los partidos políticos.

Un elemento nuevo de este escenario son las reformas constitucionales que apuntan a la descentralización del Estado y a la implementación de diversas formas de autonomías regionales. De esta manera, el ejercicio del poder local en torno a las alcaldías y los municipios cambia drásticamente las estrategias de los movimientos indígenas.

En este contexto, desde la diversidad, no es tan importante sostener a toda costa la especificidad cultural, sino asegurar la participación ciudadana. Este enfoque pone en segundo plano —e introduce la crisis en— la concepción de la *interculturalidad* como praxis de la diferencia, en favor de la participación y el ejercicio del poder.

La reflexión antropológica ya no apunta a documentar y validar la diversidad lingüístico-

cultural, sino a pensar la identidad como una estrategia necesaria para garantizar el ejercicio de la ciudadanía.

Los puntos claves de esta nueva reflexión podrían sintetizarse de la siguiente manera:

- La *identidad* es un discurso y una estrategia que incluye “lo indio” como única garantía de acceso a la modernidad (entendida ésta como ciudadanía, acceso a recursos y participación en la toma de decisiones). En este contexto, la especificidad cultural se idealiza sólo en tanto que permite “ser moderno”.
- Así, la única forma posible de ser modernos y participar de la ciudadanía es a través de la indianidad.

Las consecuencias de estas perspectivas en el ámbito de la interculturalidad son altamente significativas. La especificidad pasa a ser un medio y no un fin; ésta se relativiza de cierta manera y proyecta la educación fuera de los límites que impone una visión purista de la cultura y la lengua propia: la interculturalidad ya no es ejercicio de la especificidad, sino también, y sobre todo, es apertura, derecho de ciudadanía y capacidad de agencia frente a la modernidad.

Un componente institucional clave de esta etapa es el progresivo distanciamiento de la cooperación técnica internacional, quedando los desafíos de la educación intercultural a merced de las instituciones del Estado en crisis y de este nuevo horizonte político que ya no considera urgente una escuela fundada en la especificidad cultural, centrada en el uso de la lengua materna y el mantenimiento de la cultura, sino, más bien, abierta a procesos de reforma, muchos de ellos de frágil consistencia y muy difícil ejecución.

Si bien se verifica la incorporación de la interculturalidad como una variable transversal de las propuestas educativas oficiales, en la prác-

tica, tales propuestas se insertan más bien en el campo multiculturalista de la celebración de la diversidad a través de la tolerancia.

En la *Reforma Curricular Consensuada para la Educación Básica* se habla de la necesidad de la interculturalidad como eje transversal. Allí se hace una pálida referencia al proceso de colonización que ha vivido Ecuador, al mencionarse que

[...] desde la época de la Colonia, por razones de dominación, prevaleció el modelo del conquistador y en la época moderna, el de sus descendientes (Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador, 1997: 121).

No obstante, en cierta forma se “naturaliza” esta situación, en tanto se asume como un hecho que la dominación existe, pero se omite que uno de los roles principales de la educación es la transformación de aquellas situaciones en las que la dominación prevalece. Así mismo, se elude que las prácticas educativas pueden ser muchas veces instancias de legitimación y reproducción de dicho patrón de dominio y colonialidad del poder (Quijano, 1999: 104). Como dice Walsh:

Si la Interculturalidad, se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, que busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia, la capacidad de actuar [...] (2002: 14).

Entonces, apremia tener en cuenta los riesgos y las contradicciones de incorporar la diversidad en los espacios oficiales, ya que este proceso, si bien nace en respuesta a las demandas

indígenas, se consolida también en torno a la necesidad del Estado por constituir un sujeto visible de interlocución.

En la incorporación oficial de lo cultural e intercultural en las propuestas educativas formales

[...] parece haber una cierta aceptación oficial de las celebraciones posmodernas de la diversidad; lo que podría llamarse un nacionalismo posmoderno que define a la nación en términos de su multiculturalidad, más que a partir de una cultura idealmente homogénea (Wade, 2000: 126).

Por ello, la interculturalidad como estrategia oficial, al inscribirse en esta política, adquiere un matiz multiculturalista, pues cuando desde el Estado se fomentan las organizaciones indígenas y se apoyan sus demandas, se constituye un sujeto unificado ("las organizaciones indígenas y afros") con el cual se puede negociar y administrar de mejor manera múltiples y conflictivas demandas. En términos generales, es una forma de responder a la diversidad; de reducir la complejidad que la constituye, y de controlar los conflictos latentes que de su reconocimiento oficial se derivan.

Dicha problemática alude, necesariamente, a relaciones asimétricas de poder, ante lo cual, en las propuestas oficiales, si bien se reconoce que existe discriminación, se apela de esta manera a lo que diversos autores denominan el "mito de la universalidad ciudadana", que subsume las diferencias étnico-culturales locales y geográficas en el carácter universal de la ciudadanía ecuatoriana, homogeneizando las diferencias y las especificidades como mecanismo para posibilitar dicha universalización.

Esta situación remite, por un lado, a consolidar las relaciones asimétricas de poder entre los grupos socioculturales y, por otro, como consecuencia de lo primero, a la emergencia

de una ciudadanía de primera y de segunda clase, pues

[...] al intentar universalizar sus diversos elementos a través de la homogeneización, la ciudadanía reprime las diferencias y las desigualdades, pero no las suprime, dando lugar a diversos niveles de ciudadanía, esto es, a ciudadanos de primera y segunda clase (S. López, 1997: 386).

Para concluir, en el caso de la incorporación de la interculturalidad en la educación oficial ecuatoriana, ésta se inserta, más bien, en el ámbito del multiculturalismo oficial (Wade, 2000), al constituir una estrategia de control político de los procesos educativos desde la formulación de propuestas oficiales que, en apariencia, incluyen las demandas de los movimientos sociales emergentes, mas no de la interculturalidad como propuesta política que apunta a la construcción de sociedades más justas y equitativas, donde el ejercicio de la diferencia sea realmente un derecho ciudadano y la educación contribuya, también realmente, a transformar las situaciones de inequidad y exclusión.

## Referencias bibliográficas

AA.VV., 1975, *La actual situación de los pueblos indígenas de Sudamérica*, Montevideo, s. e.

AA.VV., 1998, *Pueblos Indígenas y Educación*, Quito, Abya Yala.

Garcés, Fernando, 2004, "Situación de la educación bilingüe intercultural en Ecuador", PROEIB Andes, Banco Mundial, Bolivia, Cochabamba, documento de trabajo.

López, Luis E., 2000, "El multilingüismo indolatinoamericano y la educación de la población indígena", Cochabamba, documento de trabajo.

López, Silesio, 1997, *Ciudadanos reales e imaginarios*, Lima, IDS.

Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador, 1997, *Reforma Curricular Consensuada para la Educación Básica*, Quito, MEC, 1997.

Montaluisa, Luis, 2005, "Módulo de modelos y experiencias de educación intercultural bilingüe en el Ecuador", Maestría en Educación Intercultural, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad Politécnica Salesiana

Quijano, Aníbal, 1999, "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina", en: Santiago Castro-Gómez, ed., *Pensar (en) los intersti-*

*cios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, Bogotá, Universidad Javeriana.

Wade, Meter, 2000, *Raza y etnicidad en América Latina*, Quito, Abya Yala.

Walsh, Catherine, 2002, *Educación e interculturalidad*, Lima, Ministerio de Educación de Perú, Proyecto FORTE-PE.

Yáñez, Consuelo, 1998, "La educación indígena en el Ecuador", en: C. Paladines, ed., *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatoriano*, vol. 5, Quito, Abya Yala.

---

## Referencia

Vélez V, Catalina, "Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 52, (septiembre-diciembre), 2008, pp. 103-112.

Original recibido: febrero 2008

Aceptado: mayo 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---