



DISCURSOS Y PRÁCTICAS EN TORNO A LA INTERCULTURALIDAD: LAS VOCES DESDE ABAJO

Carlos María Paucar Pomboza¹
Universidad Nacional de Educación

Jeniffer Paola Umaña Serrato²
Universidad Autónoma de Bucaramanga

RESUMEN

El presente artículo forma parte del proyecto de investigación “Discursos y prácticas en torno a la interculturalidad: la experiencia de los actores educativos”, desarrollado en la Universidad Nacional de Educación (Ecuador) con la colaboración de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia). Su propósito es analizar las percepciones y representaciones de los docentes indígenas sobre la interculturalidad, considerando su comprensión conceptual, el conocimiento de las normativas vigentes, así como los alcances, limitaciones y desafíos de las políticas institucionales orientadas a promover una sociedad intercultural en escenarios de educación bilingüe. A partir de un enfoque cualitativo y mediante el análisis documental y de entrevistas en profundidad, se examinan las tensiones entre la interculturalidad planteado desde el Estado como política de inclusión, y la interculturalidad crítica defendida desde los pueblos indígenas como proyecto político, epistémico de descolonización. Los resultados muestran que la educación intercultural bilingüe constituye un espacio de resistencia frente a la colonialidad del saber y que las voces de los docentes indígenas reconfiguran el sentido de la interculturalidad desde la práctica cotidiana. Se concluye que la interculturalidad debe asumirse como un proceso ético-político orientado a la justicia cognitiva y al Sumak Kawsay o Buen Vivir, más allá de los marcos normativos, los enfoques teóricos de las lógicas del multiculturalismo.

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

DISCURSOS E PRÁTICAS EM TORNO DA INTERCULTURALIDADE: VOZES DE “BAIXO”

RESUMO

Este artigo faz parte do projeto de pesquisa “Discursos e Práticas sobre Interculturalidade: a Experiência de Atores Educacionais”, desenvolvido na Universidade Nacional de Educação (Equador) em colaboração com a Universidade Autônoma de Bucaramanga (Colômbia). Seu objetivo é analisar as percepções e representações de professores indígenas sobre interculturalidade, considerando sua compreensão conceitual, conhecimento das normas vigentes e o alcance, as limitações e os desafios das

¹ Maestro en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso-Ecuador). Docente Investigador de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Azogues, Cañar, Ecuador. Dirección para correspondencia: Sector Chuquipata, Av. Independencia S/N. código postal: 030101. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1457-0445>. Correo electrónico: carlos.paucar@unae.edu.ec

² Doctora en Letras por la Universidade Federal do Paraná (Brasil). Actualmente docente de la carrera de Literatura y de la Maestría en Literatura y Escrituras Creativas de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), es investigadora y traductora con una destacada trayectoria en literatura, lingüística, interculturalidad y estudios latino-americanos. Bucaramanga, Santander, Colombia. Avenida 42 No. 48-11, Barrio El Jardín, Bucaramanga, Santander, código postal: 680003. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1998-7402>. Correo electrónico: jumana489@unab.edu.com.

políticas institucionais voltadas para a promoção de uma sociedade intercultural em contextos de educação bilíngue. Utilizando uma abordagem qualitativa, por meio de análise documental e entrevistas em profundidade, este estudo examina as tensões entre a interculturalidade concebida pelo Estado como uma política de inclusão e a interculturalidade crítica defendida pelos povos indígenas como um projeto político e epistêmico de descolonização. Os resultados mostram que a educação intercultural bilíngue constitui um espaço de resistência contra a colonialidade do saber e que as vozes dos professores indígenas reconfiguram o significado da interculturalidade por meio da prática cotidiana. O estudo conclui que a interculturalidade deve ser entendida como um processo ético-político orientado para a justiça cognitiva e para o Sumak Kawsay, ou Boa Vida, para além dos marcos normativos e das abordagens teóricas do multiculturalismo.

Palavras-chave: Educação; Discursos; Interculturalismo; Povos Indígenas.

DISCOURSES AND PRACTICES ON INTERCULTURALITY: VOICES FROM BELOW

ABSTRACT

This article is part of the research project “Discourses and Practices Regarding Interculturality: The Experience of Educational Actors,” developed at the National University of Education (Ecuador) in collaboration with the Autonomous University of Bucaramanga (Colombia). Its purpose is to analyze the perceptions and representations of Indigenous teachers regarding interculturality, considering their conceptual understanding, knowledge of current regulations, and the scope, limitations, and challenges of institutional policies aimed at promoting an intercultural society in bilingual education setting. Using a qualitative approach and through documentary analysis and in-depth interviews, this study examines the tensions between the interculturality conceived by the State as an inclusion policy and the critical interculturality advocated by Indigenous peoples as a political and epistemic project of decolonization. The results show that bilingual intercultural education constitutes a space of resistance against the colonality of knowledge and that the voices of Indigenous teachers reconfigure the meaning of interculturality through everyday practice. The study concludes that interculturality should be understood as an ethical-political process oriented toward cognitive justice and Sumak Kawsay, or Good Living, beyond normative frameworks and the theoretical approaches of multiculturalism.

Keywords: Education; Speeches; Interculturalism; Indigenous Peoples.

INTRODUCCIÓN

La interculturalidad, analizada desde el sentido estricto de la educación, se ha abordado desde diferentes visiones y definiciones, muchas de ellas, cimentadas desde los marcos normativos, académicos e institucionales, reforzando así visiones totalizantes y cerradas que han pretendido regularla, medirla y organizarla bajo cánones que no se corresponden con las realidades contextuales. Además, en medio de ese proceso se han dejado de lado las voces de quienes han planteado y viven la interculturalidad *in situ*: de los que históricamente han sido silenciados y excluidos. Por ende, ir más allá de los discursos formales, pone en descubierto las profundas tensiones entre las políticas de inclusión y los movimientos que emergen desde las bases de los pueblos indígenas, como una apuesta que busca una transformación estructural en medio de distintas aristas que intentan resistir frente a los procesos

inquisidores de la colonialidad. Esta tensión se extiende hacia los contextos educativos, donde se experimentan las disputas constantes entre la producción de conocimientos y los intentos por resaltar las voces de quienes nunca han sido oídos.

Las voces de los pueblos indígenas y, especialmente de los actores educativos, se han subordinado frente a los saberes hegemónicos que han llevado bajo el manto de la lógica jerárquica de conocimiento, impidiendo que se concrete una justicia epistémica que entienda la relación con el mundo, la cultura y la educación más allá de la simple noción de la reparación y la inclusión. Desde este punto de inflexión, la EIB se ha establecido como una geografía clave, que ha visibilizado todo tipo de disputas y donde se han enunciado las “voces desde abajo”: un cuerpo sonoro de silencios que ha resaltado la fuerza ancestral de los pueblos, desde sus luchas, contradicciones y disputas. De ahí que, podamos preguntarnos: ¿Qué pasa cuando la interculturalidad se define desde las voces privilegiadas? ¿Cómo pueden resignificarse las prácticas docentes históricamente invisibilizadas? Y, claramente, las respuestas implican movilizar la mirada más allá de las simples definiciones de la interculturalidad y enfocarla en las experiencias situadas.

En este movimiento de la mirada, los docentes indígenas que trabajan desde los territorios adquieren un papel central, pues entender que no solo son los encargados de transmitir los saberes tradicionales de sus comunidades, sino que también son seres epistémicos cuya palabra tienen valor y produce conocimientos amplía las líneas críticas que incomodan las narrativas dominantes. Por ello, la interculturalidad desde las voces desde abajo se define desde las disputas y los conflictos, que no solo aportan matices, sino que han transformado los debates desde la movilización del centro hacia la periferia, cuestionando los preceptos dados por el poder, la justicia y la sabiduría.

Así, el objetivo central de este artículo es analizar las experiencias, percepciones y cuestionamientos entorno a la interculturalidad de un docente indígena, comprendiendo cómo sus visiones de mundo articulan movimientos de resistencia frente a la colonialidad del saber, abriendo espacios que escuchen desde otras maneras de entender la educación y la interculturalidad. Y es que pensar la interculturalidad desde los procesos políticos, culturales y sociales actuales implica

hacer explícitas consideraciones en torno a diversos sentires y perspectivas que, aunque en un primer momento podrían parecer semejantes, difieren notablemente entre sí, generando tensiones dentro de las miradas que subyacen en los discursos y las acciones. En este marco, se parte del reconocimiento de que las interacciones transforman, amplían y consolidan dinámicas en la construcción de identidades y, en esta movilidad, se reproducen hegemonías al tiempo que se activan procesos de resistencia frente a ellas. Por tanto, concebir la interculturalidad como un concepto exclusivamente filosófico termina por trivializar las diversidades, ya que desconoce las dinámicas de las interacciones entre culturas. Es decir, al focalizar el término, se niegan de forma tajante los alcances y proyecciones desde una mirada diferenciadora que tiende a esencializar las particularidades “entre culturas” distintas, otorgando preeminencia y control a una visión universal que se superpone a las relaciones que deberían formar parte de la sostenibilidad cultural.

Así, las luchas históricas orientadas a la desterritorialización de definiciones rígidas de los conceptos han ampliado perspectivas que evidencian los mecanismos de poder que han generado neutralizaciones en la visibilización de las diversidades, imponiendo enfoques conservadores ocultos y disfrazados bajo aparentes discursos de tolerancia, inclusión, imparcialidad y respeto por las diferencias. Por consiguiente, considerar enfoques teóricos que partan desde una supuesta objetividad, en todo el sentido amplio del término, implica reconocer circunstancias y procesos que han sido constantes en distintos momentos sociales, desde los cuales se han construido y articulado maneras de comprender, teorizar y definir al otro, ya sea a partir de las interacciones entre minorías o desde las interpretaciones epistemológicas. Entonces, reflexionar sobre la diferencia desde una perspectiva intercultural implica examinar las dinámicas del poder como formas de dominación (Quijano, 2000) que no solo se ejercen desde lo gubernamental, sino que también se gestan a partir de las prácticas discursivas.

En palabras de Fornet (2001) hay un saber práctico de la interculturalidad como experiencia que hacemos en nuestra vida cotidiana, que es el escenario en el que convivimos y compartimos nuestras vidas e historias con los demás. Se trataría

entonces de cultivar ese saber práctico de manera reflexiva y con un plan que organice nuestras culturas de forma alternativa, para que la interculturalidad sea una cualidad activa en todas ellas. Obsérvese cómo el autor concibe la interculturalidad como un espacio de intercambio de saberes y símbolos que se manifiesta en la vida diaria, muchas veces de manera individual, cuando el conflicto no resulta evidente. Sin embargo, al situarse en el plano colectivo, las tensiones culturales se hacen visibles. En este sentido, Fornet no interpreta la interculturalidad como un campo de conflictos y disputas, tal como lo sostienen los nuevos movimientos sociales, en particular el movimiento indígena.

De ahí que, nociones como la pluriculturalidad y la multiculturalidad, aunque reconocen una pluralidad y una aparente diversidad dentro de los cuerpos sociales, terminan estableciendo límites y confinando las corporalidades dentro de márgenes fijos que regulan y restringen las relaciones diversas. Por consiguiente, proponer la interculturalidad desde enfoques críticos y transformadores implica otorgar voz a aquellas identidades que han sido analizadas desde la exclusión y a través de perspectivas que han concebido la relación entre culturas únicamente como expresión de diferencias dentro del tratamiento intersocial. En este sentido, la interculturalidad, entendida como un movimiento que se contrapone de manera contundente al multiculturalismo promovido desde Europa, Estados Unidos y Canadá, revela una carga discursiva que no solo se orienta hacia determinados grupos culturales minoritarios, sino que también valora profundamente la diversidad como una vía para convivir y comprender aquello que, en apariencia, se manifiesta como distinto.

Pensar, entonces, en espacios y dinámicas que trasciendan los ejercicios de intercomunicación no solo evidencia la necesidad de debatir en profundidad las excepciones y exclusiones culturales, ya sea desde lo hegemónico o lo marginal, en términos de existencia y significado. Comprender cómo un proceso discursivo como el de la interculturalidad ha sido gestado desde los movimientos subalternos implica desmontar la visión universalista que agrupa todas las construcciones bajo un mismo sentido, como un mecanismo de control resignificado que exotiza y subyuga las manifestaciones y respuestas de las identidades. El diálogo, por tanto, se configura

como un catalizador que intercede entre la aparente igualdad y el reconocimiento construido a partir de las diferencias culturales. En este sentido, el dialogismo performativo permite comprender cómo las transformaciones estructurales de los sistemas dependen de las especificidades de las configuraciones de poder, desde donde las prácticas y los discursos se articulan en función de procesos identitarios que intentan consolidar una univocidad nacional.

Por consiguiente, una ubicación y clasificación espacial de los cuerpos invita a reflexionar sobre cómo se producen y construyen las realidades; es decir, “las voces desde abajo” introducen nociones que experimentan con la localización geográfica y cultural. Esta espacialidad subalternizada configura imaginarios que, aunque han sido históricamente excluidos, han permitido comprender las políticas públicas como herramientas orientadas a controlar y regular los movimientos corporales y sociales de aquellos que, aparentemente, se sitúan fuera de la clasificación “normalizadora”. Observar los movimientos y transiciones epistemológicas en el devenir social implica reconocer cómo los sentidos y significados, tanto individuales como colectivos, se han desplazado dentro de la lógica dialógica entre teoría y práctica, evidenciando la tensión en la circulación del discurso dominante y acentuando los límites entre las fracturas epistemológicas occidentales y locales.

Sin embargo, es importante reconocer que los intentos por transformar los procesos paradigmáticos han puesto en evidencia la refuncionalización de las estructuras epistemológicas a partir de experiencias transformadoras, impulsando prácticas concretas que trascienden las categorías de ser indígena, no indígena, negro, mestizo, blanco o diferente. Además, comprender que la interculturalidad implica aceptar y legitimar todos los modos de construcción identitaria y de conocimiento más allá de las jerarquías culturales establecidas, que han incluido simbólicamente y de forma parcial a las minorías, permite visibilizar cómo estas limitaciones obstaculizan una transformación profunda de las bases políticas e ideológicas de los sujetos que integran el cuerpo social. Tal como lo plantea Walsh (2006), a nivel estructural, lo que debe pensarse y teorizarse es el concepto de *interculturalidad crítica*, ya que este desafía las estructuras coloniales del poder y promueve epistemologías pluralistas,

desde las cuales los saberes diversos no solo son respetados, sino también integrados de manera equitativa en las prácticas y discursos que configuran distintos espacios y relaciones sociales.

Sumado a ello, reflexionar sobre la polifonía discursiva materializada en sociedades civiles interculturales, también debería implicar la participación activa de todas las comunidades en la formulación e implementación de políticas públicas que, de manera evidente, tendrían que ser interculturales en todos los niveles e intersecciones sociales. Según Alvarado (2002), dichas políticas solo pueden ser verdaderamente efectivas si todos los miembros de la sociedad civil participan en la co-construcción de sus propios marcos referenciales, ampliando así las percepciones activas sobre las políticas. Al integrar diversos ámbitos, se activan e incorporan herramientas equitativas y accesibles para las comunidades.

REFERENCIA TEÓRICA

A partir de 1998, la Constitución Política del Ecuador reconoció al país como un Estado pluricultural y multiétnico, garantizando que “el Estado fomentará la interculturalidad, inspirará sus políticas e integrará sus instituciones según los principios de equidad e igualdad de las culturas” (Art. 62). No obstante, fue en la Constitución de 2008, impulsada por la presión del movimiento indígena tras décadas de lucha por su reconocimiento como naciones originarias, cuando Ecuador se definió formalmente como un Estado intercultural y plurinacional. Esta transformación jurídica permitió adaptar el sistema nacional de educación a un enfoque intercultural y de educación intercultural bilingüe para las poblaciones indígenas. Estos avances dieron lugar a diversas interpretaciones de la interculturalidad, según el contexto desde el cual se aborde: académico, estatal o desde el propio movimiento indígena.

En este marco, es importante revisar algunas reflexiones respecto a la interculturalidad que se plantean desde la academia. Según Dietz (2017), el discurso de la interculturalidad se originó a partir de una visión estática y redificada de la cultura, enfocándose en las interacciones entre diferentes culturas. Sin embargo, este entendimiento se ha transformado en el tiempo y el espacio; actualmente, la

interculturalidad se considera un término más complejo y polisémico que abarca las relaciones dentro de la sociedad entre diversas configuraciones de mayoría y minoría. Este enfoque no solo se limita a aspectos culturales, sino que también incluye dimensiones como la diversidad poblacional, el idioma, la religión y la nacionalidad, según el autor en referencia.

Teniendo en cuenta estas diversificaciones conceptuales del poder (Dietz, 2017), la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) definió la interculturalidad como “el respeto a la diversidad de los pueblos y nacionalidades, así como de otros sectores sociales, y a su unidad en el ámbito económico, social, cultural y político para alcanzar la unidad en la diversidad” (CONAIE, 1997, citado en García, 2019, p. 127). En este sentido, la propuesta de la CONAIE se enfocó en el reconocimiento y respeto de una diversidad epistémica y cosmogónica de los pueblos y nacionalidades, históricamente anulada e invisibilizada tanto por el Estado, como por la sociedad blanco-mestiza.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad también representa una disputa por el poder, y no únicamente un “esfuerzo por prevenir los conflictos interétnicos y por regularlos y resolverlos pacíficamente”, como lo sostiene Alvarado (2022, p. 35). La propuesta del movimiento indígena se centró en el reconocimiento de los pueblos como sujetos de derechos, los cuales han sido históricamente negados desde la Constitución de la República de 1830. Se exigió, por tanto, no solo la igualdad en el ejercicio de los derechos, sino también el reconocimiento de la diversidad cultural, es decir, el derecho a la diferencia. El planteamiento del movimiento social étnico constituye una lucha directa contra un Estado colonial y eurocéntrico que ha sostenido prácticas de racismo, discriminación y exclusión hacia los pueblos indígenas.

En esta línea de pensamiento, Walsh (2007) sostiene que la noción de interculturalidad debe orientarse a la refundación del Estado y de la sociedad en su conjunto; esto implica no solo una convivencia o coexistencia armónica entre las diferencias, su reconocimiento y respeto. En consecuencia, se plantea una transformación estructural en las relaciones de poder que, históricamente, han reproducido desigualdad y exclusión. Por su parte, Benjamín Inuca (2017), intelectual

indígena, concibe la interculturalidad como *yachay tinkuy* (confrontación de saberes), una propuesta que busca superar la visión ingenua del mero contacto de culturas. Para él, los saberes están profundamente ligados a las estructuras de poder y a las diversas formas de desigualdad y, en última instancia, a la violencia.

De ahí que, el análisis discursivo de la interculturalidad en la educación indígena implique un proceso de reparación y rescate de experiencias históricas que antecederon a la propia formulación conceptual del término. Un caso emblemático de ello son las escuelas clandestinas ecuatorianas impulsadas por Dolores Cacuango a inicios del siglo XX. Aunque en ese momento la noción de interculturalidad aún no había sido teorizada, dichas iniciativas ya incorporaban componentes esenciales que, con el tiempo, serían reconocidos como parte de prácticas interculturales contextualizadas.

Cabe destacar que estas escuelas surgieron en un contexto de exclusión y marginalización de los pueblos indígenas, a quienes se les negaba el derecho a aprender en su propia lengua y a valorar sus saberes y cosmovisiones. Cacuango y sus colaboradores comprendieron que la alfabetización no podía desvincularse de las prácticas culturales, lingüísticas y sociales de las comunidades. Por ello, el *kichwa* fue incorporado como vehículo para el aprendizaje de la letra, en el sentido occidental del término, estableciendo un precedente en la lucha por una educación bilingüe y culturalmente situada.

Siguiendo a González (2015), la propuesta de estas escuelas no se restringía a la transmisión de contenidos académicos elementales, sino que buscaba reconocer y legitimar los saberes ancestrales y las formas de organización comunitaria. En este marco, la educación se concebía como un proceso integral, en el cual la enseñanza de la escritura coexistía con la valoración de la memoria colectiva, los mitos, la oralidad y las prácticas productivas tradicionales. Aunque en ese momento no se hablara de interculturalidad en un sentido pleno, ya sea como categoría política o académica, la práctica pedagógica de las escuelas clandestinas anticipaba una crítica a la educación oficial monocultural. El solo hecho, profundamente revolucionario, de enseñar en

lengua indígena y de fundamentar el proceso educativo en el saber comunitario constituía un acto de resistencia frente a las políticas asimilacionistas del Estado.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada en este artículo se inscribe en un enfoque cualitativo, orientado a comprender las percepciones, vivencias y saberes desde la perspectiva de un actor específico: un docente indígena. Este enfoque resulta pertinente para analizar fenómenos complejos y culturales, como la interculturalidad y la educación indígena, ya que permite captar la riqueza contextual y el sentido atribuido por los sujetos en su propio entorno (Creswell, 2014).

Teniendo en cuenta que la investigación se centró en la experiencia de un actor educativo dentro de un contexto particular y su análisis discursivo permitió entender diferentes dinámicas en torno a la interculturalidad. El diseño metodológico se centró en un estudio de caso que permitió abordar profundamente el fenómeno desde un dialogismo que expuso diversas problemáticas devenidas de la colonialidad y materializadas en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe. De allí que, el caso no se presenta, ni se analiza en términos estadísticos, sino que se analiza desde su significación en términos analíticos.

Para la obtención de datos, se optó por realizar una entrevista en profundidad a un único docente indígena del pueblo kichwa Saraguro seleccionado por su militancia en el movimiento indígena, en el sistema de educación intercultural bilingüe, su experiencia y representatividad en el tema. Esta técnica es fundamental en las investigaciones cualitativas, pues facilita la exploración detallada de las experiencias, percepciones y discursos de los participantes, ofreciendo información amplia sobre pensamientos y sentimientos (Albert, 2007). En este caso, se buscó propiciar un diálogo abierto que permitiera al entrevistado expresar sus ideas y reflexiones sobre la interculturalidad, su implementación en la Educación Intercultural Bilingüe y las tensiones presentes en la práctica pedagógica.

Una vez efectuado el registro y la transcripción de la entrevista, se procedió a la organización sistemática de la información obtenida. Este proceso implicó lecturas

reiteradas de los textos para lograr una comprensión profunda, la identificación de patrones y la construcción de categorías que facilitaran el ordenamiento y análisis de los datos. La categorización constituye una estrategia clave en el análisis cualitativo, ya que contribuye a estructurar el corpus documental en función de temas recurrentes o significativos (Stake, 1999). En este trabajo, las categorías surgieron de manera inductiva a partir de las propias expresiones del docente, reflejando nociones centrales sobre interculturalidad, colonialidad, resistencia y enseñanza.

Con el fin de fortalecer el análisis, se implementó la triangulación metodológica, consistente en la comparación y contraste entre tres fuentes de información: los datos de campo (entrevista), la revisión teórica y los aportes conceptuales de autores reconocidos en estudios indígenas e interculturales. La triangulación es entendida como un procedimiento de cruce dialéctico de la información relevante al objeto de estudio (Cisterna, 2005), que incrementa la validez y confiabilidad de las investigaciones cualitativas al confrontar distintos tipos de evidencia para garantizar una comprensión profunda del fenómeno (Denzin y Lincoln, 2012). En este caso particular, se contrastaron las voces y testimonios con los marcos teóricos de Aníbal Quijano (2014) sobre la colonialidad del poder, Catherine Walsh (2006) en torno a la interculturalidad crítica, De Sousa Santos (2010) y otros académicos que han trabajado la decolonialidad, además de las normativas vigentes en Ecuador que regulan la Educación Intercultural Bilingüe.

Este procedimiento permitió no solo validar las expresiones del docente, sino también situarlas en un contexto histórico, político y cultural más amplio, identificando tensiones entre la teoría institucional y la realidad vivida en los territorios indígenas. De esta manera, se estableció un diálogo crítico entre la experiencia concreta y las interpretaciones académicas, propiciando una reflexión que aporta a la transformación educativa y social.

Conviene señalar que la elección de un solo caso, un docente indígena, responde a la intención de profundizar en el análisis particular y detallado de una voz que representa a un colectivo históricamente marginado y silenciado. Amerita señalar que el docente que participó en esta experiencia investigativa, ha tenido una

trayectoria de más de 30 años en educación intercultural bilingüe tanto como docente, autoridad educativa, líder comunitario y militante del pueblo kichwa Saraguro. Asimismo, se valoró al educador indígena como un “intelectual transformador, defensor y activista” (Guba y Lincoln, 2002, p. 131) de la problemática indígena. Según estos autores, la apuesta cualitativa privilegia la profundidad y la riqueza descriptiva sobre la generalización, entendiendo que una experiencia singular puede evidenciar dinámicas y problemas estructurales relevantes. Desde este enfoque, se rescatan saberes ancestrales y epistemologías diversas, al tiempo que se visibilizan resistencias frente a los procesos de colonialidad y homogeneización cultural.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Primer acercamiento. Los resultados: percepciones de interculturalidad desde los docentes de EIB

Los primeros hallazgos derivados de la revisión bibliográfica para este trabajo evidencian un cambio significativo en las percepciones discursivas en torno a la interculturalidad. De manera general, puede afirmarse que, cuando se inició la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador a comienzos de la década de 1990, los funcionarios indígenas difundieron el proyecto político del movimiento indígena con la idea de que la interculturalidad representaba una convivencia armónica entre mestizos e indígenas. Para ilustrar este enfoque, una lideresa indígena de una comunidad en Tungurahua expresó que la interculturalidad significaba “darnos la vuelta y mirarnos la cara, porque siempre hemos vivido de espaldas los indígenas y los mestizos” (C. Asas, conversación personal, enero de 1993). Aunque esta era una forma pedagógica de explicar el concepto, muchos indígenas, como funcionarios, líderes o docentes, lo fueron complejizando, al considerar que se trataba de una construcción impulsada por las élites intelectuales y trasladada a los territorios con la intención de generar tensiones entre los pueblos indígenas y los habitantes mestizos, quienes comúnmente ejercían como docentes en las escuelas locales. Estas múltiples interpretaciones del concepto se intensificaron con el establecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe (Montaluisa, 2008).

Casi cuatro décadas después de la oficialización de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), cuyo propósito era “apoyar el fortalecimiento de la interculturalidad en la sociedad ecuatoriana” y “fortalecer la identidad cultural y organización de los pueblos indígenas” (MINEDUC, 1993), se ha evidenciado que docentes y directivos del Sistema de EIB han incorporado, en su práctica educativa, concepciones propias sobre la interculturalidad. Son precisamente estas perspectivas las que, en realidad, configuran visiones críticas en torno a lo que se entiende, o debería entenderse, como interculturalidad. Las voces de los docentes indígenas, históricamente silenciadas tanto en el ámbito académico como en el político, reflejan las reflexiones surgidas a lo largo de cuatro décadas de trayectoria de la EIB y de la militancia indígena asociada a este proceso. En este contexto, se observa que, para algunos docentes del sistema, la interculturalidad definida en la normativa nacional se interpreta como una relación entre un indígena y un mestizo. No obstante, desde la mirada de los pueblos originarios, el concepto implica un diálogo intercultural que reconoce y valora por igual a ambas culturas, promoviendo una convivencia basada en el respeto mutuo y la equidad.

En este sentido, conviene recordar que la normativa Estatal buscaba promover “una convivencia armónica”; sin embargo, en la sociedad persiste una comprensión limitada del verdadero alcance del proceso intercultural, que con frecuencia se reduce exclusivamente a los pueblos indígenas. Es necesario, más bien, que tanto el Estado como la sociedad en su conjunto reconozcan que la interculturalidad constituye un proyecto político, social y cultural que va más allá de consignas como vivir en armonía, respeto en la diversidad o somos iguales pero diferentes.

El racismo y el colonialismo continúan vigentes, reforzando estereotipos que presentan al indígena como incapaz o ignorante. Este escenario evidencia un fraccionamiento estructural generado por el colonialismo y el capitalismo, donde la globalización también actúa como una fuerza restrictiva que limita los procesos interculturales. Desde esta óptica, la interculturalidad debe ir más allá del discurso normativo para materializarse en la vida cotidiana, especialmente en contextos donde aún imperan prácticas racistas y discriminatorias. Para los docentes indígenas, el

colonialismo representa un obstáculo fundamental, ya que reproduce la colonialidad del saber (Quijano, 2014) al deslegitimar los conocimientos indígenas y etiquetar a sus portadores como ignorantes. De ahí que resulte urgente un cambio social que impulse nuevos paradigmas ideológicos y filosóficos en el ámbito educativo.

Pensar la interculturalidad desde estas voces minoritarias y subalternizadas no solo amplía los procesos de equidad en la sociedad en general, sino que se configura como una oportunidad de socialización entre comunidades, enriqueciendo las perspectivas en la construcción y promoción de nuevas políticas que favorezcan los intercambios culturales desde símbolos de resistencia y reivindicación para sujetos histórica y actualmente excluidos. No obstante, replantear el concepto desde estas voces marginadas-invisibilizadas implica reconocer desafíos que, si bien son significativos en la generación de conocimientos, requieren transformaciones que impacten no solo en los procesos curriculares, sino que también involucren a la ciudadanía en su conjunto como un cuerpo inclusivo, ética y políticamente comprometido con la transformación de los escenarios de resistencia. Estos procesos centrados en la escucha no solo fortalecen los ejercicios de reflexión, sino que también impulsan a los movimientos sociales y educativos a repensar la interculturalidad desde una base de saberes deconstruidos, entendiendo la diversidad como un conjunto de prácticas que integran múltiples formas de conocimiento que emergen en el devenir del *Sumak Kawsay* o Buen Vivir.

Reflexionar sobre la definición de interculturalidad desde el sujeto indígena subalterno e invisibilizado implica reconocer un giro epistemológico de gran relevancia académica. Al llevar su propia voz al espacio científico, el indígena no solo interpela los límites de la producción de conocimiento hegemónica, sino que también introduce epistemologías enraizadas en la memoria, la ancestralidad y el vínculo comunitario, ampliando así los horizontes de la teoría crítica. Asimismo, el pensamiento indígena, históricamente marginado, al asumirse como reflexión académica ofrece aportes singulares para comprender la complejidad social, pues su mirada permite concebir la ciudadanía de manera plural y situada, donde el ejercicio de los derechos trasciende la igualdad formal e incorpora el derecho a la diferencia, a la diversidad epistémica y al

reconocimiento de las cosmovisiones como parte legítima en la construcción del saber. Esas voces pueden ser escuchadas tanto al interior de las propias comunidades, donde fortalecen procesos de resistencia y de afirmación colectiva, como por el “otro” dominante, que se ve interpelado por narrativas capaces de desestabilizar jerarquías históricas. En este sentido, el impacto se manifiesta en dos dimensiones: una interna, al reafirmar identidades y prácticas culturales, y otra externa, al tensionar los discursos monoculturales y abrir posibilidades para el diálogo y la transformación social.

Escuchar “las voces desde abajo” implica comprender discursos anclados en cosmovisiones éticas y políticas que se articulan con procesos económicos, constituyendo la base para replantear los modelos educativos y sociales vigentes. En este horizonte, el *Sumak Kawsay* o Buen Vivir y la interculturalidad se presentan como catalizadores de relaciones equitativas que priorizan el bienestar colectivo por encima de la competitividad y el individualismo. En este marco, el presente artículo se propuso realizar un recorrido teórico que no solo permita abordar las bases epistemológicas de la interculturalidad, sino que también abra la posibilidad de ampliar los debates, explorar sus tensiones conceptuales y reflexionar sobre su aplicabilidad en distintos contextos y territorios. Cabe señalar, además, que las políticas formuladas en torno a la interculturalidad en el continente americano han buscado visibilizar las diversidades no únicamente culturales y étnicas, sino también sexuales, biológicas y discursivas. Desde allí, las prácticas han enriquecido las perspectivas sobre los saberes ancestrales y su incorporación en escenarios históricamente hegemonizados y subordinados a estructuras políticas dominantes.

Esto también ha dado lugar a la creación de universidades y programas académicos orientados al *Sumak Kawsay* o Buen Vivir como eje fundamental para repensar y desterritorializar los procesos coloniales que han perpetuado desigualdades en los ámbitos social, cultural, político y económico. Tal perspectiva exige una revisión crítica de fenómenos como la asimilación cultural, pues no puede soslayarse que las voces han sido sistemáticamente silenciadas, no solo por estructuras jerárquicas de poder, sino también mediante la institucionalización de normas y políticas que, lejos de propiciar una transformación genuina, han reproducido marcos institucionales que

excluyen las diversidades epistemológicas. En este escenario, la escuela ha operado como uno de los principales dispositivos de reproducción del proyecto político de los Estados-nación, desempeñando un papel decisivo en la configuración ontológica y epistémica de las sociedades. Sin embargo, no se ha problematizado con suficiente profundidad cómo esta omisión ha contribuido a ampliar las brechas estructurales de desigualdad y a reforzar las asimetrías de poder entre distintas prácticas culturales.

Esto no solo favorecerá un diálogo intercultural más genuino, sino que también impulsará de manera efectiva la descolonización de los saberes, permitiendo que las epistemologías “otras” se consoliden como modelos legítimos de construcción activa del conocimiento. Lejos de ser concebidos como procesos exóticos o folclóricos, estos saberes pueden garantizar la participación plena de todos los integrantes de los tejidos sociales, situando las voces diversas en el centro mismo de la definición identitaria.

Segundo acercamiento: “El indio no sabe nada, es ignorante”

Los patrones de poder institucionalizados desde la colonia y vigentes hasta la actualidad han configurado un sistema jerárquico de racialización, expresado en concepciones como: “el indígena es ignorante, ellos no saben nada, no valen” (A. Zhingre, comunicación personal, 12 de diciembre de 2024). Esta dominación colonial y racial ha requerido un modo particular de pensamiento en el cual el sistema educativo ha desempeñado un papel central. La escuela, en este sentido, ha funcionado como un dispositivo para perpetuar las cadenas de dominación impuestas por las estructuras del poder colonial (González, 2011), orientando y modelando las formas de pensar y de percibir el mundo. Es decir, las instituciones escolares han operado como instrumentos de la colonialidad del poder, encargadas de colonizar las mentes o, en palabras de Quijano (2014), de imponer la colonialidad del saber. Analizar expresiones como “el indio no sabe nada” constituye, por tanto, un ejemplo contundente de las negaciones históricas hacia los saberes locales y los legados intelectuales ancestrales de los pueblos y nacionalidades, así como una evidencia clara de la hegemonía del conocimiento occidental. En este marco, la figura del indígena ha sido sistemáticamente desvinculada del imaginario del saber letrado o del intelectual. Por el

contrario, se ha construido un discurso que sostiene una imagen peyorativa, inferiorizada y desprovista de valor. Aunque los pueblos indígenas han incorporado en su vida la letra como herramienta para transformar las relaciones de poder, el racismo y la discriminación, ello no ha sido suficiente para desmontar las estructuras coloniales que persisten hasta hoy.

Al respecto, A. Shingre (comunicación personal, 12 de diciembre de 2012), docente Saraguro, señala: “el colonialismo es que nos dijeron siempre que nosotros éramos los ignorantes, los que no servimos, los que no valemos. Luego viene el capitalismo [...] junto con la globalización, te muestra cosas elegantes, producidas en serie, fabricadas aquí, y hace ver que nuestra ropa, nuestras cosas, no sirven”. Desde esta ubicación individual y performativa se evidencian cuestionamientos y posturas críticas en torno a los alcances de la Constitución del Ecuador de 2008, que declaró al país como un Estado plurinacional e intercultural. Los interrogantes sobre la aplicabilidad de las leyes y la oficialización de programas o propuestas teóricas estuvieron dirigidos a confrontar tanto las prácticas personales como las institucionales frente a las problemáticas del racismo, la opresión y la discriminación. Sin embargo, nunca se profundizó en las posibilidades que estas nuevas normativas podrían abrir para los reordenamientos sociales, ni en sus condiciones concretas de reconocimiento y desarrollo.

Es en el marco de estas propuestas políticas donde los docentes indígenas cuestionan y politizan la interculturalidad desde los movimientos de resistencia, interpelando la colonialidad que históricamente ha negado, tanto la existencia de una individualidad-colectividad, como la condición misma de ser indígena, deshumanizándolo hasta el extremo de desconocerle su estatus de ser humano. En palabras de Césaire (1955), esta negación condujo a la cosificación del indígena y de sus expresiones culturales y sociales.

De este modo, para que el indígena pueda ser aceptado por la sociedad dominante, se le impone la necesidad de blanquearse, transformarse o modificarse; en otras palabras, dejar de ser lo que originalmente fue constituido como sujeto individual y colectivo, para convertirse en un “otro” que, finalmente, será validado por el sistema

hegemónico. En este sentido, el blanqueamiento ha operado como un dispositivo de poder (Chirix y Sajbin, 2019) promovido por las élites criollas, desempeñando un papel decisivo en los procesos de desindianización (Reynaga, 1993). Retomando las reflexiones de los docentes saraguros, la interculturalidad, en su esencia, implica “convivir con el aporte de una cultura y de la otra, de las diversas culturas que pueden coexistir” (A. Zhingri, comunicación personal, 12 de diciembre de 2024). No obstante, esta convivencia se ve obstaculizada por el racismo persistente de la sociedad dominante hacia los pueblos indígenas y afrodescendientes. A ello se suma una actitud de egoísmo y mezquindad por parte del mestizo, muchas veces reacio a compartir y reconocer al otro en condiciones de igualdad. Cuando no existe una apertura genuina al intercambio y al reconocimiento mutuo, la posibilidad de construir espacios auténticos de diálogo intercultural se ve anulada, reduciendo la interculturalidad a un discurso vacío, sin capacidad de transformación real.

Dentro de este marco, puede reflexionarse sobre la condición del sujeto mestizo a partir de la noción de un vacío cultural. En este sentido, se le percibe como alguien que aparentemente no posee un conjunto propio de tradiciones o símbolos suficientemente sólidos para compartir con los otros. El mestizaje puede entenderse, entonces, como la pérdida o la disolución de referencias propias, produciendo la sensación de estar “entre” culturas, pero sin el respaldo de una memoria colectiva que sostenga una identidad clara y precisa. De este modo, el mestizo es muchas veces visto como alguien desprovisto de raíces, condenado a habitar un espacio de indefinición. No obstante, también es posible concebir el mestizaje como una amalgama, un crisol en el que diferentes elementos éticos y estéticos conviven y se entrelazan. En este espacio no hay ausencia, sino más bien un exceso: una pluralidad de influencias que enriquecen el horizonte cultural mestizo. El problema radica en que esa riqueza rara vez logra organizarse en una narrativa identitaria coherente, lo que dificulta su valoración social. Así, la multiplicidad que podría ser fuente de fuerza creativa termina siendo experimentada como fragmentación y dispersión.

Este dilema coloca al mestizo en una posición compleja frente a la cuestión identitaria. Por un lado, es heredero de tradiciones diversas que podrían transformarse

en un proyecto cultural compartido. Por otro, la falta de reconocimiento y la persistencia de jerarquías sociales obstaculizan la construcción de una identidad afirmativa. Entre el vacío y el exceso, el mestizo vive un proceso continuo de búsqueda, donde la identidad no está dada de antemano, sino que se construye y reconstruye en diálogo constante con el otro.

Contrario a los proyectos de integración o de asimilación forzada promovidos por los Estados nacionales modernos, los docentes comunitarios en Saraguro sostienen que nunca ha existido una verdadera intención de integrar. Por el contrario, percibe más bien la presencia de un proyecto de carácter separatista, sustentado en la constante desvalorización de lo indígena. En sus palabras, la lógica dominante se expresa crudamente en la frase: *“lo de los indios no vale”*. Pensar el tema de la integración implica reconocer que, históricamente, este concepto ocupó un lugar central en las políticas indigenistas formuladas por los Estados nacionales modernos. Bajo el discurso de la inclusión, la integración buscaba en la práctica la asimilación forzada de los pueblos indígenas, erradicando sus lenguas, costumbres y formas propias de organización social. Lejos de propiciar un encuentro entre culturas en condiciones de igualdad, se convirtió en un mecanismo para moldear a los pueblos originarios según los patrones dominantes de la sociedad capitalista, reduciendo la diversidad cultural a un ideal homogéneo de nación.

En este sentido, la integración no puede ser entendida como un gesto neutro o benevolente, sino como parte de un proyecto político que pretendió eliminar a las minorías étnicas como sujetos colectivos con derecho a existir. Lo que estaba en juego no era la convivencia intercultural, sino la desvalorización sistemática del indígena y el intento de disolver su identidad en nombre de una modernidad excluyente. Así, el discurso integracionista revela su propia contradicción: en lugar de unir, produjo divisiones, marginalidad y la negación de la diferencia. Esta percepción, según los docentes, se refleja en los discursos oficiales de los gobiernos de turno, particularmente cuando el movimiento indígena protagoniza movilizaciones sociales. En esos momentos emergen expresiones como: *“vayan a ganar las elecciones para que vengan a gobernar”*. De acuerdo con A. Zhingre (comunicación personal, 12 de

diciembre de 2024), estas afirmaciones constituyen una forma de invalidación histórica: “decir eso a los pueblos milenarios que hemos habitado este territorio antes de que se constituyera el Ecuador, significa invalidar toda nuestra historia, nuestra lucha, porque no valemos nada”.

Como se puede apreciar, para el docente indígena la matriz colonial de ordenamiento lingüístico y epistémico, planteada por Garcés (2009), sigue vigente en las comunidades andinas. No obstante, los pueblos indígenas, gracias a la Educación Intercultural Bilingüe y a la lucha sostenida del movimiento indígena, continúan teniendo presencia en la historia, aunque muchas veces relegados a la periferia de la historia oficial, como señala Hernández (1992). Otra idea fuerza que proponen los docentes indígenas se relaciona con el papel crucial que ha desempeñado la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la lucha y resistencia por preservar la lengua y la cultura de los pueblos originarios. En palabras textuales: “Si no hubiera educación intercultural bilingüe, pues no hubiera lengua, no hubiera vestimenta, ya no hubiera sabiduría, ya no hubiera nada. Y la filosofía y la cosmovisión, alineada totalmente al capitalismo, apoyados por el cristianismo.” (A. Zhingre, comunicación personal, 12 de diciembre de 2024) Esta afirmación revela una crítica directa al impacto homogeneizador del sistema capitalista y de las estructuras religiosas dominantes sobre los saberes ancestrales.

En este contexto, se plantea un cuestionamiento frontal a las políticas multiculturalistas, entendidas como estrategias que promueven el reconocimiento, la tolerancia y la inclusión de la diversidad cultural, pero sin transformar las estructuras profundas de dominación (Tubino, 2002). Aunque se reconocen ciertos logros derivados de las luchas del movimiento indígena, como el reconocimiento discursivo de la diversidad étnico-cultural, la concesión de derechos especiales y la inclusión formal en los asuntos públicos, persiste la percepción de que el interés del Estado se limita a garantizar la participación de los sectores marginados, particularmente los pueblos originarios, en el mercado. Así, la inclusión promovida no responde a un verdadero compromiso con la equidad ni con la transformación de las relaciones de poder, sino que se subordina a los intereses del modelo económico dominante.

Es importante destacar que el capitalismo globalizado y sus efectos uniformadores han generado múltiples reflexiones que, si bien han evidenciado las desigualdades que afectan a numerosos pueblos, también han visibilizado las preocupaciones de los movimientos indígenas respecto a su rol en los procesos históricos y su participación en las dinámicas sociales y políticas. En el caso ecuatoriano, estas inquietudes se han manifestado a través de las voces de los maestros, quienes, desde sus vivencias, han comenzado a percibir que la aparente inclusión no es más que una forma encubierta de dominación. Como expresa A. Zhingre (comunicación personal, 12 de diciembre de 2024) “finalmente todos seríamos asimilados, ya no tendríamos nada que compartir con el otro”, si se mantiene el rumbo actual de las políticas estatales y del mercado. Estas reflexiones, arraigadas en la experiencia colectiva, expresan un sentir comunitario que concibe la interculturalidad como un proceso de intercambio y diálogo genuino entre culturas. No obstante, se teme que, con el tiempo, esta interacción se vuelva innecesaria debido a la progresiva absorción de las identidades indígenas, cuyas particularidades corren el riesgo de ser despojadas y diluidas para adaptarse a las normas y costumbres del modelo occidental dominante.

REFLEXIONES FINALES

La interculturalidad crítica ya no solo se comprende, entonces, como un proyecto ético-político y epistemológico que buscaba transformar las relaciones desiguales de poder y reconocer las epistemes subalternas (Walsh, 2007), sino que también empieza a diseñar escenarios desde los cuales puedan realizarse análisis de las estructuras y las formas que se imponen en esa aparente convivencia desde la diversidad, desmontando así las percepciones por las cuales se niega la existencia de otras manifestaciones culturales que no necesariamente pasan por la visión del entendimiento del otro como único y diferente, sino que puede verse a través de un mecanismo que exalta la convivencia en continua construcción y devenir cambio.

En este *continuum*, la interculturalidad crítica deja de entenderse únicamente como un proyecto ético-político y epistemológico orientado a transformar las relaciones desiguales de poder y visibilizar las epistemes subalternas (Walsh, 2007).

También, comienza a configurar espacios desde los cuales sea posible analizar las estructuras y lógicas que se imponen bajo la apariencia de una convivencia basada en la diversidad. De esta manera, se cuestionan las percepciones que niegan la validez de otras expresiones culturales, las cuales no siempre se ajustan a la concepción del otro como sujeto único y diferente, sino que pueden ser interpretadas como parte de un proceso que valora la coexistencia como una construcción constante y un devenir en transformación.

Por ende, comprender el capitalismo desde su significado más elemental, en términos culturales, implica reconocer procesos de despojo tanto simbólicos como materiales. Un ejemplo de ello es el sistema educativo, que históricamente ha operado como un mecanismo de uniformización. Como lo señala A. Zhingre (comunicación personal, 12 de diciembre de 2024), “el colonialismo es que nos dijeron siempre que ellos son los ignorantes, los que no sirven, los que no valen”. Esta afirmación se articula con la crítica de Aníbal Quijano (2014) a la “colonialidad del saber”, que denuncia la imposición de una lógica eurocéntrica utilizada para jerarquizar los conocimientos y deslegitimar las formas ancestrales de comprensión del mundo.

Y es que la pérdida de las lenguas y las manifestaciones culturales constituye una de las consecuencias más evidentes y alarmantes de estos procesos. La lengua, como portadora de cosmovisiones, ha sido desplazada por el uso, la enseñanza y la difusión de idiomas dominantes, no solo en el ámbito educativo formal, sino también a través de los medios de comunicación, donde se utilizan como herramientas para consolidar y promover nuevos imaginarios sociales. El testimonio de docentes de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) da cuenta de este fenómeno con claridad: “Si no hubiera educación intercultural bilingüe, no hubiera lengua, no hubiera vestimenta, ya no hubiera sabiduría, ya no hubiera nada” (A. Zhingre, comunicación personal, 12 de diciembre de 2024). Estas voces desde las comunidades, “desde abajo”, revelan que el desgaste cultural no es un hecho aislado, sino una consecuencia directa de las presiones estructurales que impulsan la asimilación.

Es fundamental, entonces, abrir espacio y dar resonancia a las voces que han sido históricamente marginadas. De Sousa Santos (2010) plantea la necesidad urgente

de construir una "ecología de los saberes"; en este sentido, reconocer la pluralidad epistemológica también implica propiciar un diálogo intercultural desde condiciones justas y equitativas. De esta manera, la interculturalidad crítica se configura como un eje de acción que trasciende las políticas estatales y las lógicas de mercado, las cuales suelen reducir la diferencia a un recurso de apropiación cultural funcional al multiculturalismo neoliberal. Frente a ello, se apuesta por una justicia epistémica, cultural y cognitiva.

No obstante, resulta evidente cómo los Estados latinoamericanos contemporáneos han promovido formas de interculturalidad desde posiciones de poder privilegiadas, orientadas principalmente a favorecer la circulación y las dinámicas del mercado. Como ya lo advirtió Walsh (2017), las tramas neoliberales han concebido la interculturalidad como una incorporación de las diversidades culturales al servicio de la explotación y valorización de los recursos económicos, omitiendo los cuestionamientos fundamentales sobre las relaciones de exclusión y subordinación que la sostienen. Cabe señalar, evidentemente, que, aunque se han logrado avances importantes en cuanto al reconocimiento formal de las expresiones propias de los Estados plurinacionales, como es el caso de Ecuador con la Constitución de 2008, los impactos concretos en los territorios siguen siendo limitados y condicionados por las estructuras de poder vigentes. Esta situación impide el desarrollo y la proyección de transformaciones estructurales que sean claras, tangibles y efectivas.

Las voces provenientes de las bases han comprendido estas dinámicas desde siempre: la aparente inclusión impulsada por los Estados no ha buscado una transformación genuina de las relaciones de poder, ya que no ha garantizado una participación efectiva de los pueblos minoritarios en las políticas de mercado. Esto ha marginado modelos de fortalecimiento comunitario, perpetuando así la subordinación y convirtiendo las expresiones culturales y las lenguas en bienes comercializables, sujetos a valor monetario. La alternativa frente a estos conflictos debe pensarse, o repensarse, desde la construcción crítica de paradigmas que encarnen memoria, resistencia y acción colectiva.

Retomar “las voces desde abajo” implica, entonces, reconocer el papel esencial que desempeñan docentes, líderes y lideresas comunitarias en la construcción de una educación vinculada a los territorios y sus múltiples formas de diversidad. En este contexto, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se configura como una herramienta clave para la defensa de las lenguas, las identidades y los espacios comunitarios. Siguiendo a Luís Macas (2004), es necesario que la educación deje de reproducir las lógicas colonizadoras y comience a centrarse en procesos formativos que reconozcan a los pueblos como sujetos históricos y portadores de saberes propios. En este sentido, la EIB representa un terreno de disputa donde convergen dos modelos opuestos: uno orientado a la asimilación y otro que apuesta por la emancipación.

Reflexionar sobre el avance del capitalismo y la globalización supone comprender las amenazas que enfrentan las diversidades, no solo en el plano cultural, sino también en aquellos aspectos que se ocultan tras discursos y prácticas que promueven el progreso y la modernidad. En este contexto, la oralidad, concebida como un proceso de desterritorialización del poder, se convierte en un espacio de resistencia y esperanza, que abre paso a las voces históricamente marginadas para que puedan manifestarse e incorporarse a los discursos institucionales. Como advierte A. ZHINGRE (comunicación personal, 12 de diciembre de 2024), si todo continúa igual, “ya no tendríamos nada que compartir con el otro”; sin embargo, si se escucha, se reconoce y se actúa desde otras epistemologías, aún es posible construir un proyecto social y educativo donde el *Sumak Kawsay* o Buen Vivir y la justicia cognitiva se consoliden como principios fundamentales.

Finalmente, las ideas desarrolladas en este trabajo permiten reconocer el rol fundamental de la educación intercultural bilingüe en el fortalecimiento y la revitalización de las lenguas indígenas, configurándose como un espacio de resistencia frente a políticas de homogeneización cultural y lingüística, institucionalizadas desde la época de la colonia y consolidadas durante el período republicano en el marco de la colonialidad de poder. De igual forma se evidencian luchas y tensiones que la educación intercultural bilingüe ha generado desde lo epistémico, particularmente frente a la imposición del conocimiento occidental sobre los saberes de los pueblos

originarios. En este sentido, desde sus inicios la educación intercultural bilingüe ha planteado la necesidad de promover un diálogo horizontal y crítico entre las diversas formas de conocimiento, orientado al reconocimiento y valoración de la pluralidad epistémica.

REFERENCIAS

AGUILAR, S; BARROSO, J. La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. **Revista de Medios y Educación**, n. 47, p. 73-88, julio. 2015. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf>

ALBERT, M. **Investigación educativa: claves teóricas**. Madrid: McGraw-Hill, Madrid, 2005.

ALVARADO, V. Políticas públicas e interculturalidad. En: FULLER, N. (Ed.). **Interculturalidad y política**. Desafíos y posibilidades. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002. p. 33-49. Disponimbe en: <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Interculturalidad%20y%20Politica.pdf>

CÉSAIRE, A. (2006). **Discurso sobre el colonialismo** (Traductora: M. Viveros). Madrid: Ediciones Akal, 2006. (Obra original publicada en 1950).

CISTERNA, F, (2005). Categorización y triangulación como proceso de validación del conocimiento en investigación cualitativa. **Theoría**, 14(1), 61-71.

CHIRIX, E., y SAJBIN, V. **Estudio sobre racismo, discriminación y brechas de desigualdad en Guatemala: Una mirada conceptual**. Ciudad de México: CEPAL.2019. Disponible en. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/8e1d3619-36cf-44ba-bboe-083ab0548f26/content>

Constitución de la República del Ecuador [Const]. (2008, 20 de octubre). Ecuador.

Constitución Política del Ecuador [Const]. (1998, 11 de agosto). Ecuador.

CRESWELL, J. W. (2014). **Investigación cualitativa y diseño de investigación: Cinco enfoques**. Barcelona, España: Gedisa. 2014.

DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. In N. DENZIN, y Y. LINCOLN (Coords.). **El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa**. Barcelona, España: Gedisa, 2012. p. 43-101.

DIETZ, G. Interculturalidad: una aproximación antropológica. **Perfiles Educativos**, n. 156, p. 192–207, 2017. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n156/0185-2698-peredu-39-156-00192.pdf>

ECUADOR. Ministerio de Educación. Acuerdo Ministerial n.º 0112, de 15 de septiembre de 1993. Por el cual se oficializó el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). Registro Oficial n.º 278, 1993.

FORNET-BETANCOURT, R. **Transformación intercultural de la filosofía**. Bilbao, España: Desclée de Brouwer, 2001.

GARCÉS, F. (2009). **¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas**. Quito, Ecuador: Abya Yala, 2009.

GARCÍA, F. La construcción de políticas interculturales en los gobiernos provinciales: El caso de Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo y Morona Santiago. In RAMÓN, G. (Coord.), **Territorio, identidad e interculturalidad**. Quito, Ecuador: Abya Yala, 2009. p. 125–138.

GONZÁLEZ, M. I. **Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2011.

GONZÁLEZ, M. I. Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural. **Revista Colombiana de Educación**, no. 69, July/Dec. 2015. p. 75-95. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162015000200004

HERNÁNDEZ, I. **Indios en Argentina**. Quito, Ecuador: Abya Yala, 1992.

INUCA, B. Kawsaypura yachay tinkuy: Convergencia y confrontación de saberes “entre culturas”. En J. GÓMEZ RENDÓN (Ed.), **Repensar la interculturalidad**. Guayaquil, Ecuador: UArtes, 2017, p. 37-71. Disponible en: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/6135/1/Repensar-la-interculturalidad.pdf>

MACAS, L. Educación, poder y diversidad cultural en Ecuador. En **Educación Intercultural Bilingüe en América Latina**. UNESCO. 2004

MONTALUISA, L. Trayectoria histórica de la educación intercultural bilingüe en Ecuador. En C. VÉLEZ VERDUGO (Coord.), **Educación Intercultural Bilingüe y participación social**. Quito, Ecuador: CARE–Contrato Social por la Educación, 2008.

QUIJANO, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. 201-246.

QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Selección y prólogo de Danilo Assis Clímaco. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014.

REYNAGA, R. **Tawa Inti Suyu. Cinco siglos de guerra Kheswaymara contra España**. Lima, Perú: CISA, 1993.

SANTOS, B. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Trilce, 2010.

STAKE, R. **Investigación en estudio de caso**. Madrid: Morata, 1999.

TUBINO, F. Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. In: FULLER, Norma (Ed.). **Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades**. 1. ed. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002. p. 51-76.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. En **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. Universidad Andina Simón Bolívar, 2006.

WALSH, C. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 19, n. 48. p. 24-35, mayo-agosto. 2007. Disponible en:
https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_o.pdf

HISTÓRICO

Submetido: 15 de Nov. de 2025.

Aprovado: 17 de Mar. de 2026.

Publicado: 20 de Mar. de 2026.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

POMBOZA, Carlos M. P.; SERRATO, Jeniffer P. U. Discursos y prácticas en torno a la interculturalidad: las voces desde abajo. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 30, n.62, 2026, eISSN:2526-8449.