



El Ágora U.S.B.

ISSN: 1657-8031

ISSN: 2665-3354

Universidad de San Buenaventura

Osorio-Calvo, Carlos Alberto
De las prácticas de educación indígena en el Ecuador a la noción de interculturalidad¹
El Ágora U.S.B., vol. 22, núm. 1, 2022, Enero-Junio, pp. 376-393
Universidad de San Buenaventura

DOI: <https://doi.org/10.21500/16578031.6086>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407773564019>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

U.S.B. [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

De las prácticas de educación indígena en el Ecuador a la noción de interculturalidadⁱ

From the Practices of Indigenous Education in Ecuador to the Notion of Interculturality

Por: Carlos Alberto Osorio Calvo¹

1. Magister en Sociología. Docente Universidad del Valle. Docente Escuela Normal Superior Farallones de Cali. Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4807-9171>
Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=FYuLlLkAAAAJ&hl=es#> Contacto: kaosofin@gmail.com, carlos.alberto.osorio@correounivalle.edu.co

 OPEN ACCESS



Copyright: © 2022 Revista El Ágora USB.

La Revista El Ágora USB proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) Atribución–NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Tipo de artículo: Artículo de Reflexión

Recibido: noviembre de 2020

Revisado: enero de 2021

Aceptado: abril de 2021

Doi: 10.21500/16578031.6086

Citar así: Osorio Calvo, C. A. (2022). De las prácticas de educación indígena en el Ecuador a la noción de interculturalidad. *El Ágora USB*. 22(1), 376-393.

Doi: 10.21500/16578031.6086

Resumen

Son los Pueblos Indígenas y sus luchas quienes han venido dando carácter a la noción de interculturalidad. Y es el campo de la educación un escenario en el que la interculturalidad ha emergido y se ha labrado. Hay experiencias de educación de los Pueblos Indígenas que se han planteado como alternativas de superación de la colonialidad. La lucha del movimiento indígena, al lado de estas experiencias, ha venido configurando una plataforma de confrontación que permite presentarle a los Estados, en el caso concreto de Ecuador a los gobiernos y a la población, desafíos en torno a la comprensión de la nación y del carácter de la misma y de la educación y del carácter de la misma igualmente.

Palabras clave: Interculturalidad; Educación; Pueblos Originarios; Indígenas.

Abstract

It is the Indigenous Peoples and their struggles who have been giving character to the notion of interculturality. And the field of education is a scenario in which interculturality has emerged and has been carved. There are experiences of education of Indigenous Peoples that have been proposed as alternatives for overcoming coloniality. The struggle of the indigenous movement, alongside these experiences, has been configuring a platform of confrontation, which allows presenting the States, in the specific case of Ecuador, the governments and the population, with challenges regarding the understanding of the nation and its character, and of education and its character, as well.

Keywords: Interculturality; Education; Indigenous Peoples; and Indigenous.

Introducción

La colonialidad es una realidad en toda América Latina. Reyes (2015) plantea que el campo educativo, social y cultural del continente han sido configurados a partir de la imagen de los estados nación europeos, en el marco de la configuración colonial de la cultura. Escolano (2004) dirá que la educación y su práctica son condicionadas por la cultura, en lo que llama el ethos pedagógico. Torres (1993) habla de culturas en plural para hacer referencia a los grupos silenciados o invisibilizados en el currículo. Escolano refiere la idea de cultura escolar y configura esta noción desde la correlación entre teorías, prácticas y saberes ligados a la escuela. La educación propia de los pueblos originarios, en distintos países de América Latina, parte de la idea de que hay escuelas en plural como hay culturas en plural y la interculturalidad es una apuesta teórica desde la que la pluralidad de culturas y por lo tanto de escuelas se puede postular.

La realidad de los Pueblos Originarios en América Latina ha sido de explotación, sometimiento, desconocimiento y exterminio. de acuerdo con Torres (1993) habla de racismo y de prácticas racistas en la escuela. La imposición por parte de la colonización y el proceso posterior de colonialidad han dado como resultado la subalternización de los pueblos originarios en todo el continente. El sometimiento de la fuerza laboral indígena pasa por el sometimiento de la persona y de la cultura. En América Latina se implanta un modelo que es calificado por diversos autores como monocultural, desde el cual se asigna un determinado lugar a las diversas matrices culturales (Soria, 2014). El lugar de la diferencia es producido desde la exclusión y el lugar de la diversidad desde la asimilación. La escuela etnocéntrica y racista que se impone sobre los pueblos originarios contribuye a este proceso de exclusión y subalternización. A propósito Fernet Betancourt (2002) va a afirmar que la construcción oficial de cultura en América Latina, es decir, la idea de cultura nacional, es impuesta por la vía de la homogenización. Esto va a suponer la necesaria eliminación de las particularidades que caracterizan a los pueblos originarios desde sus matrices culturales y la marginación, vía subalternización de las mismas.

Torres (1993) se refiere a los grupos minoritarios, entre ellos los étnicos, como las culturas negadas en el currículo. Las culturas y voces de estos grupos en la correlación de poder y fuerza son construidas desde una imagen negativa de sí y desde el correspondiente silenciamiento de sus voces, lo que se traduce en racismo en el orden epistemológico y ontológico. Los discursos y prácticas racistas son resultado de dominación en los distintos ámbitos de la vida. En referencia a este mismo fenómeno que da como resultado la subalternización de las culturas y los pueblos y opera la homogenización vía imposición de una identidad a través de, entre otros elementos, la educación. Walsh (2005) va a plantear que es esta justamente la manera en que se construye para América Latina el discurso de la modernidad. El campo del conocimiento, que es el que se reproduce a partir de la educación, se ofrece como un universal y se impone produciendo la subalternización y la marginación. Garzón López (2013) dirá que la eficaz introyección de la imposición de un modelo cultural dominante, se opera a través de la educación como escenario de imposición de una gramática cultural, acompañada de sus normas y valores. Este trabajo, que intenta construir la noción de interculturalidad a partir de prácticas en el campo de la educación, necesariamente se ubica en el análisis de la imposición cultural que acompaña la destrucción de las cosmovisiones de los pueblos originarios impuesta desde la modernidad y la colonialidad.

El contexto ecuatoriano, que es el que se privilegia para este trabajo, no va a ser ajeno a esta imposición colonial. Luis Alberto Conejo, quien en el momento de la entrevista para este trabajo es el Subsecretario de Educación Bilingüe, Líder de Desarrollo Lingüístico Intercultural Bilingüe, en el Ministerio de Educación de Ecuador y quien es además actor protagónico en la historia de consolidación del sistema de educación intercultural bilingüe en Ecuador, reconoce que la formación que tradicionalmente se ha impuesto a los pueblos originarios, obedece a la intencionalidad de impedir la formación de los propios indígenas en su matriz cultural y la precarización de su misma formación.

“Hay una intencionalidad oculta desde la política, desde la colonia, incluso desde el racismo, como ir frenando la educación indígena, que tenga docentes muy bien preparados, estudiados, incluso planteles muy atendidos, muy bien equipados” (Entrevista a Luis Alberto Conejo, Octubre 16 de 2019)

No solo para Ecuador, sino para los pueblos originarios de América Latina, desde la visión de los actores indígenas, se reconoce esta realidad. El mismo líder indígena dirá que:

La educación así en general en diferentes países como que no ha incluido los conocimientos y saberes de los indígenas. Por ejemplo la epistemología tradicional. La educación en general no incluyó los temas de los indígenas, los temas de las mujeres, los temas de los pobres. Entonces en esa medida la gente indígena hemos estudiado todo lo que es ajeno. Todo lo que es elitista, machista (Entrevista a Luis Alberto Conejo, Octubre 16 de 2019)

Siendo diversos los estudios y publicaciones en torno a la noción de interculturalidad, se presentan en este trabajo los desarrollos más cercanos a la construcción de la misma que se derivan de la práctica de la educación entre pueblos indígenas. No se pretende hacer de esta matriz una camisa de fuerza, pero se reconoce que la interculturalidad desde la educación indígena cuenta con un arraigo en las luchas, prácticas y cosmovisiones de los pueblos originarios de América. Este arraigo en las formas tradicionales y ancestrales de vida permite dar cuenta justamente de una manera distinta de producir y legitimar el saber (Santacruz, 2012). Esta construcción epistémica se erige en las luchas de los pueblos otros, a partir de la emergencia de maneras otras de construir el conocimiento y permitir la emergencia del saber.

La interculturalidad tiene un especial desarrollo en el campo de la educación y es por este desarrollo que se ha optado por estudiar este concepto. El lugar que ocupa en este trabajo está ligado a la necesidad de comprender los procesos de educación propia de los Pueblos Indígenas desde las claves teóricas que ellos mismos han producido a partir de sus prácticas. Por ello, además de presentar el concepto de interculturalidad, se pretende mostrar la manera en que este se ha desarrollado en la propuesta de educación intercultural. Tanto la idea de interculturalidad, pero más explícitamente, la de educación intercultural, tanto en su dimensión práctica como en lo que conceptualmente emerge de la práctica, serán vistas, para el presente trabajo, desde el contexto de la educación intercultural en Ecuador. Se toma este contexto por considerar que es uno de los escenarios en los que la relación entre luchas de los pueblos indígenas y la emergencia del concepto y materialización del mismo

en la educación es mucho más fuerte. Esto no implica que sea el único contexto pero si es un escenario privilegiado de convergencia de estos elementos, que para este trabajo han sido privilegiados como claves para la construcción de la noción de interculturalidad.

Prácticas educativas en el Ecuador Indígena, antecedentes en la construcción del concepto de interculturalidad

La educación indígena en América Latina, desde la perspectiva de la interculturalidad se ha construido a partir del reconocimiento de las raíces milenarias del pensamiento indígena (Capera Figueroa, J., Arenas, A., & Cáceres Correa, I. 2018). Así las cosas, un importante referente de esta práctica, para el caso de Ecuador, de acuerdo a la mención de varios análisis son las experiencias de educación de pueblos y comunidades indígenas. Experiencias de enseñanza a los niños indígenas en las lenguas propias y con desarrollos muy propios desde las dinámicas comunitarias (Vernimmen, 2019). También se resaltan otras experiencias en las que, a partir de reflexiones y demandas comunitarias, se generan escenarios de formación que interpelan a la misma educación que se imparte desde la oficialidad hacia los pueblos indígenas. A propósito de una dinámica de organización desde lo cultural, en el seno del pueblo indígena Otavalo, uno de sus protagonistas, en entrevista realizada por Welp (2003) declara que desde la escuela, al ver que esta sucedía en una lengua que no era la propia, los mismos estudiantes se preguntan el porqué de la ausencia de su lengua materna en la enseñanza y el porqué de la ausencia de sus dinámicas identitarias en la vida pública. Y es a partir de estos cuestionamientos que se potencian escenarios de organización comunitaria que reivindican el uso de la lengua propia y reviven manifestaciones culturales propias. Estos escenarios organizativos junto con las luchas del movimiento indígena y sus levantamientos para la exigencia de sus derechos van a ser determinantes para el quiebre de un modelo de educación centrado en el adoctrinamiento y la aculturación y para la emergencia de un modelo distinto en el seno del cual se va a construir la noción de educación intercultural. En esta misma entrevista realizada por Welp (2003), el líder indígena sostiene que en las comunidades indígenas el deseo de conocer siempre ha hecho parte de la vida como una manera de hacerle frente a la opresión y de reducir su impacto. En tal sentido ubica el aprendizaje del castellano por parte de las comunidades indígenas como una estrategia para conocer al opresor y poderlo enfrentar en su propio idioma.

En entrevista realizada para este trabajo, el mismo líder va a sostener que los indígenas de su pueblo, los Otavalo, a lo largo de su historia, se han empeñado en conocer el mundo y sus dinámicas políticas y económicas, con el fin de interactuar con él sin perder en ello lo propio.

“Se aprende el español para leer los documentos, para firmar, para poder estar alerta para no ser estafados. En la experiencia de los otavaleños se aprende de la experiencia que friccionándonos con los otros aprendemos a afirmar nuestra identidad, no evadiendo. El otavaleño se ha recorrido el mundo y se ha reafirmado”. (Entrevista Ariruma Kowii, Octubre 18 de 2019)

En otro aparte de la entrevista refiere estrategias de conocimiento, de intercambio académico, propias de los Pueblos Indígenas y muy presentes en todo el territorio de los

andes, frente a las cuales la lengua propia tiene expresiones que dan cuenta de la fuerza que dichas prácticas tienen como conocimiento propio.

“Yo me acuerdo que hace años los yasha, los chamanes, yo siempre escuchaba que ellos viajaban a la amazonia o si no viajaban donde los Tsáchilas hacia el sur occidente de pichincha. Y viajaban para efectos de tener como intercambios, de compartir un tiempo con los yasha, con los chamanes de cada localidad. Entonces es como estos intercambios académicos. Porque iban para conocer e intercambiar conocimientos, ir a buscar plantas. Entonces esa práctica la podemos ver en todos los andes”. (Entrevista Ariruma Kowii, Octubre 18 de 2019)

De acuerdo a lo referido en la entrevista realizada por [Welp \(2003\)](#) hay una correspondencia entre estas expresiones culturales y organizativas que se desarrollan en las comunidades, con el avance hacia la construcción de la educación intercultural. Ariruma Kowii declara en la entrevista que esta autora le realiza que la experiencia de organización cultural de la cual él hace parte es de finales de la década del 70 del siglo pasado. En la década del 80 ya se da un programa de alfabetización bilingüe, en el que se van a formar educadores que van a ser la base de los siguientes escenarios de avance en la consolidación de la educación intercultural bilingüe. En la década del 90 los levantamientos indígenas van a presionar la emergencia de un sistema con manejo autónomo y la consideración de los derechos indígenas, consagrados en el convenio 169 de la OIT, en Asamblea Nacional Constituyente. En 1998 se crea la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) como fruto de todo este proceso.

Dando cuenta del arraigo en las prácticas de educación indígena y en las luchas del movimiento indígena ecuatoriano, El líder indígena Luis Alberto Conejo lo expresa así:

Entonces a raíz de esto en los años setenta ochenta y noventa empezamos a reclamar los indígenas para tener nuestra propia educación [...] Al inicio esta propuesta educativa nació justamente de las movilizaciones de la de las luchas justamente de organizaciones indígenas desde el inicio. (Entrevista a Luis Alberto Conejo, Octubre 16 de 2019).

Este actor va a sostener que la conquista lograda en materia constitucional en el Ecuador en 2008 permite reforzar en el movimiento indígena y en los Pueblos Indígenas el matiz intercultural. [Claudio Malo González \(2002\)](#), en documento consultado en el repositorio de la UASB sostiene al respecto que el proceso constitucional de 2008 logra llevar a la carta magna aspectos que estaban presentes en la realidad ecuatoriana pero que el antojo de los gobernantes de turno anteriores no había permitido reconocer.

Noción de interculturalidad desde la práctica educativa en Ecuador

Ante la realidad de construcción por parte de los Estados en Latinoamérica de la diferencia a partir de la negación, la supresión, la asimilación y la homogenización, la lucha de los movimientos indígenas es por el reconocimiento. Reconocimiento de la diferencia como potencia y reconocimiento de la conflictividad presente en la relación entre las

distintas matrices culturales que hay en las naciones en América Latina. El concepto de interculturalidad, derivado de la lucha y construcciones del movimiento indígena va a señalar como uno de sus rasgos característicos justamente esta conflictividad.

Los Pueblos Indígenas en el Ecuador entienden la interculturalidad como diálogo entre distintos. Este diálogo toma, según las construcciones propias de los pueblos originarios, derivadas de sus cosmovisiones, la característica de confrontación. Se afirma entonces el carácter conflictivo de la misma noción, desde la comprensión lograda por el mundo indígena. La diferencia es una característica de este diálogo. El diálogo supone, según [Fernández \(2000\)](#) la existencia de matrices culturales distintas que entran en relación. [Speiser \(1999\)](#) habla del *entre* de la interculturalidad como la dimensión cualitativa de la relación. Lo que ha sido hasta ahora el monólogo multicultural entra a ser, según [Gómez \(2017\)](#) diálogo que incorpora lenguajes hasta ahora invisibilizados que pueden potenciar relaciones distintas entre los seres y de estos con la naturaleza. De manera que este diálogo que el *inter* de interculturalidad supone no es solamente entre pueblos y culturas distintas sino también entre formas de vida distintas, entre las que se incluyen las formas no humanas. [Patricio Guerrero \(2011\)](#) habla de la existencia de mundos de la vida distintos, mientras [Walsh \(2005\)](#) habla del encuentro entre seres y saberes distintos y en ello verifica la diversidad de relaciones posibles que permite tejer la interculturalidad. Esta potencia también es reconocida por [Kowii \(2011\)](#) al mencionar la riqueza cultural que posibilita el diálogo desde la diversidad cultural y lingüística. Este diálogo supone según [Zárate \(2014\)](#) asumir que hay racionalidades distintas, para el caso de los pueblos originarios más ligadas a una visión cosmológica, para el caso de occidente a una antropocéntrica.

[Malo \(2002\)](#) afirma que el diálogo intercultural debe partir desde los patrones estructurales de cada cultura, reconociendo las otras y superando el prejuicio de posesión de la verdad. El punto de partida ha de ser entonces, como afirma [Zúñiga \(2011\)](#) la igualdad de condiciones para dialogar. Una equidad cara a cara dice Guerrero (2011), corazón a corazón añade. De acuerdo a este mismo autor, históricamente las relaciones entre las diferentes culturas han sido desiguales, asimétricas, de poder y dominación y la interculturalidad solo tiene sentido si tal asimetría se transforma.

El carácter conflictivo de la noción de interculturalidad apunta a la denuncia de las asimetrías que las relaciones de poder generan en el encuentro entre culturas diversas. La interculturalidad pone en evidencia la necesaria transformación de la realidad para superar esas asimetrías y favorecer el diálogo en condiciones de equidad. Las asimetrías son provocadas por la colonialidad del ser, del poder y del saber. [Guerrero \(2011\)](#) insiste en esta línea de pensamiento en que entonces las transformaciones deben darse en el ser, el saber y el poder. La lucha del movimiento indígena para el caso ecuatoriano da cuenta de acciones en estos tres ámbitos y la escuela indígena en perspectiva intercultural se plantea actuando en los mismos. En el marco de esta necesidad de transformación del ser es que [Guerrero \(2011\)](#) insiste en la necesidad de transformar el corazón y es a ello que se refiere con la idea de corazonar, que implica dialogar con todas las formas de vida y de existencia posibles. Esta voluntad requiere una profunda transformación del ser.

Inuca (2017) habla del diálogo como confrontación apelando a las concepciones propias del pueblo Kichwa y expresadas en la terminología que utilizan para referirse al entre, inter, de interculturalidad. La confrontación de saberes da sentido a la interculturalidad. Kowii (2011) en esta misma lógica, refiriéndose a la comprensión Kichua de la interculturalidad, sostiene que la confrontación es vehículo para la resolución de los conflictos.

Una importante dimensión del concepto de interculturalidad, en la que se ha insistido en este trabajo, es su relación con la práctica. Fernet Betancourt (2002) analiza la interculturalidad partiendo de la comprensión de cultura entendida como praxis de vida en la que se dan las relaciones con los otros. La interculturalidad desde esta perspectiva supone dejarse afectar en la cotidianidad de la vida. El autor insiste en que el concepto va más allá de un simple planteamiento teórico y recoge en primer lugar experiencias de vida. Tal como lo sostiene el subsecretario de educación bilingüe en el Ecuador en la entrevista realizada para este trabajo:

Yo pienso que este trabajo de la interculturalidad claro, sus raíces, fue captado por la academia...Textos que fueron escritos, como Catherine Walsh por ejemplo...Pero la práctica, la práctica estaba en el sector indígena, tal vez de manera inconsciente. Pero ahí estaba la práctica intercultural. (Entrevista a Luis Alberto Conejo. Octubre 16 de 2019)

Guerrero (2011) anota que la interculturalidad y su comprensión emergen de las luchas sociales que para el caso de Ecuador han llevado a cabo las nacionalidades indígenas y el pueblo afro. González Terreros (2011) acompaña esta postura afirmando, en la misma línea en que lo hace Walsh (2005, 2012) que el movimiento indígena asume como bandera de lucha la interculturalidad. Se construye la noción en la medida en que se la incorpora en la lucha y se materializa en la educación al recoger no solo esta lucha y la construcción derivada de ella sino toda la experiencia de interculturalidad presente en la cotidianidad de la vida de los pueblos y nacionalidades indígenas.

Para el caso de Ecuador este contexto de luchas y de vida de los Pueblos Indígenas permite la construcción del concepto de interculturalidad. Díaz y Alonso (2009) van a sostener que la noción de intercultural se configura a partir de las particularidades de las relaciones y los acontecimientos culturales, sociales, económicos, pedagógicos. Hablar entonces de interculturalidad en Ecuador supone la consideración de sus acontecimientos en estos órdenes, lo cual da cuenta del carácter de construcción permanente del concepto, de su ser cambiante y relacional (Fernández, 2000). Useche (2003) plantea que para los Pueblos Indígenas la noción y la práctica de interculturalidad están en permanente construcción. Se la comprende solo, según Moya, R., & Moya, A (2004) atendiendo al contexto en que se produce.

Walsh (2008) refiere el carácter provisional de la noción al plantear que es algo aun por construir y que se está haciendo. Zárate (2014) dice que más que concepto es proyecto político. Está por construir en tanto la realidad de la interculturalidad con las características de superación de asimetrías y las necesarias transformaciones en el campo ontológico y epistemológico no están dadas. La interculturalidad crítica, que es la que defiende Walsh (2009)

supone transformaciones, en vía de la descolonización del ser, el poder y el saber, que aún no están dadas. Supone la transformación de estructuras y modos de ser y pensar, por tanto es proyecto y proceso en construcción y por construir (Walsh, 2005).

En relación a la movilidad que supone el concepto de interculturalidad, Kowii (2011) lo relaciona con la dinámica que en el movimiento indígena este concepto genera. Ya se ha dicho que la movilización indígena asume esta noción como bandera política. Zárate (2014) insiste en que la interculturalidad a la manera como es entendida y agenciada por el movimiento indígena no alude a la adaptación a las condiciones ya dadas sino a la transformación de las mismas y de los actores sociales. En el horizonte de estas transformaciones se ubican las anteriores comprensiones en relación con el carácter provisional y proyectivo de la interculturalidad. Patricio Guerrero (2011) sostiene el carácter utópico de la noción en tanto construcción de luchas políticas y transformaciones sociales en clave decolonial.

Se habla entonces, en esta perspectiva, de interculturalidad crítica. La noción es desarrollada por Catherine Walsh, pero el carácter crítico de la interculturalidad puede ser visto en varios autores y verificado en la experiencia misma de construcción del concepto y de movilización desde la misma clave analítica. Así, Garcés (2009) explica la conflictividad que se presenta en el diálogo intercultural y refiere las contradicciones presentes en las relaciones culturales como nota característica de la noción. Mientras Estermann (2014) advierte que no atender a la conflictividad derivada justamente de las asimetrías en las que se presentan las relaciones de poder puede conducir a la instrumentalización de la interculturalidad. Por esta razón hay que asumir la interculturalidad desde una perspectiva crítica, que para el caso Latinoamericano supone la reflexión sobre la decolonialidad.

Para Díaz y Alonso (2009) lo crítico de la interculturalidad supone el abordaje político de las diferencias y la comprensión de la democracia como espacio conflictivo. Esta conflictividad es abordada por Moya, R., & Moya, A (2004) en su análisis de la relación política entre las lenguas, al advertir sobre la asimetría presente en la coexistencia de diversidad lingüística. Soria (2014) habla de relaciones de poder asimétricas marcadas por el etnocentrismo y del necesario abordaje crítico de dichas relaciones que son de subalternización en lo cultural. Tubino (2005) habla de suprimir esas asimetrías como tarea de la interculturalidad en su perspectiva crítica.

Walsh (2012) entiende la interculturalidad crítica como instrumento para el reconocimiento de las relaciones asimétricas de poder mediadas por la racialización del mismo en el contexto latinoamericano. La interculturalidad crítica es construida por quienes han padecido esas asimetrías y la racialización en las relaciones y en la subordinación cultural. Para Guerrero (2011) el reconocimiento de las nociones hegemónicas que se han impuesto en las relaciones entre los pueblos ha de implicar a toda la sociedad. En tal sentido la interculturalidad no es solo un asunto que atañe a la consideración de lo étnico sino que implica la comprensión misma de las relaciones políticas, culturales, económicas y sociales. Para Useche (2003) es en el conflicto donde los Pueblos Indígenas logran afirmarse al denunciar la relación desigual a la que han sido sometidas sus culturas y desde las que se ha impuesto la identidad nacional.

La afirmación de los Pueblos Indígenas y sus pertenencias culturales, lo mismo que sus identidades va a cuestionar en Ecuador la misma comprensión del modelo de Estado (Moya, R., & Moya, A, 2004) y de la nación. La idea de plurinacionalidad, impulsada por los pueblos indígenas, trabajada al interior de sus experiencias y luchas, es, en el caso de Ecuador, una construcción muy ligada a la de interculturalidad. Interculturalidad y plurinacionalidad van de la mano, se impulsan desde la lucha y se llevan a la constitución misma del país (Almeida, 2012).

Para Guerrero (2011) el Estado plurinacional que reclaman los Pueblos Indígenas y que logran llevar a la definición misma en la constitución de Ecuador tiene un importante sentido político en tanto reconoce la existencia de pluralidad de actores, lenguas, naciones, y la subalternización que los ha mantenido invisibilizados. Kowii (2011) sostiene que la existencia de pluralidad de lenguas obliga el reconocimiento de su uso no solo en el seno de las comunidades, donde ancestralmente se hace, sino en espacios institucionales públicos y privados. Este es el contenido de las demandas de plurinacionalidad y de la interculturalidad. La complementariedad entre interculturalidad y plurinacionalidad es, según Guerrero (2011) la condición del diálogo desde la diferencia en tanto se rompe con la visión monocultural y uninacional que oculta y subalterniza pueblos y culturas construyendo la diferencia como exclusión.

La interculturalidad tiene un carácter de construcción, como ya se ha dicho, y tal construcción es participativa. La participación implica según Gasché (2006) no solo el concurso de las autoridades indígenas y sus organizaciones, en representación de las poblaciones indígenas, sino también de los sujetos que han sido oprimidos y de la conciencia transformada del lado de los opresores. Transformar realidades pasa por la transformación de las conciencias.

Qué es entonces lo que la interculturalidad permite transformar: las asimetrías en las diversas relaciones. Estermann (2014) habla de la redistribución de los recursos y el poder. Moya, R., & Moya, A (2004) hablan de mayor equidad entre los pueblos que coexisten en la misma nación. Fernet Betancourt (2002) habla de liberación y justicia en lo tocante a las relaciones de subordinación, mientras Kowii (2011) estima necesaria la superación de la ideología racista y la transformación de la conciencia de los pueblos sometidos, en aras de la recuperación de las identidades y el orgullo sobre las mismas. Para Walsh (2006) se trata del fortalecimiento de la interculturalidad como pensamiento otro que se construye desde los lugares particulares de los pueblos, sus lugares políticos desde los que se elaboran los conocimientos otros que configuran otra sociedad con formas distintas de ser, estar, actuar. Un conocimiento otro está a la base de lo que Pérez Ramírez F., & Hincapié García, A. (2018) van a asociar a la configuración de otra universidad. Este es el caso, Ecuador, de los Pueblos Indígenas y esto es lo que posicionan a través de la educación intercultural cuyas características principales se van a mencionar a continuación.

La práctica de educación intercultural Bilingüe en Ecuador

La propuesta de educación intercultural jalónada por los pueblos indígenas en el Ecuador tiene un fuerte anclaje en la idea de educación bilingüe. Un elemento determinante en esta educación intercultural, desde lo propio, desde la pertinencia cultural es la lengua.

Para Kowii (2015) una lengua expresa el contenido de una cultura. Tiene un sentido espiritual y político, en tanto el acto de nombrar, en una lengua, confiere sentido, da sentido y permite la apropiación cultural del mundo. Imponer una lengua es imponer una manera de nombrar. Impedir una lengua es coartar el derecho ancestralmente adquirido de hacerlo. Para Abadio Green, en la entrevista realizada por Valiente Catter (2013) la lengua potencia la relación con la tierra y el territorio en tanto las lenguas son tejidos que enlazan las distintas dimensiones de la vida. Perder la lengua es perder la relación con la madre tierra en tanto se pierde la posibilidad de nombrarla, al igual que se pierde la relación con la cultura ancestral en tanto se pierde esa relación con la propia historia.

A pesar de ser tan central este elemento de la lengua en la educación intercultural, algunos de los puntos débiles que esta tiene en la experiencia de Ecuador están relacionados con la presencia y el uso de la lengua. Se encuentra que un alto número de los maestros en la educación intercultural no manejan las lenguas. Otros pese a manejarlas, se mantienen en el español como lengua de transmisión del conocimiento en la escuela. No se cuenta con los suficientes desarrollos en materia de textos escolares y pese a ser un esfuerzo permanente, este posicionamiento de una educación en las lenguas de los Pueblos Indígenas tiene un mayor desarrollo respecto al Kichwa que a las otras lenguas.

Kowii (2011) y Garzón (2013) van a insistir en la necesidad de trascender del modelo bilingüe al de educación con pertinencia cultural. Esto significa que las diferencias, las particularidades, son elementos constitutivos de la educación, lo que de entrada significa que debe ser y hacerse desde las lenguas propias, pero además desde las formas propias de transmisión de saberes y conocimientos, lo que implica la validación, el conocimiento y el reconocimiento de dichos saberes como material de la educación. Una condición de esta educación intercultural es su carácter dialogal, que desde la comprensión Kichwa, no excluye la confrontación (Inuca, 2017). El diálogo intercultural es entre el mundo de quien estudia, con sus notas particulares y la escuela, en su forma estructural. Es también diálogo entre quien estudia y quien enseña y no puede seguir siendo un diálogo en una sola dirección como lo impone el modelo de escuela occidental. Hay saberes y estos están presentes en los diversos actores y escenarios de la educación. Walsh (2012) se refiere a este diálogo con la idea de aprendizajes interepistémicos y postula el desarrollo de los mismos en los diversos niveles de la educación intercultural y en sus distintos momentos y espacios de realización. Este diálogo, que ha sido práctica ancestral de los pueblos indígenas, es valorado como lugar de aprendizaje. En el encuentro con los otros se afirma la identidad. En el conflicto dice Useche (2003) se afirma la diferencia, si se asume la educación no como la asimilación sino como el diálogo.

En la propuesta de educación intercultural hay una escuela otra, que está en construcción y en conflicto con la imposición hacia los pueblos originarios del formato de escuela occidental. Hay por ello un esfuerzo por dotar a la educación indígena de contenidos propios que permitan el fortalecimiento de la identidad de los Pueblos y el diálogo que supere el ocultamiento, la subordinación y la asimilación (Kowii, 2005). Lo propio de esta escuela, su pertinencia cultural, radica en el reconocimiento de la existencia de saberes y maneras particulares de los pueblos y nacionalidades y en la incorporación de tales particularidades en los procesos de aprendizaje (Useche, 2003).

En la práctica la educación intercultural trabaja desde saberes propios como los mitos (Welp, 2003), a partir de relaciones horizontales (González, 2011). Los contenidos están directamente relacionados con las problemáticas de las comunidades y los Pueblos Indígenas (Useche, 2003); manteniendo prácticas ligadas a las dinámicas de los pueblos e importantes para el fortalecimiento de su identidad (Granda, 2017); mirando y relacionándose con las demás culturas desde el propio universo cultural (Inuca, 2017).

Almeida (2012) refiere como ejemplo de la manera en que algunos de los elementos identitarios, se recrean desde la memoria de la construcción de los saberes, y se intentan incorporar al proceso educativo, El Taki Onkoy: la memoria de un levantamiento de resistencia del pueblo Kichwa frente a la opresión, sustentada desde la imposición del cristianismo. Esta experiencia, del siglo XVI, construida desde la memoria, revive manifestaciones populares desde elementos propios de la cultura. Para el caso concreto se refiere a lo ritual, lo espiritual y la danza. Esta experiencia, al lado del tupamarismo, se constituyen en referentes de lucha que se recrean en las construcciones de interculturalidad. La autora rescata además la referencia permanente a Pacha Mama en la educación indígena. Esta referencia da cuenta de una relación más allá de lo antropocéntrico que transita de manera permanente entre los pueblos originarios. Pacha mama conecta con las demandas a nivel global por el cuidado del planeta. Para los pueblos originarios está en su cotidianidad y en el escenario de la educación ofrece una nota característica de la interculturalidad entendida como relación con lo diverso, que incluye relaciones más allá de lo estrictamente humano.

En este mismo sentido Valiente Catter (2013) en entrevista realizada a Abadio Green, presenta el postulado de este líder indígena colombiano en relación con la pedagogía de la Pacha Mama. Desde esta comprensión, los Pueblos Indígenas de América Latina guardan una relación con la madre tierra que permea sus prácticas, incluidas las de formación y transmisión de conocimientos, y ubican sus prácticas educativas en un escenario que no es estrictamente el de la razón y el conocimiento occidentales y que está más determinado por una relación vital con el universo. Kowii (2015) afirma que las filosofías de los pueblos de los andes están muy determinadas por esta relación con Pacha Mama, la consideran como ser viviente y sintiente y establecen con ella una relación que pasa por el cuidado mutuo y por el reconocimiento del vínculo de los seres humanos y la vida, con ella. Este autor reconoce que las formas de conocimiento de los Pueblos Indígenas han estado determinadas por la relación con la naturaleza y las formas de vida que están presentes en ella. Reconoce dentro de las prácticas de saber las relacionadas con la supervivencia que pasan por el conocimiento de los ciclos de la vida, de la naturaleza. La relación no es solo de conocimiento. Los elementos de la naturaleza son vistos desde una perspectiva espiritual y sagrada que se expresa en la manera de nombrar y relacionarse.

“El concepto pacha sumado a la palabra runa, runapacha, define el ser, la identidad de la población Kichwa de los Andes. Esta particularidad define la relación que existe entre la naturaleza y el ser andino; el ser Kichwa, la dimensión o el rol que debe cumplir la persona con sí mismo y con su entorno. En otras palabras, forma un intiwatana o patwa, es decir, la articulación de los seres humanos con la naturaleza, con el Universo, añadida la partícula n, pachan, se refiere a los ciclos del tiempo” [...] “Runa significa

ser humano y pacha, tiempo, Universo. Es decir, runapacha significa ser cósmico, en su definición rememora permanentemente su relación con el Universo, con la allpamama, la pachamama. Pacha tiempo, mama, madre, es decir, madre del Universo”. (Kowii, 2015: 23,24)

Otra noción central, derivada de la cosmovisión de los pueblos originarios en Ecuador y central en la construcción de la noción de interculturalidad es la de Kawsay. Alude a las relaciones entre los seres y con la tierra y a la procura de condiciones para el buen vivir, en una perspectiva que trasciende lo individual e incluso lo antropocéntrico (Almeida, 2012). Según Kowii (2011) significa vida en su dinámica de crecimiento y continuidad. Así mismo es determinante el concepto que recoge la expresión Tinkuy que para Inuca (2017) y Kowii (2005) hace referencia a la confrontación, la fricción, el conflicto. El diálogo se concibe en el mundo Kichwa como la posibilidad de confrontar para producir conocimiento, saber, dinámica.

Esta noción, muy presente en la comprensión de interculturalidad, y en la educación intercultural, da cuenta de la construcción de una reflexión que más allá del lugar teórico en el que la pone la academia, habita en el ser, sentir y vivir cotidiano de los Pueblos Indígenas y sus lenguas. La conciencia sobre estos elementos propios de la cultura, su memoria, su actualización es lo que ha permitido a los Pueblos originarios la pervivencia y proyectar su existencia (Kowii, 2012). Es desde esta pervivencia que se lanzan luces para una educación intercultural que mantenga viva esta memoria y le permita dialogar en condiciones de equidad con otras matrices culturales.

El modelo intercultural bilingüe, como lo describe Yáñez (1989) es participativo y se construye a partir de las cosmovisiones, sistemas de conocimiento y prácticas culturales de los Pueblos Indígenas. Se atiende a los saberes simbólicos, la cultura oral, las memorias, las experiencias de las comunidades (Garzón, 2013). Así lo expresan quienes han estado cercanos a la construcción del modelo de educación intercultural bilingüe y han gestado su concreción desde la lucha del movimiento indígena.

“En cada provincia si algunas existen unidades educativas en donde sus profesores han hecho el esfuerzo de tratar de que respondan a un al lógica de enseñanza de las comunidades. El esfuerzo que han hecho por atender como el calendario agrícola, el calendario festivo, está ligado a los procesos educativos”. (entrevista a Ariruma Kowii, Octubre 18 de 2019)

Esto se ejemplifica en prácticas concretas de educación intercultural como las referidas por el subsecretario de educación bilingüe:

“Es una escuela en la que más se realiza el trabajo de la comunidad, participa en las mingas, realizan investigaciones participativas con gente, con la comunidad. Están presentes en diferentes eventos culturales, sociales, no tanto trabajo en las aulas. Están incluyendo trabajos agrícolas, solamente unas horas en la clase, la mitad de las horas trabajan en el campo [...] se ha logrado superar esto de enseñanza áulica, librería, bibliográfica. (Entrevista a Luis Alberto Conejo. Octubre 16 de 2019)

La comunidad tiene un papel fundamental en la educación. Dentro de las definiciones que se construyen para el modelo de educación intercultural se establece la corresponsabilidad entre Estado, organizaciones indígenas, comunidades y familia en el proceso formativo (Useche, 2003). Se pretende una mirada y un acompañamiento permanente de las comunidades a la labor de los maestros (Granda, 2017). Además de la referencia a la comunidad está el permanente acompañamiento de las organizaciones indígenas a los procesos de educación. La educación intercultural ha sido jalonada por el movimiento indígena y en la educación intercultural se tiene como meta también el fortalecimiento de las organizaciones indígenas a partir del fortalecimiento de la identidad y de la lucha por la cultura y la autonomía territorial. La correlación entre organización del movimiento indígena, luchas del movimiento indígena y educación intercultural se evidencia en las declaraciones de sus miembros:

“El sistema siempre ha contribuido en los distintos levantamientos. Siempre han Estado presentes y han tenido la posibilidad de mover a sus educadores para que apoyen las manifestaciones que se han impulsado. (entrevista Ariruma Kowii, Octubre 18 de 2019)

Yo creo que se ha avanzado en la concientización, en la concientización de la autonomía, en la concientización de la identidad, en la concientización de mantenernos organizados, tal como se evidencia en este último acontecimiento (levantamiento indígena en octubre de 2019)”. (entrevista Luis Alberto Conejo, octubre 16 de 2019)

Useche (2003) destaca el papel de la educación intercultural para el fortalecimiento de la organización indígena y de las luchas del movimiento indígena en Ecuador. La educación ha permitido el acceso no solo a conocimiento sino a identidad y desde estos se ha fortalecido tanto la conciencia como la acción de reivindicación de derechos y la defensa de la interculturalidad. En entrevista realizada por Welp (2003) Ariruma Kowii reconoce la importancia de la educación para la formación de los actores que han conducido las luchas del movimiento indígena.

La educación impulsada por los pueblos originarios de Ecuador es una educación que apunta a la construcción de relaciones. En tal sentido se la concibe como una educación que no deja intactas las relaciones sociales sino que apunta a su transformación (Küper, 1999; Inuca, 2017; Cruz, 2015; Useche, 2003). Y es una educación que se basa en el reconocimiento de contenidos propios y en la producción y reproducción de saberes propios de los pueblos y comunidades indígenas (Garzón, 2013; Rodríguez, 2018). Conocimientos y saberes propios que se expresan en iniciativas de investigación desde el seno del sistema y de los Pueblos Indígenas como lo expresan los entrevistados:

“Estamos respondiendo con investigaciones, con producción de textos desde los propios actores indígenas [...] Ahora hay un área de investigación. Estamos empezando a investigar propiamente conocimientos y saberes de las nacionalidades” (Entrevista Luis Alberto Conejo. Octubre, 16 de 2019)

“Investigaciones, que parten de la definición de conceptos desde lo Kichwa, este ejercicio nos ha permitido avanzar en diferentes ámbitos y dotarle de mayor identidad al proceso de reivindicación” (Entrevista Ariruma Kowii, Octubre 18 de 2019)

Conclusiones

La interculturalidad más que una noción fija es un campo en construcción. Muchos estudiosos dan cuenta de esta idea. Los actores políticos del movimiento indígena la hacen manifiesta en la cotidianidad de sus luchas. En el campo de la educación es una evidencia. Además de ser un campo en construcción permanente, lo que lo vincula entrañablemente con la manera de ser del conocimiento entre los pueblos y nacionalidades indígenas, señala una suerte de utopía.

Se entiende utopía sobre todo desde la permanente tensión por la transformación de las realidades desde la comprensión de las contradicciones y desequilibrios en las que las mismas suceden. Como ha habido un permanente ejercicio de subalternización de los Pueblos Indígenas en función de un proyecto colonialista y desde este proyecto la negación se su ser y su saber, la interculturalidad, desde la lucha de los pueblos indígenas, se ha planteado como forma de hacer frente y superar esta colonialidad. Lo utópico de la noción recae en el carácter permanente de esta lucha decolonial y en la necesaria superación de los desequilibrios y las desigualdades para la realización de la interculturalidad.

Son los Pueblos Indígenas y sus luchas quienes han venido dando carácter a la noción de interculturalidad. Y es el campo de la educación un escenario en el que la interculturalidad ha emergido y se ha labrado. Hay experiencias de educación de los Pueblos Indígenas que se han planteado como alternativas de superación de la colonialidad. La lucha del movimiento indígena, al lado de estas experiencias, ha venido configurando una plataforma de confrontación que permite presentarle a los Estados, en el caso concreto de Ecuador a los gobiernos y a la población, desafíos en torno a la comprensión de la nación y del carácter de la misma y de la educación y del carácter de la misma igualmente.

En las experiencias de educación y en la manera de ser recogidas por la luchas del movimiento indígena aparecen elementos que el proyecto colonial intenta ocultar, anular y subalternizar.

Ejemplo de ello son las lenguas maternas de los pueblos y nacionalidades indígenas, sus formas propias que son el contenido de su cultura y sus saberes propios que son ancestrales y que vehiculan la memoria de los pueblos.

Las experiencias de educación, de organización, de formación y de lucha ponen en evidencia no solo la existencia de rasgos propios de los Pueblos Indígenas sino sobre todo la violencia epistémica y ontológica con la que los mismos fueron combatidos por el proyecto colonial hasta el punto de amenazar su existencia y la existencia misma de los pueblos.

La emergencia de estas prácticas educativas, organizativas y políticas pone en evidencia una fractura en la comprensión misma de la nación y por su puesto de la dinámica política de la misma y de la educación en la misma. Esta confrontación entre visiones distintas de la realidad, entre proyectos distintos de nación y entre experiencias distintas de vida señala tanto la colonialidad del ser, el poder y el saber, como la emergencia de un proyecto decolonial desde el corazón mismo de los pueblos indígenas.

Estas experiencias, estas luchas y estas construcciones provocan un cambio en la comprensión que se tiene sobre la educación. Para el caso de Ecuador y de otros países del continente, presiona el abordaje de los procesos educativos desde comprensiones distintas.

En el campo de la educación, para el caso de Ecuador, se pasa de la negación de toda posibilidad de escolarización para niños indígenas a un modelo de alfabetización que pretende ampliar la cobertura. Se hace prioritaria la consideración de las lenguas de los pueblos.

En un principio la alfabetización piensa el uso de la lengua materna de manera instrumental para poder generar escenarios de comunicación, comprensión y transmisión que permitan la asimilación de los indígenas a un modelo monocultural en la lógica de hacerlos funcionales a un modelo de nación uniforme ligado al proyecto modernizador de corte liberal.

Es entonces cuando el accionar y el pensamiento del movimiento indígena irrumpe en estas propuestas de alfabetización y apelando a la memoria de prácticas y luchas ancestrales, jalona la generación de un modelo de educación que considere la lengua no como vehículo de transmisión y asimilación sino como un todo que hace parte de las culturas de los pueblos. Hay que decir que es el carácter político de la elaboración en torno a lo cultural lo que permite introducir el elemento de interculturalidad en la educación.

La educación de alfabetización bicultural en función de la asimilación y la aculturación, pasa a ser bilingüe y de bicultural bilingüe pasa a ser intercultural bilingüe. Esto se acompaña de lucha y convergencias que terminan por dar un mayor juego político a los actores del movimiento indígena en el manejo de la educación para los Pueblos Indígenas y en la construcción de la interculturalidad para la misma y para la nación.

El accionar del movimiento indígena, en su lucha decolonial, ha venido construyendo la idea de plurinacionalidad. La interculturalidad se convierte en instrumento político del movimiento indígena en Ecuador. La interculturalidad como tensión y como vehículo para el reconocimiento y el descubrimiento de la realidad plurinacional de Ecuador.

Así que la educación intercultural, acompañada por la lucha indígena e interrelacionada con los procesos organizativos de la misma, va asumiendo el rescate del carácter plurinacional y de las características culturales de los pueblos y nacionalidades como fundantes de la nación ecuatoriana. Si la educación históricamente se configuró desde el desconocimiento y la exclusión, la educación intercultural pretende atacar esos fenómenos y tiene como condición de posibilidad la eliminación de los mismos.

La educación intercultural como modelo de educación para el país, habiendo emergido en la correlación entre experiencias propias de educación indígena, construcciones por parte del Estado de iniciativas de cobertura educativa, apoyo de organizaciones y países y debates académicos, se va a nutrir de todas estas fuentes, pero sobre todo va a pretender potenciar las formas, los saberes, los conocimientos y las lenguas de los pueblos indígenas. Su aporte al proyecto de plurinacionalidad es justamente la potenciación de los elementos propios de

las culturas indígenas como constitutivos, en igualdad de condiciones, de la configuración de la nación y su identidad. No hay una sola manera de ser ecuatorianos, no hay una sola lengua, no hay una sola episteme. En ello va a trabajar la educación intercultural bilingüe en el país. Construcciones similares se van a encontrar en otros países de Latinoamérica en los que las luchas y demandas del movimiento indígena han obligado a transformar la comprensión de la nación sobre sí misma y de la educación en ella.

No hay duda del importante avance en la construcción del concepto de interculturalidad y en su materialización en la educación y del acompañamiento que de estos avances se deriva de las luchas del movimiento indígena. Sin embargo, tanto la interculturalidad como la educación intercultural son proyectos en construcción que siguen siendo impulsados por las luchas del movimiento indígena.

Tal construcción habla de la tensión, del carácter dinámico y de la dialéctica misma que acompaña esta construcción. Sigue siendo la educación intercultural del Ecuador un importante referente para pensar la apuesta por una educación otra, para acompañar ese otro mundo que se hace posible en las luchas de los pueblos de América Latina.

Referencias Bibliográficas

- Almeida, I. (2012) El Estado plurinacional y la interculturalidad. *En La tendencia, Revista de Análisis Político*. N 13. ISSN: 13902571
- Capera Figueroa, J., Arenas, A., & Cáceres Correa, I. (2018). El pensamiento indígena intercultural: una reflexión sobre el buen vivir Latinoamericano. *Revista Kavilando*, 10(2), 390-404. Recuperado a partir de <http://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/268>
- Díaz, Raúl, and Graciela Alonso (2009). *Construcción de espacios interculturales* (2a. ed.), Miño y Dávila, 2009.
- Escolano, B. A. (2004). Memoria de la educación y cultura de la escuela. *Revista de Estudios y experiencias en Educación-REXE*. No. 3. Pg. 11-25. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. *Polis. Revista Latinoamericana*, (38).
- Fernández Salvador, C. (2000). *Diálogo intercultural: Memorias del Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada*. Abya Yala.
- Forner-Betancourt, R. (2002). Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica. In *El discurso intercultural: prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp. 123-140). Biblioteca Nueva.
- Casché, J. (2006). Criterios e instrumentos de una pedagogía intercultural para proyectos de desarrollo en el medio bosquesino amazónico. *Red Relaciones*, 2006.
- Garcés, F. (2009). ¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas. La Paz, Bolivia: Programa de Investigación Estratégica em Bolivia/Ecuador: Universidad Andina Simon Bolívar.

- Garzón, P. (2013). Pueblos indígenas y decolonialidad: sobre la colonización epistemológica occidental. *Andamios*, 10(22), 305-331.
- Gómez, J. (2017). *Aproximaciones semióticas a la interculturalidad*. Colección Ensayo. Guayaquil, EC: Universidad de las Artes
- González, M. I. (2011). *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador* (No. 376-7370.196). e-libro, Corp.. CLACSO.
- Granda, J. S. (2017). *La institucionalización de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador y su impacto en las iniciativas de educación propia: reflexionando a partir de la experiencia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi*. Repositorio Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador.
- Guerrero, P. (2011). Interculturalidad y plurinacionalidad, escenarios de lucha de sentidos: entre la usurpación y la insurgencia simbólica. *Interculturalidad y diversidad*, 73-100.
- Inuca, J. B. (2017). *Kawsaypura yachay tinkuy convergencia y confrontación de saberes entre culturas*. en Gómez Rendón. *Repensar la interculturalidad*. Uartes ediciones.
- Kowii, A. (2005). Cultura Kichwa, interculturalidad y gobernabilidad. *Revista Aportes Andinos* (13) pp. 1-5.
- Kowii Maldonado, A. (2011). *Interculturalidad y diversidad*, Corporación Editora Nacional - UASB-E, 2011
- Kowii Maldonado, A. (2012). *Interculturalidad y diversidad*, Corporación Editora Nacional - UASB-E, 2012
- Kowii Maldonado, A. (2015). *Visión cultural del mundo andino: el caso del pueblo Kichwa*. INFORME DE INVESTIGACIÓN. UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR. 2015
- Küper, W. (1999). *Interculturalidad y reforma educativa en tres países andinos Interculturalidad y educación. Diálogo para la democracia en América Latina*. Quito: Abya Yala
- Malo González, C. (2002). *Cultura e interculturalidad*. En <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/531/1/RAA-02-Malo-Cultura%20e%20interculturalidad.pdf> 22-10-2019
- Moya, R., & Moya, A. (2004). *Derivas de la interculturalidad: procesos y desafíos en América Latina*. Abya Yala.
- Pérez Ramírez F., & Hincapié García, A. (2018). La otra universidad en Colombia: La lucha por la emancipación humana. *Revista Kavilando*, 10(2), 342-355. Recuperado a partir de <http://www.kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/259>
- Reyes, C. B. (2015). Historia y memoria: una exigencia a la política pública para la educación intercultural en las escuelas de Chile. *El Ágora USB*, 15(2), 401-418.
- Rodríguez Cruz, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. Íconos. *Revista de Ciencias Sociales*, 217-236.
- Santacruz Aguilar, M. (2012). Resguardo maggilagundiwala centro educativo indígena guna yala arquia proyecto educativo gunadule. *Revista Kavilando*, 4(2), 136-138. Recuperado a partir de <http://www.kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/106>
- Soria, S. (2014). El «lado oscuro» del proyecto de interculturalidad decolonialidad: notas críticas para una discusión. *Tabula rasa*, (20), 41-64.
- Speiser, S. (1999). *El para qué de la interculturalidad en la educación*. In *Interculturalidad y Educación: Diálogo para la democracia en América Latina; la interculturalidad en la educación bilingüe para poblaciones indígenas de América Latina*. Congreso Internacional de Americanistas (pp. 85-94).

- Torres, J. (1993). Culturas negadas y silenciadas en el currículo. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, No. 217. Pp. 60-67.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos, 24-28.
- Useche, R. (2003). *Educación indígena y proyecto civilizatorio en Ecuador*. Ediciones Abya-Yala
- Valiente, T. (2013). Conversación con Abadio Green en Berlín sobre la Pedagogía de la Madre Tierra. *Revista Pueblos Indígenas y Educación*, 62.
- Vernimmen Aguirre, G. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(2), 162-171.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*, 24(46), 39-50.
- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 47-62.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131-152.
- Walsh, C. E. (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad crítica y (de) colonialidad: ensayos desde Abya Yala (No. 316.4 (866) 305.800987).
- Welp, Y. (2003). Entrevista con Ariruma Kowii. *Guaragua*, 7(17), 11-26.
- Yáñez Cosío, C. (1989). *La educación indígena en el área andina*. Abya yala
- Zárate P. A (2014). Interculturalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*, 20, 91-107. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá, Colombia
- Zúñiga Predes, L. (2011). *Cultura e interculturalidad en el Ecuador. Interculturalidad y diversidad*, Corporación Editora Nacional - UASB-E, 2011

Notas al final

¹. Artículo de reflexión derivado del proyecto de investigación doctoral: Educación propia y Autonomía territorial en territorio ancestral del Pueblo Nasa, que está en curso en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación, de la Universidad del Valle.