



Interculturalidad, Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación

Una mirada teórica e histórica

Fernando Garcés V.

El presente documento constituye un marco teórico-histórico conceptual que delimita el alcance de comprensión de la interculturalidad, la Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación en el marco de la construcción colectiva de un repositorio digital sobre las tres temáticas. En este sentido, el documento no pretende ser exhaustivo sino ofrecer una clave de lectura en tanto procesos en construcción y en cuanto cuerpos conceptuales que definen imaginarios y prácticas sociales.

Interculturalidad

Para pensar la interculturalidad en términos contemporáneos es necesario hurgar en lo que podría ser el punto de arranque de una organización jerarquizada de la diversidad y la diferencia. Si bien esa gestión de la diversidad puede rastrearse en épocas precolombinas, es en la Colonia donde se instaure una administración radical de la diferencia mediante una política de clasificación de las poblaciones con la finalidad de organizar la fuerza de trabajo (Quijano 2000). Podríamos decir que ahí se inauguró una colonialidad de la diversidad; es decir, una administración de la diversidad bajo criterios coloniales, bajo criterios de subordinación de las poblaciones locales.

La situación descrita no cesó con el surgimiento de la República; las relaciones asimétricas de dominación no sólo se mantuvieron, sino que, además, cruzaron horizontes ideológicos y prácticas sociales que perviven hasta el día de hoy. Bajo distintos formatos como el asimilacionismo, el integracionismo, el indigenismo o, más recientemente, el multiculturalismo, el Estado y la sociedad blanco-mestiza desplegaron mecanismos de relacionamiento hacia la población indígena y afrodescendiente marcados por la discriminación y el racismo (Rodríguez 2017).

Por otro lado, para esbozar una suerte de marco conceptual e histórico sobre interculturalidad es necesario preguntarse por el lugar que ocupa la cultura en el escenario moderno-capitalista contemporáneo. En tal sentido, es importante ubicar la predominancia actual de los discursos que privilegian la *diferencia* (Wieviorka 2001), y ello fruto de la arremetida posmoderna en la que la contingencia, la parcialidad, la indeterminación se posicionan de manera más fuerte que el binarismo y el esencialismo moderno (Garcés 2011).



Lo dicho va de la mano con los procesos de anclaje y desanclaje permanente que ha propiciado la globalización y el capital transnacional, trayendo de lado simultáneamente el fenómeno de des-territorialización permanente, tanto del capital como de los sujetos. Ello ha implicado no sólo dinámicas migratorias intensivas sino, además, procesos de movilidad en los que, como dice Castro-Gómez (1999) el aquí no coincide más con el ahora y en el que se forjan nuevas combinaciones espacio-temporales.

Es en este contexto que se señala la mutación de la función social de la cultura en el capitalismo tardío, de modo que hoy todo, como diría Jameson (1991, 2002), se ha convertido en cultura. En tal sentido, las últimas décadas han visto la proliferación de la mercantilización de la información y el entretenimiento como fuerza productiva, produciendo que lo económico, lo político y lo cultural se superpongan e infiltren permanente y crecientemente (Negri y Hardt 2001).

Las estructuras de producción y reproducción de sociedad global han dado paso a un capitalismo postindustrial caracterizado por la interdependencia política-económica de los estados, poniendo en crisis la noción clásica de soberanía. Hacia fuera ello se muestra en la relación de los Estados débiles con los Estados fuertes; hacia dentro, en el quiebre del concepto de Estado – nación y la tendencia a experimentar formas de soberanía compartida. Ejemplo de ello son los esfuerzos de formulación constitucional de estados plurinacionales en países como Bolivia y Ecuador (Garcés 2013).

Simultáneamente las luchas contrahegemónicas y antisistémicas se han dado desde la pluralidad de los actores debido a la crisis de protagonismo de la clase obrera como único actor de posible emancipación. Hoy asistimos a una pluralidad de actores y luchas emancipatorias llevadas a cabo por sectores abanderados en la equidad de género, la ecología, la diferencia étnica, etc. (incluyendo la clase en el etcétera). Este hecho plantea la apuesta por la simultaneidad de la lucha por la equidad (igualdad) y por la diferencia (Fraser 1997). O dicho en un lenguaje más cercano a nuestra realidad, no se puede separar “etnia” de clase, especificidad cultural de desigualdad social.

Aquí puede ser importante recordar que en momentos de declinación hegemónica de los sistemas civilizacionales e imperiales se despliegan identidades alternativas que evidencian justamente la situación de crisis sistémica. Algunas de estas particularidades identitarias se posicionan bajo criterios y prácticas de pureza y pasado glorioso como estrategia política (Friedman 2001).



También conviene hacer presente la necesidad de mantener una vigilancia crítica ante el avance de la crítica subalterna a la modernidad que históricamente, en términos políticos, epistémicos, económicos, fue opresora de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Así, es común que por querer criticar el plano trascendental de la modernidad (Negri y Hardt 2001) –el lado mítico y provinciano según Dussel (2000)– se celebra y se exagera la diferencia como polo crítico, olvidando que la circulación, la movilidad y la diversidad son promovidas por el mercado. Como dirían Negri y Hardt (2001): “cuanto más diversidad, mejor”. No es casual, en este sentido, que el multiculturalismo de Estado haya diseñado y aplicado desde la década de los 80 una serie de políticas de diferencia; ellas consistían / consisten en desplegar mecanismos de reconocimiento y tolerancia de la diversidad, pero sin cambiar la estructura de opresión económica y política que caracteriza los Estados-nación contemporáneos.

Es en este contexto en el que se ha movido el proceso de reivindicación territorial, cultural, lingüística y educativa, tanto de los pueblos y nacionalidades indígenas como del pueblo afroecuatoriano. Estos procesos de lucha han provocado una importante multiplicidad y no homogeneidad de concepciones en torno a lo intercultural (Moya 2009), asunto que requiere ser explicitado.

Para empezar, podríamos señalar que la mayoría de los autores piensa la interculturalidad desde dos horizontes: uno más descriptivo y otro más prospectivo. El horizonte descriptivo calza con la comprensión moderna de la cultura como un conjunto de valores, costumbres y normas de convivencia ligadas a una tradición particular, a una lengua y a un territorio. Este “kit” se puede intercambiar con otro de diferentes elementos; a esto se le llamaría inter-culturalidad. Aquí la idea es que se trata de un encuentro de culturas bajo una amplia variabilidad de formas de relacionamiento tipo horizontal o vertical. Como vemos, esta sería la versión literal de interculturalidad: relación *entre* culturas (Garcés 2019a).

Una variante a la comprensión presentada sería la de ver la interculturalidad como una suerte de simple cohabitación de culturas, con sus diferencias y contradicciones. Se trata de constatar la existencia de la diversidad sin hacer referencia a las relaciones entre tal conjunto diverso. Aquí también estamos ante una mirada descriptiva del fenómeno. Generalmente esta visión va acompañada de ciertos principios ligados al paradigma liberal: respeto a la individualidad y a la igualdad; tolerancia hacia el otro/a. Es lo que en los países del norte se suele llamar multiculturalismo, haciendo especial referencia a la relación con los migrantes (Walsh 2001, 2002).



Una tercera manera de acercarse a la interculturalidad tiene que ver con comprenderla desde las actitudes y las relaciones de las personas de un grupo cultural hacia y con otro(s) grupo(s). Aquí se puede hilar más fino y decir que este “tipo de interculturalidad” puede ser positivo o negativo, según la manera de afectar a los participantes de la relación; pero también puede darse a nivel micro o a nivel macro (Albó 1999).

El reconocimiento de la diversidad existente, pero desde el centro de la cultura dominante y “nacional” es otra forma de ver lo intercultural. En este modelo la diversidad se considera una riqueza que se incorpora a la estructura económica, social y política de la sociedad blanco-mestiza. El reconocimiento de tal diversidad no implica el cuestionamiento ni la reestructuración de la estructura de dominación social (Walsh 2001, 2002).

Un paréntesis. Las anotaciones previas nos permiten ver que tras ciertas nociones de interculturalidad se encuentran comprensiones tradicionales de cultura; es decir, se parte de la noción de cultura entendida como mundo simbólico cerrado y autorreferencial. Así, a manera de ejemplo, una autora plantea que para que un pueblo “sea” tiene que tener elementos cohesionadores como historia, cosmovisión, lengua, valores (Moya 2009). La perspectiva en la que se inscribe esta mirada responde a lo que Castro-Gómez llama “teoría tradicional de la cultura”. En ella, lo cultural se entiende como “un conjunto de valores, costumbres y normas de convivencia ligadas a una tradición particular, a una lengua y a un territorio” (Castro-Gómez 2003: 67).

En contraposición a esta concepción propongo una concepción dinámica y abierta de cultura, lo que significa pensarla desde el mundo de las relaciones y su politicidad. Me explico. Tradicionalmente se concebía lo cultural como aquello que sin serlo se lo vivía como natural. En el momento en que la cultura se convierte en un objeto codificado que se explicita, se manipula, se difunde, ella se convierte en un artefacto político por el cual es posible luchar y defender, pero simultáneamente dejar de vivirla de forma “natural”. Y ello quiere decir que a partir de ahí nos movemos en el mundo de la cultura vivida y en el mundo de la cultura enunciada. Hoy en día “lo cultural” es más político que nunca, en el plano discursivo, y más “natural” que nunca, en el plano de la vivencia cotidiana (Garcés 2019b).

Así, una mirada más prospectiva propondría partir de la comprensión de la interculturalidad desde una teoría del poder que dé cuenta de las asimetrías sociales estructuradas históricamente por el horizonte colonial y republicano (Paz 2006). Aquí interesa ver la interculturalidad desde la



perspectiva de complejas relaciones, negociaciones e intercambios de múltiple vía. Se trata de relaciones marcadas por el conflicto, las desigualdades sociales, económicas y políticas. El enriquecimiento en el intercambio relacional es un postulado necesario, pero aquél se da en la tensión y el conflicto. En tal sentido, la interculturalidad se convierte en un proyecto de lograr relaciones equitativas, pero no sólo entre personas sino también entre sus conocimientos y prácticas. De manera que la interculturalidad no existe: es un proceso a alcanzar por medio de prácticas y acciones concretas y conscientes (Walsh 2001, 2002, Garcés y Guzmán 2003).

Estas distintas formas de concebir la interculturalidad nos llevan a preguntarnos cuáles son los orígenes del término. Al parecer, éstos se remontan a fines de los años 50 del siglo pasado y vinculados a la figura de Iván Illich quien fungía como Vicerrector de la Universidad Católica de Puerto Rico. Ahí, él promovía cursos de lengua y cultura para misioneros provenientes del Norte. En tales cursos el énfasis se ponía en lograr competencias de “comunicación intercultural”; es decir, se buscaba adiestrar a los misioneros para el futuro trabajo en Latinoamérica. Este esfuerzo luego se concretará en la fundación del Instituto de Comunicación Intercultural por parte del mismo Illich (Gómez 2019).

En el ámbito educativo, en cambio, el término empezó a ser de uso corriente a inicios de los 80 del siglo XX. Mosonyi habría sido uno de los primeros en hablar de interculturalización en un artículo escrito junto con González en 1975 (López 2009). A partir de ahí va paulatinamente expandiéndose a otros ámbitos: el legal, el político, el comunicacional, el económico, el filosófico, el salubrista, etc. En el caso ecuatoriano comenzó a ser moneda corriente desde mediados de los 80 (López 2009: 160) y a partir de 2008 el concepto pasó a ser parte del discurso oficial del Estado.

En efecto, la Constitución del 2008 avanzó en aspectos varios: reconocimiento del carácter plurinacional e intercultural del Estado, ampliación de derechos colectivos de indígenas y afrodescendientes, propuestas de medidas antidiscriminatorias, promoción de acción afirmativa en ámbitos como el empleo, la gestión, la comunicación (Granda 2019). Paradójicamente estos avances produjeron la reducción y pérdida de sentido profundo de las implicaciones interculturales, al punto que se puede decir que hoy funciona como una suerte de muletilla en muchos discursos públicos (Gómez 2019). Por ello, no deja de ser sugerente que la apropiación del término por parte de los discursos estatales haya hecho necesario adjetivar cierta forma de interculturalidad no oficial como “crítica” (Viaña y otros 2009).



También hay que decir que en las últimas décadas hay un énfasis en identificar la interculturalidad con el *sumak kawsay* o buen vivir (Cortez 2011).

Por otro lado, si pensamos la interculturalidad desde el amplio horizonte de la gestión de la diversidad, se podría decir que en el país hemos asistido, en las últimas décadas a dos paradigmas de gestión: el de defensa de los derechos territoriales, culturales y lingüísticos; y el de la apuesta por la participación ciudadana (Vélez 2008)

En el primer caso tenemos el modelo de la educación intercultural bilingüe centrada en la lengua y la cultura como elementos clave de identidad. La interculturalidad es pensada y vivida desde y para los indígenas; se realiza en el uso de las lenguas indígenas, en el ejercicio de la especificidad lingüístico cultural de cada pueblo. Este fue el momento en que los pueblos y nacionalidades indígenas posicionaron el tema y pensaron la interculturalidad desde el proyecto político de la autonomía territorial e institucional. Por eso aquí se concreta la creación de la DINEIB.

En un segundo momento la gestión de la diversidad funciona bajo la apuesta por la participación ciudadana. Este momento se conecta con la incorporación de las organizaciones indígenas en la dinámica de los movimientos sociales y de las nuevas emergencias identitarias (afros, feministas, ambientalistas, etc.). Aquí, la identidad se vuelve una estrategia que garantiza el ejercicio de la ciudadanía. Lo indígena se convierte en un mecanismo de acceso a la modernidad materializada en la obtención de recursos y en la participación en la toma de decisiones. La educación intercultural bilingüe queda inserta en las tramas de un Estado en crisis que propone reformas educativas de frágil consistencia y difícil ejecución (Vélez 2008).

En esta última perspectiva el Estado ecuatoriano ha realizado dos intentos de interculturalizar el sistema educativo. Sebastián Granda (2009, 2019) ha realizado un balance de los intentos de incluir una interculturalidad para todos en la educación básica hispana en el 96 y de la propuesta de la Revolución Ciudadana de permear con el enfoque intercultural todo el sistema educativo (Educación Básica y Bachillerato) en el 2016. En ambos casos se muestra cómo más allá de los discursos y la normativa, en los programas de estudio, los textos escolares, el trabajo diario de aula y la formación docente, tales deseos quedaron en nada. Más aún, en el último intento el desarrollo educativo de la interculturalidad significó un retroceso para los indígenas, “pues no solo perdió el control y la capacidad de gestión que tenía sobre su educación, sino que vivió, en nombre de la



interculturalidad para todos, la imposición del proyecto educativo de la población blanco-mestiza de las zonas urbanas” (Granda 2019: 169).

Un detalle interesante es que en la primera versión del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, MOSEIB (MEC 1993) se plantea como fin de la educación intercultural bilingüe el “Apoyar el fortalecimiento de la interculturalidad de la sociedad ecuatoriana”.

De cualquier forma, más allá de los vaivenes políticos, se podría aceptar la existencia de al menos cinco consensos en torno al concepto de interculturalidad: 1) La interculturalidad se estructura en el marco de las relaciones de poder. 2) La interculturalidad implica el reconocimiento de diferencias y sobre todo de desigualdades. 3) La interculturalidad implica la ampliación de democracia social, económica y cultural. 4) La interculturalidad nació como parte de la reflexión en torno a EIB pero debe ampliarse. 5) La interculturalidad debe enmarcarse en ámbito de derechos colectivos e individuales, y en función de un buen vivir colectivo (Moya 2009).

Educación Intercultural Bilingüe

En términos históricos, se considera que las escuelas indígenas de Dolores Cacuango constituyen el momento fundacional de la EIB (Oviedo 2018). Esta experiencia se convierte en la memoria viva de la EIB en tanto lucha educativa por salir de la opresión. La figura de Dolores Cacuango, Mama Dulú, es además importante porque su vinculación con el Partido Comunista rompe el imaginario del indio atrasado separado de la política ecuatoriana y por tanto prepolítico. Y también porque pone el contrapeso a la idea de que la participación política de los indígenas se inaugura con el levantamiento indígena de 1990.

Con el antecedente de las Escuelas Indígenas de Cayambe y a partir de la década del 50 del siglo pasado, se despliegan una serie de experiencias que de una u otra manera van contribuyendo a forjar el imaginario y la práctica de lo que significa EIB. Como se verá en el siguiente cuadro, las denominaciones de las experiencias van de la mano con las concepciones de educación, interculturalidad (bajo el nombre de biculturalismo en algunos casos) y bilingüismo. Se mencionan las experiencias más relevantes.

ILV	EL Instituto Lingüístico de Verano inició sus labores en 1952 y las concluyó oficialmente en 1981. Tenía por objetivo la traducción de la Biblia a las lenguas indígenas. Realizó el trabajo educativo en función de facilitar la evangelización. Para cumplir con sus objetivos llevó a cabo acciones de
-----	---



	<p>investigación lingüística, utilizó la lengua materna en la educación y formación de maestros indígenas. La política lingüística estuvo caracterizada por la utilización de la escritura, con base en dialectos de un mismo idioma o de la imposición del dialecto más prestigiado.</p>
Misión Andina	<p>La Misión Andina arrancó con un proyecto piloto en Otavalo en 1953. En el 56 se estableció en Chimborazo y en el 63 la Junta Militar la nacionalizó, convirtiéndose en Misión Andina Ecuador. “A nivel educativo, construyó escuelas comunales y desarrolló procesos de instrucción y alfabetización, pero desde un punto de vista integracionista” (Rodríguez 2018: 38). Funcionó como un mecanismo de aculturación y el modelo de educación bilingüe fue de transición hacia el castellano.</p>
ERPE	<p>Las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE) comenzaron a funcionar legalmente en 1962 con un proyecto piloto. Partió de la experiencia de Radio Sutatenza y estaba dirigida a la alfabetización de indígenas adultos. Alfabetizó a 18.000 indígenas. Si bien hubo un bilingüismo de transición, el manejo de elementos culturales indígenas permitió la revalorización de la identidad y el fortalecimiento de la política comunitaria. Sigue funcionando y ha recibido varios premios y reconocimientos.</p>
SERBISH	<p>Sistema de Escuelas Radiofónicas Biculturales Shuar (SERBISH). En 1972 la Federación se plantea crear un modelo educativo propio con carácter oficial. Se hace un curso para tele-auxiliares y tele-maestros. Se transmitían las clases a través de la Radio Federación, creada en 1967.</p> <p>Es un modelo bicultural (con las bases ya asentadas debido a la relación con los salesianos), bilingüe (enseñanza equitativa entre el castellano y el shuar).</p>
Escuelas Indígenas de Simiatug	<p>Las Escuelas Indígenas de Simiagug son parte del proyecto educación bilingüe desde 1971 gestionado por la Fundación <i>Runacunapac Yachana Wasi</i>. Con el objetivo de ofrecer a las comunidades una educación orientada a sus necesidades.</p> <p>Las escuelas comunitarias empezaron siendo unidocentes; luego se opta por establecer comunicación con el Estado para legalizar dichas escuelas y a su vez capacitar al personal. Con el paso del tiempo se da una tendencia a priorizar el español y dejar el quichua de lado.</p>
SEIC	<p>El Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) empezó en 1974 con el apoyo de la misión salesiana y con la creación del primer centro de alfabetización.</p> <p>Dos elementos han sido fundamentales a lo largo de su historia: la presencia y la importancia de los maestros indígenas y las cartillas de alfabetización dirigidas a todas las áreas (en quichua y en castellano). En 1989 pasó a</p>



	<p>formar parte de la jurisdicción de la DIPEIB de Cotopaxi. Continúa formando personas de distintos niveles (pre-primario, primario, medio-bachillerato) y manteniendo su objetivo inicial: la conservación y reproducción de la lengua y de la cultura quichua y la defensa de los intereses de los pueblos indígenas.</p>
Escuelas Bilingüe FCUNAE	<p>Las Escuelas Bilingües de la FCUNAE empezaron a gestionarse en 1975 como una iniciativa educativa que los pueblos indígenas de las riberas del río Napo lideraron y en 1984 consolidaron.</p> <p>Dentro de este proyecto se llevó a cabo una educación más práctica; la enseñanza hacía énfasis en actividades económicas productivas comunitarias y se fundamentaba en una ideología cercana a la naturaleza que se basa en una convivencia equilibrada entre esta y el ser humano. El proyecto manejaba materiales didácticos en quichua con contenidos sobre su propia cultura y expandiendo el proyecto educativo (15 escuelas y 26 docentes en 4 años, de 1982 a 1986). Las escuelas bilingües de FCUNAE terminaron desapareciendo debido a falta de comunicación y poco interés de parte de algunos dirigentes y organizaciones.</p>
Subprograma Alfabetización Quichua	<p>Inició en 1978 en el Instituto de Lenguas y Lingüística de la Universidad Católica mediante un convenio con el Ministerio de Educación y Cultura. Funcionó entre 1979 y 1986 bajo la responsabilidad del CIEI. En 1980 se desarrolló el Modelo Educativo “Macac” y se elaboró material para alfabetización y post-alfabetización en varias lenguas indígenas y en castellano como segunda lengua. Sus actividades se suspendieron en 1986 por dificultades de entendimiento con el Ministerio de Educación.</p>
CIEI	<p>Al crearse el programa de alfabetización de castellano y quichua en 1980 se crea el CIEI (Centro de Investigaciones para la Educación Indígena) dentro del Instituto de Lengua y Lingüística de la PUCE para que asumiera el control y dirección de todas las actividades. El trabajo articuló tres tipos de actores: el CIEI encargado de la parte científica del subprograma, el Estado, a cargo de la parte financiera y las organizaciones indígenas que se encargaban de desarrollar los procesos de enseñanza. Produjo una gran cantidad de material educativo en su mayoría enfocado a la alfabetización (casi su totalidad en quichua).</p>
Chimborazoca Caipimi	<p>Paralelamente al subprograma de alfabetización quichua, dirigido por el CIEI de la PUCE, existió un proyecto exclusivo para la provincia de Chimborazo, llamado Chimborazoca Caipimi. En este proyecto se preparó una cartilla de alfabetización quichua y materiales de lectura para post alfabetización empleando la escritura del habla local.</p>



Colegio “Macac”	El Colegio “Macac” inició el programa de auto-educación bilingüe intercultural en lengua quichua en 1986, como parte de las actividades de la Corporación Educativa “Macac”. Trabajó en el nivel de educación secundaria con la formación de bachilleres técnicos. Mantuvo asesoramiento a la escuela bilingüe “Atahualpa” de la comunidad Chaupiloma en la provincia de Pichincha.
Proyecto EBI	El Proyecto EBI realizó un trabajo piloto entre 1985 y 1986. Luego, una primera fase principal desde 1986 hasta 1990 y finalmente una tercera fase inicial desde 1995 a 1999. El proyecto tenía la particularidad de enfocar todo su material de trabajo en quichua como primera lengua y el castellano como segunda lengua. De igual manera incorporó los conocimientos culturales de los pueblos a los que iban dirigidos, y como último elemento importante, tenía en el plantel docente educadores miembros de las propias comunidades. Elaboró una propuesta curricular y material didáctico de educación primaria usando el sistema de escritura unificada quichua de aquel entonces. Además, formó profesores en educación primaria en convenio con los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües (IPIBs) y capacitó y apoyo a las organizaciones indígenas en el campo de la promoción educativa y cultural. Atendió a 53 escuelas como centros experimentales en siete provincias de la Sierra y participó, conjuntamente con la Universidad de Cuenca, en la formación de algunas promociones de estudiantes en la carrera de educación bilingüe a nivel de licenciatura.

(Fuentes: Haboud, Krainer y Yáñez 2006; Ministerio de Educación 2013; Oviedo 2018; Rodríguez 2018).

Como dice el MOSEIB (Ministerio de Educación 2013: 2), estas experiencias “forman parte del desarrollo histórico de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador”. Sin embargo, a pesar de su importancia, es la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe, en noviembre de 1988 la que constituye el hito más importante en el proceso de institucionalización de la EIB en el país.

En efecto, mediante el Decreto Ejecutivo 203, del 15 de noviembre de 1988, se reforma el Reglamento General a la Ley de Educación y se responsabiliza a la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIB) del desarrollo de un currículo apropiado para cada uno de los sistemas y modalidad de educación intercultural bilingüe, así como del diseño de modalidades educativas acordes con las necesidades de la población. En este hecho, el caso ecuatoriano se mostró como totalmente especial en el conjunto del escenario latinoamericano: era el único país



con un sistema educativo diferenciado que tenía por tarea atender a la población indígena. Esta instancia educativa a nivel técnico, pedagógico y administrativo era precisamente la DINEIB (Garcés 2006). A pesar de que era el Ministro quien nominaba al Director de la DINEIB, eran las organizaciones indígenas las que proponían una terna que constituía la base de la decisión.

Aunque la medida respondía al esquema del multiculturalismo neoliberal (Hale 2007), desde la perspectiva de la CONAIE la DINEIB era parte de la estrategia de construcción de un Estado Plurinacional ya que el modelo educativo caminaba por la vía de una autonomía en términos institucionales. En términos territoriales la DINEIB organizaba la gestión mediante direcciones por provincias y por nacionalidad (Garcés 2006).

Este contexto cambió radicalmente con las políticas educativas implantadas durante los gobiernos de la Revolución Ciudadana. En efecto, más allá de las bondadosas declaraciones de la Constitución de 2008, en la que se declaró al Ecuador como intercultural y plurinacional, se prohibió la discriminación, se estableció el *Sumak Kawsay* como objetivo de desarrollo y se otorgó derechos a la naturaleza, las políticas de la diferencia y las políticas educativas apuntaron a desestructurar los márgenes de autonomía que había logrado el movimiento indígena (Martínez 2016).

Así, el Decreto Ejecutivo 1585 de febrero de 2009 le quitó el estatus de entidad autónoma a la DINEIB. Dos años después, en el contexto de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) se ratifica tal decisión. ¿Cuáles fueron las implicaciones de estas normativas? La EIB pasó a depender directamente del Ministro de Educación; se creó un órgano consultivo (Consejo de Nacionalidades) definido desde una instancia estatal formal.

Bajo la declaratoria de un sistema educativo todo él intercultural, la LOEI definió la interculturalidad como “la coexistencia e interacción equitativa, que fomenta la unidad en la diversidad, la valoración mutua entre las personas, nacionalidades y pueblos en el contexto nacional e internacional” (Art. 79, lit. d). Como dice Martínez Novo (2016: 39), “la interculturalidad pasó de ser un proyecto político del movimiento indígena a una vaga declaración estatal que incluye tanto a los ámbitos nacionales como internacionales”.

Entre las muchas implicaciones que tuvo la anulación del espacio de autonomía que tenía la DINEIB y la centralización de la gestión de la EIB en la autoridad del Ministro de Educación, la más grave, con seguridad, fue el cierre de las escuelas comunitarias interculturales bilingües. No existen cifras exactas, pero, de manera indicativa, “Se calcula que entre inicios del 2013 y finales del 2014, se



cerraron más de 10 000 escuelas pequeñas, entre escuelas comunitarias, uni-docentes, interculturales bilingües y alternativas” (Granda 2018: 298).

En el contexto del Gobierno de Lenin Moreno, el 6 de julio de 2018 se emite el Decreto Ejecutivo 445 que crea la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SESEIB). El despliegue mediático de la firma de tal Decreto afirmó que se trataba de restituir el control de la EIB a las nacionalidades indígenas. Una lectura atenta del documento, por el contrario, muestra que se trata de una reiteración del modelo centralizado de la Revolución Ciudadana y anulador de mecanismos de participación ciudadana. Al igual que en la etapa previa la autoridad principal sigue siendo el ministro de educación y las organizaciones indígenas no tienen ningún espacio de decisión (Muyulema 2018). La Secretaría sólo se limita a “la coordinación, gestión, seguimiento y evaluación de las políticas públicas de educación intercultural bilingüe” (Art. 1).

A partir de estas experiencias y de este proceso de institucionalización de la EIB se podría decir que ésta ha transitado por algunas etapas o momentos (Rodríguez 2018; Peronyan y Cuenca 2018).

El primero es aquel en que la EIB se concreta en trabajar desde el carácter diferenciado de los idiomas. En el ejercicio educativo mismo se trata de resolver los conflictos apelando al uso transitorio de los idiomas indígenas para facilitar el aprendizaje de la lengua dominante y la escritura.

Luego, la lengua y la cultura se vuelve el centro de los planteamientos reivindicativos desde las distintas experiencias educativas. El bilingüismo de mantenimiento y el desarrollo de la lengua materna en la institución escolar son vitales en las propuestas en curso. Aquí, además, la EIB es el eje de la propuesta política de las organizaciones indígenas y el movimiento indígena. La EIB se plantea aquí como el proyecto político del movimiento indígena; gracias a ella se va posicionando y logrando espacios de acción y representación dentro del Estado-nación.

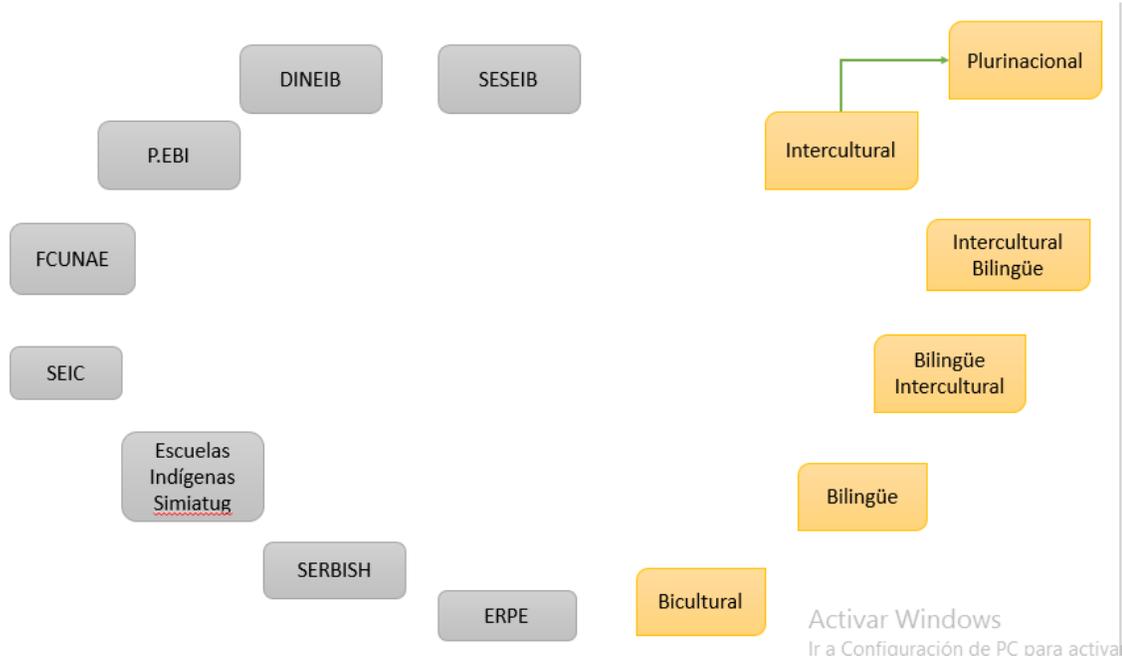
Además de lengua y cultura se pasa a la defensa de los conocimientos, saberes, historias y valores tradicionales como forma de posicionarse ante la modernidad occidental y capitalista; la EIB se expresa como una posibilidad de un nuevo modelo civilizacional.

Un aspecto interesante es que las distintas experiencias anotadas antes, aunque no coincidan exactamente, parecen caminar bastante de la mano con las denominaciones de lo que hoy conocemos como educación intercultural bilingüe. Así, desde las iniciales propuestas de la Misión Andina o ERPE hasta la actual SESEIB parece haber un similar énfasis en el tratamiento de lo cultural



y lo lingüístico que va desde la educación bicultural hasta una interculturalidad entendida como concreción de lo plurinacionalidad con un énfasis cada vez menor del elemento lengua.

Cuadro N° 1: Correlación entre experiencias de EIB y énfasis en los enfoques de bilingüismo e interculturalidad



Fuente: Elaboración propia

Lo dicho previamente significa que en la EIB ha habido tres orientaciones básicas: 1) Asimilacionista (la diversidad es un problema; bilingüismo sustractivo y de transición); 2) Multiculturalista y tolerante (la diversidad es un derecho; modelo de mantenimiento); 3) De enriquecimiento (busca impregnar a la sociedad en su conjunto; la diversidad cultural y lingüística es recurso transformador del Estado-nación) (López 2009).

Los distintos momentos por los que ha atravesado la experiencia de la Educación Intercultural Bilingüe han ido configurando una serie de tensiones que se pueden resumir de la siguiente forma:

En el formato de autonomía se trata de apuntar a la autodeterminación de los pueblos indígenas, lo que iría bastante en consonancia con lo que se espera de un Estado Plurinacional; sin embargo, la autonomía puede tener la forma del autogobierno tal como lo define la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. La apuesta por interculturalizar el Estado puede darse bajo el formato de Estado Plurinacional o de Estado-nación. Esta interculturalización busca la



inserción de los pueblos indígenas en el Estado como forma de participación y de inclusión en un aparato político históricamente excluyente.

En una vía similar se podría mencionar la tensión entre ver la EIB como un proyecto político y verla como un proceso de institucionalización (Rodríguez y Herrera 2017). El proyecto político implicaba la crítica al modelo de Estado-nación desde su historia de exclusión. En esta perspectiva se insistía en la necesidad de que el Estado reconozca la educación propia de los pueblos indígenas, tal como se la denominaba en la década del 80. Ello llevó a que el Estado tolere la existencia de una instancia de gestión curricular, administrativa y financiera, cual fue la DINEIB. Simultáneamente, el proceso de institucionalización produjo la pérdida de fuerza de la propuesta política, convirtiendo la EIB en un asunto didáctico-administrativo en el que la prioridad era rendir cuentas al Estado antes que a las organizaciones.

Otra de las tensiones que cruza la EIB tiene que ver con la construcción de propuestas “desde abajo” o “desde arriba” (López 2009); es decir, en el curso de la historia de la EIB ésta se ha nutrido, como hemos visto, de experiencias concretas nacidas de las propias organizaciones o sus aliados. Por el contrario, varias iniciativas han surgido de espacios institucionales desligados de los principales actores: las comunidades y sus organizaciones. Aquí pueden caber varias iniciativas estatales, académicas o de ONGs.

¿Cómo se ha concretado en términos curriculares la propuesta de EIB a nivel nacional? Diríamos que aquí también ha habido por lo menos dos tensiones que se pueden señalar de la siguiente manera:

Por un lado, el currículo denominado hispano vs. el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), con la particularidad de que este último funciona como una suerte de paraguas genérico para que cada nacionalidad desarrolle su propuesta curricular. Por otro lado, tenemos el currículo intercultural que funciona para todo el país vs. el currículo intercultural bilingüe por nacionalidad que se convierte en adaptaciones del currículo intercultural, a pesar de la existencia de una propuesta curricular por nacionalidad.

Etnoeducación

En el caso de la etnoeducación, no se puede hablar de ella sin aludir a la memoria, que a su vez está marcada por la diáspora y la esclavitud. Así, en Latinoamérica se estima que hay 150 millones de afro latinoamericanos dispersos por el Continente (Pabón 2011) y en lo que respecta a la memoria



larga de la esclavitud no es raro echar mano de la figura de Martina Carrillo quien exigió el derecho de reconocimiento de normas consuetudinarias durante la Colonia. Para la Audiencia de Quito este hecho constituye “el primer código de regulación de trabajo esclavo en la región, anterior a la emitida por la Corona española en 1789” (Vera 2017: 82).

En la perspectiva anunciada, el racismo ecuatoriano tiene, en el caso afro, una verdadera marca racial (construida, por supuesto) antes que cultural. La situación de discriminación hacia el afrodescendiente ha hecho, incluso, que se hable de él como de “el último otro” en oposición a cierta aceptación que puede tener el indígena por aquella posibilidad de encarnar un sentido de pureza que requiere el primordialismo de la nación (Smith 2003). Aberración histórica, ruido en el sistema ideológico de la nacionalidad, contaminación en el patrimonio genético ecuatoriano, son las significaciones que Rahier (1999) le otorga a ese “último otro”, forjado por el imaginario racista ecuatoriano. Esta idea incluso se muestra en la abundancia de investigaciones sobre indígenas y la marginalidad de la problemática afro en las mismas investigaciones. El negro es lo que el blanco y el blanco-mestizo no quieren ser (Rahier 1999: 106).

En este marco de ideas también se desarrolla el imaginario de una población ruralizada, aun cuando el 74% o más de su población vive en las ciudades, principalmente de Guayaquil, Quito y Esmeraldas (Vera 2017).

Por otro lado, la larga historia de discriminación hacia la población afroecuatoriana se ha condensado en el aparato educativo, lo que ha repercutido en la importancia que se la ha dado a la construcción de los procesos etnoeducativos. Así, Pabón (2011) nos recuerda que la escuela oficial nunca enseñó la historia de los afroecuatorianos porque ésta era una historia no contada, invisibilizada, en definitiva, negada. De manera que la constatación de que la escuela enseña de todo menos de lo propio, hace que el Maestro Juan Salazar se pregunte: ¿qué hacer para conocer y aprender de nosotros? (Pabón 2011: 22).

Aquí está la raíz del proceso de etnoeducación. Son reflexiones que empiezan a darse a fines de la década del 70 del siglo pasado, aunque aún no tenían el nombre de hoy. ¿Cómo empieza este proceso?

Empiezan a reunirse en la ciudad de Quito un grupo de jóvenes migrantes que por educarse llegaron a esta ciudad y constituyen, quizá, el primer grupo de intelectuales afroecuatorianos



que promueven reflexiones sobre nuestro origen, nuestra cultura e identidad y formaron entonces el Centro de Estudios Afros CEA (Pabon 2011: 23).

Se trataba de una docena de jóvenes estudiantes universitarios provenientes de Esmeraldas, Guayaquil y el Valle del Chota. En sus reflexiones se va formando el Centro de Estudios Afro, el cual constituye el primer movimiento organizativo de la población afroecuatoriana. Para la década del 80 este mismo grupo producirá los primeros materiales bajo el nombre de *Cuadernos Afroecuatorianos*.

Varios de los miembros del CEA regresan a sus comunidades una vez terminados sus estudios. Los que se quedan en Quito se vinculan a la Pastoral Afro, de la que surgirá el Centro Cultural Afroecuatoriano. Desde ahí se harán importantes aportes a la investigación y a la producción de materiales. Como dice Pabón (2011: 24) “muchos de los motivadores e impulsores de las organizaciones creadas en la década de los 90s, se formaron en el CCA”.

Para 1991 surge el Centro de Investigación de la Mujer de Piel Africana con la idea de discutir los problemas que les afecta como mujeres afroecuatorianas, principalmente los relacionados con el sexismo, el machismo y la discriminación. El Centro integra alrededor de 60 mujeres del Valle del Chota y de Quito (Vera 2017: 92).

Hay que anotar que entre 1983 y el 2005 se realizaron varios encuentros, congresos nacionales e internacionales (transnacionales algunos). Estos encuentros, y sobre todo desde 1999, fueron fortaleciendo el desarrollo de propuestas etnoeducativas. Se hizo a través de talleres de “Reflexión y Sensibilización” en Imbabura, Carchi y Esmeraldas.

Luego, en la década del 90 surgen varias asociaciones y organizaciones en Esmeraldas (Confederación Comarca Afroecuatoriana del Norte de Esmeraldas, CANE), Chota (Federación de Comunidades y Organizaciones Negras de Imbabura y Carchi, FECONIC) y Quito (Federación de Organizaciones y Grupos Negros de Pichincha, FOGNEP), además de la Coordinadora de Mujeres Negras (CONAMUNE) y con todas ellas la CNA (Confederación Nacional Afroecuatoriana). En todas estas organizaciones la etnoeducación se constituyó en uno de los pilares de lucha por la identidad afroecuatoriana. Como se ve, el proceso etnoeducativo nace estrechamente vinculado al proceso organizativo (Pabón 2011: 24).

El 2001 se crea la Comisión de Etnoeducación en el Valle del Chota. La conforman, hasta la actualidad, docentes y líderes/as en un número de más de 60. Para Barbarita Lara, la Comisión fue



clave porque cambió la mentalidad de los docentes afrodescendientes en el sentido de entender “cómo se debe compartir la memoria y construir una pedagogía desde los saberes del territorio” (en SEIB 2019). En la Comisión se definió la etnoeducación como “un proyecto político / y epistémico afroecuatoriano que se constituye en una herramienta para acceder al conocimiento (propio) y en un instrumento para llegar a la interculturalidad, en igualdad de condiciones y conocimientos” (En Pabón 2011: 27-28). El proyecto etnoeducativo, entonces, es una herramienta fundamental en el proceso de fortalecimiento de la identidad cultural (Chalá 2018; Pabón 2007).

Juan García definía la etnoeducación como “el proceso de enseñar y aprender casa dentro, para fortalecer lo *propio* del que nos hablan los ancestros” (en Pabón 2007: 96).

Es interesante que Pabón renuncie a dar una definición de etnoeducación ya que para él es un proceso en construcción. Para entenderla señala una serie de reflexiones que se puntúan así (Pavón 2011: 25-29):

- La tradición oral de los afroecuatorianos
- Etnoeducación y organización del pueblo afroecuatoriano
- El aporte permanente de las mujeres afroecuatorianas en la etnoeducación
- La organización política del pueblo negro y el rol de la etnoeducación
- Las iniciativas locales como consolidación y concreción de propuestas etnoeducativas

La comprensión de la etnoeducación como proyecto político, sin embargo, no se lo entiende como algo puro (León 2005) sino como un proceso dinámico (Pabón 2011: 26).

Con estas ideas previas es posible entender la construcción metafórica de la propuesta elaborada por Juan García en el sentido de pensar el proyecto etnoeducativo “casa adentro” y “casa afuera”. ¿Qué significa esto? “Que siempre se debe caminar casa dentro y casa afuera. Casa adentro para fortalecer la identidad, el sentido de pertenencia como país; y casa fuera para construir los diálogos interculturales, para reconocer las diferencias de los otros y las otras” (Barbarita Lara en SEIB 2019).

Edizon León (2005: 63) dice que:

Cuando se plantea el espacio y proceso “casa adentro”, hacemos referencia a la creación de esos espacios autónomos que nos permitan el fortalecimiento de lo propio, desde los mismos territorios ancestrales y de los usos tradicionales que permita la re-creación de nuestro



mundo mágico, mítico y real, para apropiar y re-apropiar conceptos, construir nuevos derechos ancestrales, tradiciones, costumbres, doctrinas, derechos consuetudinarios, autodeterminación como pueblos y justicia.

En este trabajo “casa adentro” se fueron creando una serie importante de materiales.

- En 2005 la Comisión publicó el Módulo de Etnoeducación Afroecuatoriana titulado “Nuestra Historia, documento didáctico pedagógico de etnoeducación afroecuatoriana”, que desde el año lectivo 2005-2006 se aplica en las Instituciones Educativas del Valle del Chota (Pabón, 2007).
- En el 2008 la Comisión inició la elaboración de 13 Módulos Etnoeducativos para cada año escolar, a fin de aplicarlos en todas las instituciones de la zona norte del país. Estos módulos también tenían la intención de ser incorporadas en los currículos nacionales de educación intercultural (Pabón, 2011).
- Los módulos etnoeducativos para Educación Básica se crearon en el 2011. Desde el año lectivo 2013 se los implementa en el Valle del Chota (Vera 2017: 91-92).
- En la cartilla “La tradición oral, una herramienta para la etnoeducación” se identifican 5 ejes fundamentales por los que deben pasar las propuestas etnoeducativas:
 1. Identidad y pertenencia;
 2. Territorios y tierras ancestrales;
 3. Uso y manejo de recursos naturales;
 4. Cultura y prácticas tradicionales;
 5. Historia comunitaria (Vera 2017: 93).
- El Fondo Afro Andino hizo varias publicaciones sobre memoria, saberes colectivos, Papá Roncón y la tradición oral que “está en la cabeza de nuestros mayores” (Vera 2017: 94). El Fondo también publicó materiales de tipo metodológico propositivo de cómo trabajar los aspectos de memoria y saberes.
- Las organizaciones de mujeres afro cumplieron un rol importante al denunciar la discriminación, el sexismo y el machismo en relación a su origen afro (Vera 2017). Ellas cuestionaron la producción de material educativo en el que los afro eran presentados como



futbolistas, bailarines. Trabajaron en la recuperación de la memoria (tradición oral, cuentos, leyendas, etc.) para incorporarla en la propuesta de etnoeducación y desde una perspectiva de género.

“Casa afuera”, decía Juan García, es un camino para enseñar a los otros como somos. Como dice León (2005: 63),

A través de los sistemas de educación siempre nos enseñaron sobre el “otro”; de esa manera nos permitieron (obligaron) acercarnos. Ahora queremos que conozcan nuestra cultura y que se acerquen a nosotros con una mirada más enriquecida, para propiciar momentos de respeto a la diferencia que nos puede ayudar a construir un proyecto intercultural. Este momento es tan importante como el anterior puesto que permite abrirnos como seres autónomos, con ese orgullo de ser negros y de origen africano.

Rocío Vera anota que en la segunda mitad de los 90 del siglo XX hubo declaraciones de la policía diciendo que había una raza invasora en la ciudad, refiriéndose a los afro. Esto les llevó a pensar y plantear una estrategia de “legalización”. El 7 de enero de 1997 se realizó la Marcha “Por un futuro negro, digno y bonito”, hecho que se recordará como el Día de la Dignidad Afroecuatoriana. A partir de ahí se despliega todo un esfuerzo de incorporar en distintos espacios de la normativa ecuatoriana mecanismos de respeto y valoración de las prácticas, memoria y tradiciones del pueblo afroecuatoriano.

Así, dentro de la “Propuesta para el Fortalecimiento Organizacional y Desarrollo Integrado con Identidad del Pueblo Negro del Ecuador” del 1er Congreso del Pueblo Negro (1999) se planteó: “Formular una reforma curricular al Sistema Educativo para que se incluya en sus contenidos conocimientos sobre la etnoeducación del pueblo negro” (en Pabón 2011: 30).

Luego, en 2006 se expidió la Ley de Derechos Colectivos de los Pueblos Negros Afroecuatorianos. En el artículo 8 de esta Ley se estableció que para la formulación de políticas de etnoeducación del pueblo afroecuatoriano se creará una Comisión Pedagógica Nacional de Asuntos Afroecuatorianos. Además, se estableció en el Art. 5 que en los planes y programas de educación básica y de bachillerato, se manejará como eje transversal el conocimiento de las culturas afroecuatorianas.

Todo este trabajo “casa afuera” desembocó en varias alusiones a la población afroecuatoriana en el texto constitucional. Dice el Art. 58 que “Para fortalecer su identidad, cultura, tradiciones y derechos, se reconocen al pueblo afroecuatoriano los derechos colectivos establecidos en la



Constitución, la ley y los pactos, convenios, declaraciones y demás instrumentos internacionales de derechos humanos”. Y en el Art. 343, segundo párrafo se dice que “El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a las comunidades, pueblos y nacionalidades”.

Como se ve, la apuesta por la etnoeducación significa la simultaneidad de lograr tener un currículo específico dentro del currículo “nacional” a la vez que transversalizar lo afroecuatoriano en el currículo nacional. Desde aquí puede entenderse el esfuerzo de pensar lo intercultural educativo dentro de un horizonte más “nacional” antes que plurinacional; es decir, pareciera que la demanda afroecuatoriana camina por la vía del reconocimiento a los aportes de dicha población a la construcción de la nación y no tanto por la de construir espacios de autonomía política y económica.

Reflexiones finales

En los días en se redacta la versión final de este documento celebramos treinta años del Levantamiento Indígena de 1990. Las principales demandas de la movilización iniciada el 28 de mayo de ese año giraban en torno a exigir la declaratoria del país como Estado Plurinacional; la legalización de los territorios de las comunidades indígenas y la solución de diversos conflictos agrarios; y, la exigencia de recursos para la recién creada DINEIB entre otros aspectos.

En estas décadas hemos aprendido que, al Estado ecuatoriano, como a otros de la región, no le interesa salir de la comodidad del formato Estado-nación ya que no es parte de sus opciones el compartir el poder. Contrariamente a la imagen de que plurinacionalidad e interculturalidad son apuestas opuestas, la plurinacionalidad es la posibilidad de realización de la interculturalidad; sólo es posible pensar en una sociedad realmente intercultural desde el formato de un poder político, económico y cultural repartido y compartido.

Por otro lado, el horizonte reivindicativo de las organizaciones indígenas se ha vuelto más complejo. Así, hoy se trata de hacer efectivo lo logrado en los documentos oficiales a fin de que no queden como declaratorias vacías de contenido, como el caso de la declaratoria del Ecuador como un Estado plurinacional. En otros casos, se trata de recuperar espacios perdidos que apenas eran el punto de partida de procesos equitativos como la incipiente autonomía de la que gozó en un momento la DINEIB. En fin, la demanda de territorios hoy en día pasa por el ejercicio jurisdiccional ante acciones estatales y transnacionales que violan el principio de que sean los pueblos y nacionalidades quienes decidan sobre los bienes y recursos presentes en sus espacios territoriales.



Entre un Estado estructurado bajo el modelo de rapiña y los procesos reivindicativos de las nacionalidades indígenas tenemos una sociedad, como diría Silvia Rivera (2000), estructurada pigmentocráticamente; una sociedad que se ha construido, históricamente, ubicando en los márgenes a los sectores indígenas y afrodescendientes. Curiosamente, los tiempos de tolerancia a la diversidad van re-creando viejos racismos vestidos ahora de una sutil capa de admiración por la estética indígena y afro y su acceso a expresiones modernas (estudios superiores, conquista estética virtual a través de videos, música, etc.).

En este contexto, la Educación Intercultural Bilingüe tiene que reinventarse tanto en el contexto urbano como en el contexto rural. El gran desafío es cómo trabajar la tradición cultural indígena junto a los nuevos contextos tanto en la ciudad (los jóvenes y sus intereses) como en el campo (cambio en la matriz productiva y organizacional). Mientras tanto, la etnoeducación tiene que seguir pugnando por romper el imaginario racista de que negros y negras sirven exclusivamente para jugar fútbol y para bailar.

¿Qué rol han jugado y juegan las Universidades en esta larga historia de esfuerzos decoloniales y democratizadores de la sociedad ecuatoriana? Ellas han sido un elemento importante desde distintos frentes:

- En los procesos de democratización de acceso a la educación superior, especialmente en el caso de las universidades públicas.
- En la creación y desarrollo de programas que han instalado un enfoque intercultural en la más diversa gama de conocimientos occidentales: no sólo en educación sino en derecho, salud, medio ambiente, etc. Esta apuesta la han hecho, no sólo pero sí específicamente, las universidades de posgrado (FLACSO y UASB).
- Varias universidades crearon programas especiales para la formación de profesionales en lingüística y educación intercultural bilingüe; entre ellas destacan la PUCE, la UPS y la U. de Cuenca.

Las acciones no han incidido sólo en la formación profesional sino también en la investigación y en trabajos específicos de vinculación con la colectividad. Sólo a manera de ejemplo, el trabajo de muchos años de la PUCE en la investigación y revitalización lingüística y el trabajo de la UASB en custodia de la memoria afroandina son muestras de lo dicho.



En todas estas iniciativas, y muchas más, ha primado la apuesta por desplegar mecanismos de discriminación positiva que contribuyan a disminuir las históricas brechas de inequidad hacia la población indígena y afrodescendiente.

En este camino, las universidades tienen el gran desafío de acercarse a las vidas y conocimientos de pueblos y nacionalidades no ya tanto para producir nuevo conocimiento *sobre* ellos, sino para aprender a dialogar *con* ellos (Castro-Gómez 2007). Un repositorio digital sobre interculturalidad, educación intercultural bilingüe y etnoeducación puede ser parte de ese caminar hacia el futuro, pero mirando hacia atrás, como dicen los pueblos andinos, y de esa memoria que recupera el saber y la vida de los ancestros, por la que permanentemente luchan los afrodescendientes.

Junio de 2020, a 30 años del Levantamiento Indígena del Inti Raymi

Referencias

Albó, Xavier

1999 *Iguales aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. La Paz: CIPCA.

Chalá, Jessica

2018 *La etnoeducación como factor de fortalecimiento de la identidad cultural en niños y niñas afrodescendientes de 5 a 6 años*. Tesis de licenciatura. Quito: UCE.

Castro-Gómez, Santiago

1999 Epistemologías coloniales, saberes latinoamericanos: el proyecto teórico de los estudios subalternos, en *El debate de la poscolonialidad en Latinoamérica. Una posmodernidad periférica o cambio de paradigma en el pensamiento latinoamericano*, editado por Alonso de Toro y Fernando de Toro. Madrid, Frankfurt: Iberoamericana, Vervuert, 79-100.

2003 Apogeo y decadencia de la teoría tradicional. Una visión desde los intersticios, en *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*, editado por Catherine Walsh. Quito: UASB, Abya Yala, 59-72.

2007 Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes, en *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, editado por Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, IESCO, Instituto Pensar, 79-91.

Cortez, David

2011 La construcción social del "Buen Vivir" (Sumak Kawsay) en Ecuador. Genealogía del diseño y gestión política de la vida, en *Aportes andinos*, 28, 1-23.

Dussel, Enrique

2000 Europa, modernidad y eurocentrismo, en *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, compilado por Edgardo Lander. Buenos Aires: CLACSO, 41-53.

Fraser, Nancy

1997 *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas de la posición "postsocialista"*. Bogotá: Siglo del Hombre.

Friedman, Jonathan



- 2001 *Identidad cultural y proceso global*. Buenos Aires. Amorrortu.
Garcés, Fernando
- 2006 La EBI en Ecuador, en *La EIB en América Latina bajo examen*, editado por Luis Enrique López y Carlos Rojas. La Paz: Banco Mundial, GTZ, Plural, 111-183.
- 2011 Identidades políticas: del ñuqayku al ñuqanchik y viceversa”, en *Arqueoantropológicas*, 1: 1. Cochabamba: INIAM-UMSS, 2011, 119-128.
- 2013 *Los indígenas y su Estado (Pluri)nacional: una mirada al proceso constituyente boliviano*. Cochabamba: FCEyH-UMSS, CLACSO, Jaina.
- 2019a “¡Y qué saben ellos!” (Re)flexionando relaciones epistémicas entre cultura, escritura y naturaleza desde el ámbito andino, en *Interculturalidad. Problemáticas y perspectivas diversas*, coordinado por Fernando Garcés y Rubén Bravo. Quito: Abya Yala / UPS, 75-121.
- 2019b “Soy de aquí y soy de allá”. Un ejercicio de reflexión sobre identidades, lenguas y territorios desde el quichua ecuatoriano, en *Construyendo una sociolingüística del sur. Reflexiones sobre las culturas y lenguas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios*, compilado por Marina Arratia y Vicente Limachi. Cochabamba: PROEIB Andes, UCL, 2019, 13-29.
- Garcés, Fernando y Soledad Guzmán
- 2003 *Educacionqa kawsayninchikmanta kawsayninchikpaq kanan tiyan. Elementos para diversificar el currículo de la Nación Quechua*. Sucre: CENAQ.
- Gómez Rendón, Jorge
- 2019 La interculturalidad. Itinerario de un concepto, en *Letras del Ecuador*, 210, 56-62.
- Granda, Sebastián
- 2009 La educación intercultural para todos en el Ecuador: ¿discurso o realidad?, en *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, editado por Luis Enrique López. La Paz: FUNPROEIB Andes, Plural, 77-94.
- 2018 Transformaciones de la educación comunitaria en los Andes ecuatorianos, en *Sophia*, 24, 291-311.
- 2019 La Revolución Ciudadana y la apuesta por una educación intercultural y bilingüe para todos, en *Pueblos indígenas y educación*, 66, 153-173.
- Haboud, Marleen; Krainer, Anita; y, Fernando Yáñez
- 2006 *Estado de situación de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador*. En: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Haboud Krainer Yanez EIB FINAL.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Haboud%20Krainer%20Yanez%20EIB%20FINAL.pdf), consulta del 05/05/2020.
- Hale, Charles
- 2007 ¿Puede el multiculturalismo ser una amenaza? Gobernanza, derechos culturales y política de identidad en Guatemala, en *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*, compilado por María Lagos y Pamela Calla. La Paz: PNUD, 285-346.
- Jameson, Fredric
- 1991 *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.
- 2002 *El giro cultural. Escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983-1998*. Buenos Aires: Manantial.
- León Edizon
- 2005 La etnoeducación como política y práctica de la representación, en *Revista Colombiana de Educación*, 48, 56-68.
- López, Luis Enrique



- 2009 Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal, en *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, editado por Luis Enrique López. La Paz: FUNPROEIB Andes, Plural, 129-218.
- Martínez, Carmen
- 2016 El desmantelamiento del Estado multicultural en el Ecuador, en *Ecuador Debate*, 98, 35-50.
- MEC
- 1993 *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito. Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación
- 2013 *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito: SUBSEIB.
- Moya, Ruth
- 2009 La interculturalidad para todos en América Latina, en *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, editado por Luis Enrique López. La Paz: FUNPROEIB Andes, Plural, 21-56.
- Muyulema, Armando
- 2018 La creación de Secretaría de Educación Intercultural, ni restitución ni autonomía, en *La línea de fuego. Revista digital*. <https://lalineadefuego.info/2018/08/14/la-creacion-de-la-secretaria-de-educacion-intercultural-ni-restitucion-ni-autonomia-por-armando-muyulema/>, 14/04/2019.
- Negri, Toni y Michael Hardt
- 2001 *Imperio*. Bogotá: Desde Abajo.
- Pabón, Iván
- 2011 Estudio sobre etnoeducación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, en *Rutas de la interculturalidad. Estudio sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia. Enfoques, experiencias y propuestas*. Quito: UNESCO, 17-73.
- Oviedo, Alexis
- 2018 *Educación intercultural bilingüe en Ecuador (1989-2007). Voces*. Quito: UASB, Abya Yala.
- Pabón, Iván
- 2007 *Identidad afro. Procesos de construcción en las comunidades negras de la cuenca Chota-Mira*. Quito: Abya Yala.
- 2011 Estudio sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, en *Rutas de la interculturalidad. Estudio sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia. Enfoques, experiencias y propuestas*. Quito: UNESCO, 17-73.
- Paz, Sarela
- 2006 Desandando los caminos de la interculturalidad: una aproximación a la educación intercultural bilingüe, en *Escuela y procesos de cambio*, compilado por Alejandra Ramírez. Cochabamba: CESU, 125-150.
- Peronyan, Hayk y Maritza Cuenca
- 2018 Educación intercultural bilingüe en Ecuador: retos principales para su perfeccionamiento y sostenibilidad, en *Transformación*, 14: 3, 310-326.
- Quijano, Aníbal
- 2000 Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, en *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, compilado por Edgardo Lander. Buenos Aires: CLACSO, 201-246.
- Rahier, Jean



- 1999 Mami, ¿qué será lo que quiere el negro?: representaciones racistas en la revista Vistazo, 1957-1991, en *Ecuador racista: imágenes e identidades*, editado por Emma Cervone y Fredy Rivera. Quito: FLACSO, 73-110.
- Rivera, Silvia
- 2000 La raíz: colonizadores y colonizados, en *Violencias encubiertas en Bolivia*, coordinado por Xavier Albó y Raúl Barrios. La Paz: CIPCA, Aruwiyiri, 27-131.
- Rodríguez, Adriana
- 2017 *El largo camino del Taki Unkuy. Los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas del Ecuador*. Quito: U. de Cuenca, Huaponi Ediciones.
- Rodríguez, Marta
- 2018 *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador. Luchas y experiencias del movimiento indígena: desde Dolores Cacuango hasta la Revolución Ciudadana*. Volumen 1. Quito: Abya Yala, Fundación Pueblo Indio.
- Rodríguez, Adriana y Luis Herrera
- 2017 El derecho a la educación intercultural bilingüe: lucha e institucionalidad. Entrevista a Ruth Moya Torres, en *Revista NuestrAmérica*, 5: 9, 25-35.
- Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB)
- 2019 *Una mirada a la etnoeducación ecuatoriana*. Video: <https://www.youtube.com/watch?v=eTYiEplJT-o>, consulta del 14/03/2020.
- Smith, Anthony
- 2003 ¿Gastronomía o geología? El papel del nacionalismo en la reconstrucción de las naciones, en *Nacionalismos y movilización política*, Anthony Smith y Ramón Máiz. Buenos Aires: Prometeo.
- Vélez, Catalina
- 2008 *Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador*, en *Revista Educación y Pedagogía*, XX: 52, 103-112.
- Vera, Rocío
- 2017 La etnoeducación como posicionamiento político e identitario del pueblo afroecuatoriano, en *Revista Antrologías del Sur*, 4: 8, 81-103.
- Viaña, Jorge; Claros, Luis; Estermann, Josef; Fornet-Betancourt, Raúl; Garcés, Fernando; Quintanilla, Víctor; y, Esteban Ticona
- 2009 *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. La Paz: III-CAB, 21-49.
- Walsh, Catherine
- 2001 *La interculturalidad en la educación*. Lima: DINEBI.
- 2002 La problemática de la interculturalidad y el campo educativo, Ponencia presentada en el Congreso de la OEI *Multiculturalismo, identidad y educación*, 16 de abril de 2002.
- Wieviorka, Michel
- 2001 *La diferencia*. La Paz: Plural.