

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Letras y Estudios Culturales

Maestría en Estudios de la Cultura

Mención en Políticas Culturales

La Interculturalidad y su relación con lo afroecuatoriano

**Una aproximación a la legislación educativa del Sistema Nacional de Educación
Básica Obligatoria (1993-2017)**

Genesis Noemi Loor Cedeño

Tutor: Santiago Arboleda Quiñonez

Quito, 2021

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional

	Reconocimiento de créditos de la obra No comercial Sin obras derivadas	
---	---	---

Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia

Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Genesis Noemi Loor Cedeño, autora del trabajo intitulado “La Interculturalidad y su relación con lo afroecuatoriano: una aproximación a la legislación educativa del Sistema Nacional de Educación Básica Obligatoria (1993-2017)”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Estudios de la Cultura en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

27 de diciembre de 2021

Firma: Genesis Loor C.

Resumen

Ecuador en la Constitución de 2008 se enuncia como un Estado intercultural y plurinacional que reconoce al pueblo afroecuatoriano y garantiza su derecho a la educación, imprescindible para alcanzar el Buen Vivir (EC 2008). El análisis de la educación ecuatoriana en relación con lo afroecuatoriano es un campo poco explorado, pero de vital importancia, de cara a lo establecido en la Constitución vigente y en razón, de construir una justicia reparativa para los pueblos históricamente excluidos. El presente proyecto de investigación pretende analizar la representación de los pueblos afroecuatorianos en la noción de interculturalidad del Sistema Nacional de Educación Básica Obligatoria a partir de la legislación educativa durante el periodo 1993 al 2017. La investigación se inscribe en un enfoque de investigación cualitativo, adopta el método hermenéutico crítico circunscrito en el paradigma interpretativo, empleará las herramientas de análisis crítico del *discurso*, considerándolo una práctica social (Van Dijk 2000). El análisis se sistematizará en dos periodos: 1. En el periodo de la auge multiculturalista que deviene en la creación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe -MOSEIB- en 1993, la Reforma Curricular Consensuada para la Educación Básica de 1996 y la Constitución de 1998; 2. Durante el periodo de auge intercultural marcando en la Constitución de 2008, el Plan Decenal de Educación 2006-2015, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010, el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013, la Actualización y Fortalecimiento Curricular para la Educación Básica en 2010, la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011, el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017, el Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria de 2016 y el Currículo Intercultural Bilingüe de 2017. Se circunscribió este análisis en la normativa que rige los niveles de Educación Obligatoria, que abarcan del 2do al 10mo año de Educación. Con base en el análisis de los documentos antes expuestos, se puede concluir que las representaciones del pueblo afroecuatoriano en la legislación educativa de 1993 a 2017 no los posiciona como actores políticos con procesos propios, una muestra de ello es que no se ha integrado en los documentos que rigen el sistema nacional de educación la etnoeducación.

Palabras clave: Afroecuatorianos, Ecuador, Etnoeducación, Interculturalidad, Legislación educativa, Representaciones

Tabla de contenidos

Introducción.....	9
Capítulo primero. Reflexiones teóricas sobre las relaciones de lo afroecuatoriano con la interculturalidad en la educación.....	13
1. Construcción del ser afroecuatoriano: revisión de su pasado histórico constitutivo.....	13
2. La educación como derecho humano: algunas consideraciones en el caso ecuatoriano.....	20
2.1 Consideraciones del derecho a la educación desde la teoría de la política pública con enfoque de derechos humanos.....	23
2.2 Consideraciones del derecho a la educación desde la sociología de la educación.....	24
3. Representación de los afrodescendientes en la interculturización de la educación: implicaciones de interculturalizar la educación para los afroecuatorianos.....	26
Capítulo segundo. Posicionamiento de lo afroecuatoriano en las nociones de interculturalidad de la legislación educativa ecuatoriana multiculturalista de 1993 al 2007.....	33
1. Momento sociopolítico.....	33
2. Análisis del periodo 1993-1996.....	37
2.1 Contexto histórico.....	37
2.2 Modelo de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB.....	38
2.3 Reforma Curricular Consensuada.....	40
3. Análisis del periodo 1996-1998.....	42
3.1 Contexto histórico.....	42
3.2 Constitución de la República del Ecuador	45
4. Análisis del periodo 1999-2007.....	47
4.1 Contexto histórico.....	47
Capítulo tercero. Lugar de lo afroecuatoriano en las nociones de interculturalidad de la legislación educativa ecuatoriana intercultural de 2008 al 2017.....	51
1. Momento sociopolítico.....	51
2. Análisis del periodo 2007-2009.....	52

2.1 Contexto histórico.....	52
2.2 Constitución de la República del Ecuador.....	53
2.3 Plan Decenal de Educación 2006-2015.....	56
2.4 Plan Nacional de Desarrollo PND 2007 – 2010	57
3. Análisis del periodo 2009-2013.....	59
3.1 Contexto histórico.....	60
3.2 Plan Nacional para el Buen Vivir PNBV 2009– 2013	61
3.3 Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica.....	63
3.4 Ley Orgánica de Educación Intercultural	65
4. Análisis del periodo 2013-2017.....	66
4.1 Contexto histórico.....	66
4.2 Plan Nacional para el Buen Vivir PNBV 2014– 2017	67
4.3 Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria	69
4.4 Currículos Nacionales Interculturales Bilingües.....	71
Conclusiones.....	73
Obras citadas.....	75

Introducción

Ecuador en la Constitución de 2008 se enuncia como un Estado intercultural y plurinacional que reconoce al pueblo afroecuatoriano y garantiza su derecho a la educación, imprescindible para alcanzar el Buen Vivir (EC 2008). Este reconocimiento es el resultado de procesos de lucha y resistencia del pueblo afroecuatoriano que datan desde hace siglo atrás, cuando fueron traídos en condición de esclavos a América hasta la actualidad. Durante el proceso de búsqueda bibliográfica se pudo encontrar que los estudios sobre la educación intercultural se enfocan, principalmente, en los pueblos y nacionalidades indígenas. Es así como, el análisis de la educación ecuatoriana en relación con lo afroecuatoriano es un campo poco explorado, pero de vital importancia, de cara a lo establecido en la Constitución vigente y en razón, de construir una justicia reparativa para los pueblos históricamente excluidos. El presente proyecto de investigación pretende analizar la representación de los pueblos afroecuatorianos en la noción de interculturalidad del Sistema Nacional de Educación Básica Obligatoria a partir de la legislación educativa durante el periodo 1993 al 2017. Se considera este periodo histórico para el análisis por las importantes reformas a la educación encausadas por las demandas de los pueblos y nacionalidades, que obtuvieron como primer resultado la creación del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en 1993 y como último resultado significativo la reciente la creación de los Currículos Interculturales Bilingües en 2017. Se retoma para la reflexión la legislación educativa debido a que, son estos documentos los que brindan las pautas de acción en las instituciones y legitiman su accionar. Por ende, visibilizar la representación de los afroecuatorianos en la legislación educativa ecuatoriana es importante para reivindicar la existencia misma de este colectivo. En este sentido, en aras de repensar la articulación de la interculturalidad y educación ampliando el análisis a los afroecuatorianos, así como a otros pueblos y nacionalidades, durante el estudio se propone trabajar bajo los términos de la *interculturalidad en la educación* en lugar de educación intercultural en miras a una ampliación de sentidos

La investigación tiene como núcleo de estudio las representaciones de lo afroecuatoriano. En este sentido, se consideran pertinentes los aportes de Stuart Hall quien manifiesta que “la representación es la producción de sentido a través del lenguaje” (Hall 2013, 470). En esta línea, Hall retoma los planteamientos de Foucault

quien se interesó en las representaciones dadas en el *discurso*, a partir de lo cual resalta que desde el discurso se crean unas posiciones del sujeto y el conocimiento. El poder juega un papel importante pues desde ahí se tiene la facultad de representar el conocimiento que se tiene de algo o alguien. En este caso, las representaciones del pueblo afroecuatoriano dadas desde unas instituciones gubernamentales en su legislación educativa permiten aproximarnos al lugar en el que se posiciona a este colectivo dentro de la educación ecuatoriana. Cabe mencionar que “el *significado nunca puede ser finalmente fijado*” (452), en razón de lo cual, un análisis a lo largo del tiempo cobra importancia para mirar las movilizaciones de sentido que se han realizado.

El proyecto se plantea desde un marco interdisciplinario que involucra a los Estudios Culturales y a la Sociología de la Educación. Los Estudios Culturales serán abordados desde la concepción comprensiva, histórica y materialista propuesta por Trigo Abril el cual, desde la perspectiva latinoamericana, afirma que los Estudios Culturales latinoamericanos se encargan del “análisis de las instituciones político-culturales, las experiencias sociales y la producción simbólica como manifestaciones intrínsecamente conectadas a las relaciones sociales, políticas y económicas que, a su vez, contribuyen a generar” (Trigo 2012, 19). En esta línea, es pertinente resaltar que los Estudios Culturales según Hall son transdisciplinarios y demandan situarse en una posición política del investigador respecto del tema a trabajar. Por su parte, la Sociología de la Educación se presenta como el campo de estudio que intenta dilucidar las realidades implícitas en el contexto de enseñanza aprendizaje, además de convertirse en la herramienta que permite analizar y, a partir de ello, combatir la desigualdad presente en los diferentes contextos educativos. Es oportuno mencionar que, la educación entonces debe pensarse desde las especificidades de la comunidad educativa, en razón de su papel como *reproductora de un orden social* (Simbaña Gallardo et al. 2017).

La investigación se inscribe en un enfoque de investigación cualitativo, el cual permite acercarse a la realidad para comprenderla en su contexto (Hernández Sampieri et al. 2014). En este sentido, se adopta el método hermenéutico crítico circunscrito en el paradigma interpretativo que implica analizar tanto lo que dice el texto como la realidad en la que se modeló el autor que enuncia el texto (Ruedas et al. 2008). Además, se empleará las herramientas de análisis crítico del *discurso*, considerándolo una práctica social (Van Dijk 2000). El análisis se sistematizará en dos periodos: 1. En el periodo de la auge multiculturalista que deviene en la creación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe -MOSEIB- en 1993, la Reforma Curricular

Consensuada para la Educación Básica de 1996 y la Constitución de 1998; 2. Durante el periodo de auge intercultural marcando en la Constitución de 2008, el Plan Decenal de Educación 2006-2015, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010, el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013, la Actualización y Fortalecimiento Curricular para la Educación Básica en 2010, la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011, el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017, el Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria de 2016 y el Currículo Intercultural Bilingüe de 2017. Se pretende circunscribir este análisis en la normativa que rige los niveles de Educación Obligatoria, que abarcan del 2do al 10mo año de Educación Básica. La razón para analizar los dos periodos mencionados, responde a la intención de rastrear la forma en la que se ha ido construyendo la *presencia o ausencia* del pueblo afroecuatoriano en el sistema educativo nacional. Entender que las luchas tienen un proceso de construcción permite visualizar los avances y retrocesos que se dan en determinados periodos de la historia, pasada y reciente, así como, brinda luces sobre los aspectos a fortalecer o modificar, tanto desde los colectivos como desde el aparato legislativo.

En síntesis, el trabajo busca responder a la interrogante ¿qué representaciones de lo afroecuatoriano se movilizan en la noción de interculturalidad de la legislación educativa del Sistema Nacional de Educación Básica Obligatoria durante el periodo de 1993 al 2017?, para ello, se estructuraron tres apartados: en el capítulo primero se busca identificar el lugar discursivo de lo afroecuatoriano en las reflexiones teóricas sobre la interculturalidad en la educación; en el segundo, analizar el posicionamiento de lo afroecuatoriano en las nociones de interculturalidad de la legislación educativa ecuatoriana multiculturalista de 1993 al 2007; y en el tercero, comprender el lugar de lo afroecuatoriano en las nociones de interculturalidad de la legislación educativa ecuatoriana intercultural de 2008 al 2017.

Capítulo primero: Reflexiones teóricas sobre las relaciones de lo afroecuatoriano con la interculturalidad en la educación

1. Construcción del ser afroecuatoriano: revisión de su pasado histórico constitutivo

Mirar críticamente lo que cuenta la historia se convierte en una necesidad fundamental en la indagación sobre lo afro. En este sentido, se debe considerar las anotaciones que hace Foucault ([1976] 2007) acerca de la instrumentalización del discurso histórico “como una especie de ceremonia, hablada o escrita, que debe producir en la realidad una justificación y un reforzamiento del poder existente” (59). Es así como, la historia ha construido un discurso que busca garantizar el *orden* y por ende es favorecedor al poder, pues convierte en gestas históricas los actos más reprochables y violentos, justificando y celebrando la actuación de los poderosos y silenciando y/u ocultando a quienes no ostentan el poder. En el caso latinoamericano, se ha sentado un discurso histórico que justifica la dominación colonial bajo una narrativa racista pues “en el fondo, la nueva historia quiere mostrar que el poder, los poderosos, el rey, las leyes, han ocultado el hecho de haber nacido de la casualidad y de la injusticia de las batallas” (Foucault [1976] 2007, 55). De esta manera, el discurso histórico ha normalizado la violencia de unas vidas contra otras.

En esta línea, Foucault también señala que la idea de racismo acompaña la fundación misma del Estado, pues desde esta institución se defiende la idea de protección de la integridad y superioridad de un colectivo sobre unos *otros*, que se consideren extraños y/o peligrosos. El autor añade que “a partir de fines del siglo XIX aparece ya lo que se podría llamar un racismo de Estado: un racismo biológico y centralizado” ([1976] 2007, 73). En esta línea, Quijano ([1992] 2014) en su lectura de la obra de Mariátegui menciona que la idea de *raza* se conceptualiza durante el periodo de dominación de América, pues mediante esta categoría se establece que los no-europeos tenían una estructura biológica inferior que los llevaba a tener prácticas sociales-culturales-religiosas diferentes. La categoría de raza anula el componente histórico del análisis de los *otros* pues se atribuye las diferencias a una inferioridad natural. Es así

como, el racismo constituye la justificación discursiva de la dominación violenta de personas *superiores*, sobre *inferiores*.

En el caso latinoamericano, los estados-nación se fundan precisamente teniendo como pilar el racismo de Estado, pues quienes asumen el poder mantienen un régimen de dominación, violencia y silenciamientos de quienes consideran inferiores para salvaguardar sus intereses y privilegios (Quijano [1992] 2014). De esta manera, los Estados-nación latinoamericanos se plantean seguir el modelo europeo para la constitución de los países, en ese camino se enfrentan con el *problema* de la diversidad étnica-cultural-lingüística, lo que los ha llevado a crear diferentes estrategias como la homogenización, el genocidio, la negación, el silenciamiento, etc., para solucionar el *problema indígena* y aunque velado el *problema negro*, que según Whitten (1999) es una inversión del *problema blanco*. Cabe resaltar que, los pueblos afrodescendientes no han sido pensados dentro de los proyectos de estado-nación latinoamericanos (Quijano [1992] 2014).

En esta línea, es pertinente mencionar que, el arribo de los africanos a Latinoamérica inicia con la llegada de los europeos en la condición de esclavos y se da con mayor fuerza durante el siglo XVIII como reemplazo de la decreciente mano de obra esclavizada de los pueblos indígenas. Es así como, la distribución de los y las esclavas africanas se dio en consonancia con la demanda de mano de obra, concentrándose un mayor número de población africana en los centros con mayor dinámica económica. Entre los años 1500 y 1867 aproximadamente 12.5 millones de personas fueron traídas de África a América en condición de esclavos (CEPAL 2017). El término afrodescendiente surge en la Conferencia Regional Preparatoria de las Américas en Santiago de Chile en el 2000 y se ratifica en la III Conferencia Mundial Contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia en Durban en 2002 para dar cuenta de las personas descendientes de los y las africanas traídas a América en calidad de esclavos o víctimas de la trata transatlántica durante el período colonial, que han sido y son víctimas históricas de la dominación violenta, la discriminación, el racismo, la pobreza, la exclusión, la negación y el silenciamiento (Grupo de Trabajo por la Equidad Étnico-Racial en la Educación 2016).

La conferencia de Durban marca un hito en la identidad afrodescendiente, pues se los nombra desde las particularidades históricas de la trata esclavista además se reconoce “el racismo como una secuela y la esclavitud como un crimen de lesa

humanidad” (Antón 2010, 342). En este sentido, Rodríguez (2004) señala que si en América Latina el 92% de los 150 millones de afrodescendientes, que llegaron en condición de esclavos hace cinco siglos, vive en condiciones de pobreza se debe reconocer la vigencia de un racismo estructural. Al respecto, Paola Pelleteier Quiñones (2014) en la conceptualización de *discriminación estructural* de la Corte Interamericana de Derechos Humanos reconoce que

Los grupos contextualmente o históricamente excluidos o en desventaja comparten un rasgo común que los identifica: existe una historia de discriminación, de prejuicios sociales negativos contra dichos colectivos, susceptibles de ser reforzados por la normativa, lo cual “disminuye la posibilidad de defensa de los intereses del colectivo” (207).

Es importante destacar que, desde la llegada de las y los esclavos africanos hasta que se dio la abolición de la esclavitud, se dieron fugas y actos de rebeldía. Se crearon así formas de resistencia como el cimarronaje y el palenque, que da cuenta de “actores sociales y políticos que luchaban por adaptarse y conservar sus características culturales originales en medio del sistema esclavista” (CEPAL 2017, 16). Sin embargo, el discurso racista ha quitado de la historia toda forma de agencia y resistencia de los pueblos africanos y afrodescendientes, así como, ha ocultado e inclusive justificado las formas de violencia, exclusión e injusticia de la que han sido víctimas durante siglos. El racismo contra los y las afrodescendientes no solo tuvo vigencia en la colonia, sino también en los Estados-nación post coloniales, que en la búsqueda de consolidar una nación homogénea negaba un espacio a los y las afrodescendientes en el imaginario nacional. La negación de los aportes de los y las afrodescendientes en la fundación de los Estados-nación no reconoce como los y las afrodescendientes participaron de forma clave en las luchas de independencia de los pueblos latinoamericanos del régimen de dominación europea (CEPAL 2017).

Se debe precisar que, la abolición de la esclavitud no fue suficiente para mejorar las condiciones políticas-económicas y sociales de los pueblos afrodescendientes en América Latina, pues aún se mantenía un régimen de exclusión, violencia y racismo. Sin embargo, las y los afrodescendientes como sujetos políticos con capacidad de agencia y resistencia fueron luchando por cada vez más espacios incluyendo los académicos. Jesús “Chucho” García (2002) referencia que los estudios afro inician recién en 1920 y en su primera etapa estuvieron alejado de la voz de los afrodescendientes, más bien buscó analizar y conceptualizar lo afro desde una

perspectiva “académica”. La UNESCO desde 1966 ha busca mediar los encuentros y congresos sobre los afrodescendientes en América Latina, espacios que han tenido poca o nula participación de los afrodescendientes como actores con voz y reflexiones propias. García (2002) menciona su posición crítica específicamente al proyecto La Ruta del Esclavo de 1994 de la UNESCO que tenía como objetivo explicar las relaciones históricas entre los y las africanas con los afrodescendientes latinoamericanos pero que sus resultados no tuvieron un impacto real en las comunidades afrodescendientes por la poca Representatividad del Comité Científico Internacional del proyecto. Sin embargo, los y las afrodescendientes latinoamericanos buscaron espacios para reflexionar su situación y en la década de los años setenta se da *El Primer Congreso de la Cultura Negra de la Américas*, espacio que reúne y viabiliza el diálogo entre actores afrodescendientes y fortalece la lucha de los pueblos afrodescendientes en América Latina (García 2002). En los años 80 los actores afrodescendientes se van posicionando como sujetos políticos, participando en espacios como el Encuentro Presencia Cultural Negro Africana en el Caribe y Las Américas organizado por la UNESCO en 1980. Mientras que en la década de los 90 se consolidaron espacios académicos que buscaron sensibilizar, reflexionar y discutir lo afro en América Latina, con sus actores tanto académicos como no-académicos, tanto afrodescendientes como no-afrodescendientes (García 2002).

En esta línea, es necesario mencionar que dentro de la América Andina es donde la visibilización de los afrodescendientes ha sido más compleja, pues se ha sentado un imaginario de nación constituido por indígenas y mestizos, que excluye a los y las afrodescendientes. Según Walsh (2007) han existido dos influencias socio-históricas que permiten comprender la exclusión de lo afro-andino. En primera instancia, la influencia de la Iglesia y la religión que ha silenciado, negado, castigado y destruido las manifestaciones y legados espirituales de los afro-andinos, mismas que hubieran facilitado la creación de espacios de encuentro y cohesión social y cultural. En sintonía con la primera, la influencia de los proyectos políticos de nación que se construían con base en el blanco, mestizo e indígena, donde la diferencia no tenía lugar. En los proyectos de nación latinoamericanos los negros se convierten en los *últimos otros*, pues se los posiciona debajo de los indígenas y de los mestizos (Walsh 2007).

En el contexto ecuatoriano se registra el arribo de descendientes africanos en 1553 (Pabón 2011). Desde su llegada en el siglo XVI hasta mediados del siglo XIX los africanos y sus descendientes han luchado por su libertad resistiendo a la esclavitud,

asumiendo así una cultura de la resistencia. Cabe mencionar que “por `resistencia´ se entiende un proceso de producción de ideas y cosmovisiones que se niegan a asumir el destierro, el mestizaje y la desaparición” (Antón 2010, 345). En este sentido, los y las africanas, en alianza con los y las indígenas, desde 1553 establecieron en Esmeraldas “el reino de los zambos”, que constituyó el primer territorio libre de la Corona Española en tierra firme de América bajo el liderazgo del Cimarrón Alonso de Illescas (Antón 2011, Rueda 2015). De esta manera, los africanos han acompañado al Ecuador desde la fundación de Quito en 1534, sin embargo “son invisibles en las construcciones oficiales de la identidad nacional [...] es difícil encontrar bibliografía sobre éstos en los archivos y bibliotecas ecuatorianas” (De la Torre 2002, 18). El general José María Urvina en 1851 declaró oficialmente la abolición de la esclavitud en el territorio ecuatoriano, dando como opciones a los libertos seguir como “conciertos” en las haciendas o ingresar al ejército (Ayala 2017), como antecedente importante se debe considerar que, los descendientes africanos en territorio ecuatoriano contribuyeron en la lucha por la independencia el 5 de agosto de 1820 con la Insurrección de Río Verde en Esmeraldas, además de su aporte al desarrollo de la economía por su trabajo tanto en las minas de Loja, Zaruma y Zamora como en las haciendas de algodón y caña de azúcar del Valle del Chota (Antón 2011).

Desde 1854 hasta 1964, se da en Ecuador el proceso de reforma agraria, que culmina con el huasipungo, como última forma de explotación colonial campesina (Antón 2011). Aunque los descendientes africanos del Ecuador participaron activamente en 1865 de las Montoneras Alfaristas de la Revolución Liberal, en la guerra de Carlos Concha de Esmeraldas, fueron una mano de obra indispensable en la construcción de los puertos de Guayaquil y Esmeraldas, fundamentales durante el auge bananero y construcción del ferrocarril, dentro del imaginario de la élites ecuatorianas se los consideraba “un obstáculo al proyecto de construir una cultural nacional y alcanzar el progreso de la nación” (De la Torre 2002, 19). De tal manera que, pioneros ecuatorianos de la antropología y sociología como: Alfredo Espinosa Tamayo, en 1919 manifestaban que los negros son la raza que difícilmente se puede civilizar; Antonio Santiana, luego de visitar Esmeraldas consideró que los negros tiene poca vida interior; Humberto García Ortiz, publica un texto en 1935 donde asegura que los negros no tienen civilización ni cultura, asemejándolos a niños y salvajes; Alfredo Costales Samaniego y André Theisen, antropólogos indigenistas de la Misión Andina en los años 60, afirmaron que los negros tiene poca inteligencia y disposición de trabajo; tanto Alfredo

Espinosa Tamayo en 1916 como Luis Bossano en 1930 consideran que la población negra tiene influencias negativas sobre otras razas de la población (De la Torre 2002). Estas expresiones dan cuenta de un imaginario racista poscolonial vigente en las élites intelectuales ecuatorianas, que buscan invisibilizar al colectivo de descendientes africanos en el Ecuador.

Una evidencia de la invisibilización de la población afro en Ecuador es que desde la época de la colonia e inicio de la República no se los reflejó estadísticamente hasta el 2001, esto debido a que, Ecuador, al igual que otros países de la región, formó una pirámide social que se organizaba por lo étnico-racial, en relación con lo económico, lo que ha permitido la vigencia y desarrollo del sistema capitalista (Walsh 2008). Sin embargo, la resistencia y lucha social llevó a plantear el concepto de afroecuatoriano/a como

Una aproximación descriptiva y sociohistórica de la construcción de la identidad de los ecuatorianos descendientes de africanos. Una categoría que abarca un proceso de larga duración de construcción, pero que no pretende convertirse en una concepción esencialista, culturalista o afrocentrista, factores que podrían complicar el carácter empírico del método estadístico [...] De modo que el concepto *afroecuatoriano* se desprende del etnónimo afrodescendiente, y denota una doble pertenencia: tanto a las raíces africanas “afro” como a la nación ecuatoriana. (Antón 2008, 95-96)

Cabe destacar, que en su cultura de resistencia el pueblo afroecuatoriano ha aportado con valiosos literatos como: Adalberto Ortiz, que en 1942 ganó el Concurso Nacional de Novelas; Nelson Estupiñán Bass, quien obtuvo el Premio Eugenio Espejo y fue candidato al Premio Nobel de literatura en 1998; Antonio Preciado Bedoya, fue embajador en la UNESCO en 2002, representando al país. Así también, en la política destacó el afroecuatoriano Jaime Hurtado, primer abogado negro del Ecuador y fundador del partido Movimiento Popular Democrático. (Antón 2010).

En esta línea, se debe considerar que el pueblo afroecuatoriano, como actor político, ha iniciado diversos procesos organizativos. Antón (2011) nos relata que durante los años sesenta y setenta, se dieron organizaciones populares para denunciar problemas en torno al campo, al agro y de clase. Se crean así diferentes organismos como: en 1967 el Movimiento de Cultura Popular de Esmeraldas que buscó un espacio de participación en el Gobierno; en la lucha por la tierra, que tiene sus antecedentes desde 1940, en el Valle del Chota se crea en 1976 la Federación de Trabajadores Agrícolas del Valle del Chota y la Juventud de Trabajadores del Valle. Durante los años setenta y ochenta Ecuador padece una crisis agraria nacional, se inicia con el boom

petrolero y la industrialización de las ciudades, fenómenos que devienen en la migración de los afroecuatorianos a ciudades como Quito, Santo Domingo de los Tsáchilas, Guayaquil, Machala, Esmeraldas e Ibarra. Con la llegada de afroecuatorianos a las urbes se empiezan a fortalecer espacios de reflexión política que, con la influencia del movimiento afro de Estados Unidos, Europa y Sudáfrica, dan paso también a reflexiones étnicas. Es así como, la organización del proceso afrodescendiente se da alrededor de dos argumentos “su condición de clase social explotada y su condición de exclusión por factores del racismo” (95). Se destacan dos figuras pioneras en las organizaciones afroecuatorianas: Don Salomón Chalá Acosta, en el Valle del Chota; y, Nelson Estupiñán Bass, en Esmeraldas. Ambos fueron personas de la clase baja y media que accedieron a la educación, de forma privilegiada, y fueron fundamentales en la evolución de la conciencia de clase y agraria a la conciencia étnica y racial.

En esta línea, Antón (2011) menciona que, a finales de los setenta, se crea el Centro de Estudios Afroecuatorianos en 1979, el Centro Cultural Afroecuatoriano y el Movimiento Afroecuatoriano Conciencia. Posteriormente en 1983 se inicia con el Centro de Investigación de la Familia Negra que tenía como propósito “la promoción de la identidad cultural afrochoteña” (98). La aparición de dos números de la Revista Meridiano Negro en 1980 fue importante para “captar los matices del problema racial de afroecuatoriano frente al mestizaje y los conceptos de nacionalidad” (101). Con el paso del tiempo el Centro de Estudios Afroecuatorianos empezó a debilitarse, mientras que la revista Meridiano Negro dejó de circular por falta de recursos, lo cual llevo a una dispersión del proceso organizativo de los afroecuatorianos. Cabe destacar, el fortalecimiento de la Teología Negra a las organizaciones afrodescendiente en América, en el caso de Ecuador, la pastoral inició sus misiones desde 1965 en Esmeraldas y a la cabeza del padre Rafael Segovia impulsó el Movimiento Afroecuatoriano Conciencia y el Centro Cultural Afroecuatorianos. Con estos antecedentes, Antón da cuenta que el proceso organizativo afroecuatoriano se consolida en los noventa por los siguientes factores: la herencia organizativa de la iglesia católica integró a los jóvenes universitarios afroecuatorianos que se encontraban en las urbes, la campaña de autodescubrimiento de América en 1992 despertó movilizaciones en diferentes sectores, la consolidación del movimiento indígena en los noventa, y, la fundación de Asociaciones de Negros del Ecuador.

Las organizaciones afroecuatorianas han realizado diferentes propuestas y/o demandas con la finalidad de combatir los escenarios de exclusión por “factores como

la pobreza, la discriminación laboral y la falta de garantía de los derechos ciudadanos, en especial de los derechos colectivos” (Antón 2011, 176). En el campo educativo, considerado fundamental para la movilidad social, los afroecuatorianos gestaron la etnoeducación junto a su proceso organizativo mismo. Pabón (2011) menciona que la razón y origen de la etnoeducación en Ecuador es la siguiente, según el relato de Juan García:

La motivación que surge en los procesos de reflexión es el hecho de que el niño, la niña afro, cuando va a la escuela, cuando va al colegio, no se encuentra con su persona. La escuela o la escolaridad en general, no es un proceso que ayuda a tener orgullo, a sentirse orgulloso de su ser. Porque todo ese proceso es más bien un proceso de desencuentro y entonces yo diría que el hecho de querer o de reclamar que no se encuentra en los procesos educativos, en la escuela nacional, en la escuela ecuatoriana, sí es una preocupación, sí organizaciones y en los procesos organizativos. Entonces yo diría que con esas dos vertientes, la inquietud de encontrarse o de trabajar para que las niñas, los niños y las futuras generaciones se encuentren en los procesos educativos hace casa adentro, etnoeducación, como quiera que se llame.

Yo creo que inicialmente esto no tenía un nombre, no era ni educación étnica ni etnoeducación, sino que era un proceso de luchar para, encontrarse en ese proceso educativo; que nace a partir del hecho de que yo no estoy ahí, de no poderme encontrar, que uno aprende de todo el mundo, uno aprende del indio, del blanco, del mestizo, de todo el mundo pero uno no aprende de uno. Entonces uno se pregunta, si yo estoy en este país desde hace cientos de años, por qué yo no me encuentro ahí. (Juan García, entrevista realizada el 3 de febrero de 2011).

A partir de lo expuesto, se puede afirmar que el proceso etnoeducativo demanda de reflexionar la educación en sí misma, proceso que llevaremos a cabo en el siguiente apartado.

2. La educación como derecho humano: algunas consideraciones en el caso ecuatoriano

En primera instancia se debe considerar que el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 21° período de sesiones, de las Naciones Unidas (1999) manifiesta que:

La educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos. Como derecho del ámbito de la autonomía de la persona, la educación es el principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades (párr. 1)

El derecho a la educación, que atañe a los Estados, se relaciona directamente en el acceso a otros derechos, como por ejemplo el derecho a un empleo digno, es por ello,

que se lo ha incluido en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la agenda 2030 como “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida” (Tawil 2016, 22). La educación constituye un derecho clave en la construcción de sociedades más justas e igualitarias, brindado, a quienes acceden a ellas, herramientas para superar la pobreza, ampliar el ejercicio de la ciudadanía y generar movilidad social ascendente. En relación al derecho a la educación Katarina Tomasevski (2004) menciona que el Estado tiene obligaciones en los siguientes campos: 1. Asequibilidad, es decir, el Estado debe garantizar una educación gratuita, obligatoria y con respeto a la diversidad que sea asequible para toda la población; 2. Accesibilidad, implica que el estado tiene que identificar y eliminar los mecanismos discriminatorios que favorezcan la exclusión de algún tipo; 3. Aceptabilidad, refiere a que se debe brindar una educación de calidad conforme a lo establecido en los derechos humanos; 4. Adaptabilidad, entraña la adaptación de la instituciones de formación a la realidad del contexto de la comunidad educativa.

Sin embargo, a pesar que, la Carta de la Organización de Estados Americanos (OEA 1948) afirma que “todos los seres humanos, sin distinción de raza, sexo, nacionalidad, credo o condición social, tienen derecho al bienestar material y a su desarrollo espiritual, en condiciones de libertad, dignidad, igualdad de oportunidad y seguridad económica” (art. 45), en la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos de 2006 la Comisión Interamericana exhortó a los Estados miembros a priorizar la protección de derechos, pues la desigualdad social no había cambiado para los grupos históricamente excluidos, entre ellos los afrodescendientes. En este sentido, el Informe de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (Naciones Unidas 2001), manifiesta en su art. 34 que

Los afrodescendientes han sido durante siglos víctimas del racismo, la discriminación racial y la esclavización, y de la denegación histórica de muchos de sus derechos, y afirmamos que deben ser tratados con equidad y respeto de su dignidad, y que no deben sufrir discriminación de ningún tipo. Por lo tanto, se deben reconocer sus derechos [...] a participar activamente en el diseño, la aplicación y el desarrollo de sistemas y programas de educación, incluidos los de carácter específico y propio.

A partir de lo expuesto anteriormente, se destaca la demanda de participación e inclusión de los pueblos afrodescendientes en los proyectos educativos, en razón del respeto a su dignidad. La noción de dignidad se asume desde la Sentencia T-881/02 de la Corte Constitucional de Colombia (CL Corte constitucional 2002) en tres

perspectivas: 1. La capacidad de vivir como se quiere, lo cual implica, tener la posibilidad de trazar un plan de vida según se desee; 2. La capacidad de vivir bien, es decir, tener unas condiciones materiales que permitan la existencia; 3. La capacidad de vivir sin humillaciones, que refiere, el respeto a la integridad física y moral de las personas.

En esta línea, la Comisión Económica para América Latina y Caribe -CEPAL- (2020) en el análisis de 13 países de América Latina y el Caribe develan las desigualdades del pueblo afrodescendiente en la educación, a continuación, se enumeran las principales:

- La brecha de acceso a la educación entre los afrodescendientes y no afrodescendientes aumenta a medida que se avanza en edad. Es así como, el porcentaje de afrodescendiente es inferior al de no afrodescendiente en la asistencia a los centros educativos, la brecha es más baja de 6 a 11 años, aumenta de 12 a 17 y se vuelve significativa de 18 a 24 años.
- Los jóvenes afrodescendientes de Brasil, Ecuador y Uruguay tienen en promedio un año menos de escolaridad de los no afrodescendientes; en Perú aproximadamente 2 años menos, en Colombia y Panamá la diferencia es menor a 1 año.
- En Brasil, Colombia, Ecuador, Panamá, Perú y Uruguay los adolescentes afrodescendientes de 15 a 19 años presentan mayor porcentaje de rezago y abandono escolar en relación a los no afrodescendientes.
- La brecha entre los jóvenes afrodescendiente y los no afrodescendiente de 20 a 24 años que completaron la educación secundaria en Brasil es de 1,2, en Colombia de 1,1, en Ecuador 1,3, en Panamá de 1,0, en Perú de 1,2, mientras que en Uruguay es de 2,3.

Estas cifras dan cuenta del acceso limitado del pueblo afrodescendiente a la educación en América Latina y el Caribe. En este sentido, se puede afirmar que a nivel de América Latina y el Caribe no se está desarrollando plenamente, desde una perspectiva de derechos humanos, el derecho de los afrodescendientes a la educación. En esta línea, Gallardo (2010) desde la teoría crítica afirma que el Estado viola los derechos humanos cuando “no apodera las instituciones y lógicas sociales que favorecen como proceso la eliminación de las diversas formas de discriminación social o si no promueve una sensibilidad colectiva hacia el rechazo en la existencia diaria de todo tipo de discriminación” (77). Con base en lo mencionado, y considerando que la

formación de los Estados latinoamericanos se da con sistemas jerarquizados dominado por minorías privilegiadas excluyentes, las instituciones se desenvuelven en un contexto que no prioriza el ejercicio de los derechos humanos de los históricamente excluidos, como es el caso de los afrodescendientes.

2.1 Consideraciones del derecho a la educación desde la teoría de la política pública con enfoque de derechos humanos

Para el ejercicio pleno del derecho a la educación se debe considerar que, aunque los derechos humanos brindan un piso vinculante sobre los comportamientos de un Estado para respetar y garantizar la dignidad de la población, no se detalla el cómo se van a diseñar, ejecutar y evaluar las acciones que van a contribuir al respeto y garantía de la dignidad. Las formas de actuación del Estado se definen a través de las políticas públicas que conociendo las particularidades que entraña cada derecho en específico, el contexto en el que se van a desarrollar, el proyecto de nación, entre otros aspectos, diseña una hoja de ruta que viabiliza, en medida de lo deseado, el cumplimiento de los derechos humanos. Desde un enfoque de derechos humanos se debe considerar que la población en especial los grupos históricamente excluidos como los afrodescendientes, no son sujetos necesitados y expectantes de la disposición de acción del Estado, sino que ocupan el lugar de personas con capacidad de demandar al Estado lo necesario para satisfacer sus necesidades para una vida digna (González 2008). González (2008) aclara además que, como obligaciones transversales a todos los derechos, incluido el derecho a la educación, el Estado tiene la obligación de la No Discriminación. La obligación de la no discriminación implica que los Estados deben desarrollar acciones que garanticen la igualdad y no discriminación de la población en el ejercicio de sus derechos, además de ejecutar medidas de reversión de las desigualdades y exclusiones presentes. Por otra parte, el Estado tiene la obligación de democratizar las decisiones por medio de la participación de la sociedad en las políticas públicas. La participación, en especial de los grupos históricamente excluidos como los afrodescendientes, es una vía de democratización del poder, además que otorga legitimidad a la política pública y puede asegurar efectividad de las políticas. De esta manera, aterrizando el derecho a la educación en las políticas públicas desde el enfoque de derechos propuesto por González (2008) tiene algunas consideraciones como que:

- El Estado debe pensar y ejecutar su política pública con miras a garantizar el disfrute del derecho a la educación de forma igualitaria para toda la población, de forma que no se viole el derecho a la educación de ningún colectivo.
- El Estado debe priorizar la participación de los colectivos estructuralmente discriminados, como los afrodescendientes, para identificar las estructuras excluyentes y crear mecanismos de reparación en las instituciones educativas.
- El Estado debe democratizarse en el ámbito educativo incluyendo a las personas, afrodescendientes, como actores claves en las decisiones y no desde relaciones de poder asimétricas.
- El Estado debe proyectarse como una entidad fuerte con capacidad de acción y poder sobre el diseño, ejecución y evaluación de la política pública que está conformado por una sociedad fuerte, con capacidad de participación y decisión sobre la política pública.

2.2 Consideraciones del derecho a la educación desde la sociología de la educación

Desde esta lógica, el Estado debe considerar que:

El sistema educativo es una práctica de consumo cultural a partir de las representaciones que se construyen, e impone sentidos únicos y homogéneos que garantizan la permanencia de un statu quo de las relaciones dominantes de poder: las clases hegemónicas que dentro de un orden racial y espacial (colonial) se han autodefinido (representado) como blancos, y desde su mirada de colonizadores han venido estableciendo categorías comparativas para clasificar y subalternar (León 2005, 58)

Al ser la escuela un reproductor de las representaciones puede distribuir la identidad negativa que les fue asignada a los afrodescendientes durante la colonia, un proceso deshumanizante que los representaba como salvajes y bárbaros, seres a los que se tenía que dominar-domesticar. En esta sintonía, Bernstein, citado por Hinojal (1980), dentro de su modelo teórico afirma que el individuo adquiere unas determinadas formas de comunicación y conciencia, debido a que agencias de transmisión y control cultural, entre las que se encuentra la familia y la escuela, brindan unos códigos lingüísticos que se enmarcan en unas realidades estructurales, de clase, poder e ideologías. En esta línea de pensamiento, Bourdieu, citado por Molina (2016), resalta la función de reproducción social de la familia. Es así como, Bourdieu señala que la familia pone en marcha estrategias que garanticen la transmisión del *capital simbólico* a sus miembros, con la finalidad de que mantengan o mejoren su posición en la estructura social. El anhelo de

mejora en la posición social hace de la escuela una institución clave, debido a que, desde una lógica meritocrática, selecciona, reconoce y/o legitima el capital cultural que posee el o la estudiante a través de *títulos*. Cabe mencionar que, la escuela se mueve bajo las lógicas racializadas, heredadas del sistema colonial, que favorecen a aquellos que poseen un mayor capital social y económico, e imponen una *noción de cultura* que excluye las diversidades, entre ellas, a los afrodescendientes.

Desde esta perspectiva, la escuela oculta las desigualdades existentes en el estudiantado y bajo el manto de la *neutralidad* imparte unos contenidos validados por el mercado y que se corresponden con el capital cultural de la clase alta, patriarcal y racista. Es así como, Bourdieu y Passeron (2009) mencionan que “para los hijos de campesinos, de obreros, de empleados o pequeños comerciantes, la adquisición de la cultura educativa equivale a una aculturación” (39). De esta manera, se configura como un *don natural* que el estudiantado responda de mejor manera a las exigencias de un sistema educativo alineado con los hábitos culturales de una clase, produciéndose de esta manera una *elección de los elegidos*. El deseo de ascender en el orden social se hace intenso en las clases medias, por lo cual buscan mecanismos para asimilar la cultura impuesta con la escuela y así tener acceso a la élite. Cabe mencionar que, las clases bajas están en una desventaja explicada por la no expectativa de ascender socialmente, debido a la dificultad para alinearse con la cultura de la escuela, además de la poca o nula incitación al esfuerzo escolar en su medio familiar (39-40). De esta manera, la escuela ejerce una *violencia simbólica* en su acción pedagógica, pues impone “por medio de un poder arbitrario (la autoridad escolar) una arbitrariedad cultural (la cultura de la clase dominante)” (Molina 2016, 947). Es necesario precisar, que la violencia no se presenta como tal, por el contrario, se la enuncia como una autoridad *necesaria y natural*, que es legitimada por el mercado y las culturas dominantes.

Estos aportes son relevantes a la luz del análisis que realiza Antón y Johnson (2020) respecto a la realidad educativa de los afroecuatorianos. A continuación, se retomará algunos indicadores de la disparidad en el ejercicio del derecho a la educación de los afroecuatorianos presentados por Antón y Johnson:

- Desde el 2006 hasta el 2017 los afroecuatorianos se mantienen como uno de los colectivos con mayor analfabetismo en relación con los blancos y mestizos. Si bien desde el 2006 al 2017 se redujo en analfabetismo de los afroecuatorianos del 11,55% al 6,80%, aún se mantiene por debajo del promedio mestizo de 4,78% y 4,93% de los blancos.

- Los años promedio de escolaridad de la población afroecuatoriana es inferior a la de los mestizos y blancos. Desde el 2006 al 2017 ha aumentado el promedio de los años de escolaridad del pueblo afroecuatoriano del 9,06 al 10,12, sin embargo, se mantiene la brecha con los mestizos que tiene un año más de escolaridad y con los blancos por dos años de escolaridad más que el promedio afrodescendiente.
- La tasa neta de educación básica de los afroecuatorianos es inferior al promedio nacional. En el 2006 la tasa neta de educación básica de los afroecuatorianos era de 87,37% y para el 2017 aumentó al 93,4%, sin embargo, se encuentra alejada del promedio nacional que en 2017 es de 95,39%
- La tasa neta de educación secundaria es el indicador con más avances. En 2006 la tasa neta de educación secundaria de los afroecuatorianos fue de 60,10% y aumento en 2017 al 85,55%, superando el promedio nacional del 84,65% y cercano al promedio mestizo del 85.86%.
- Se disminuye el porcentaje de la tasa neta de educación básica afroecuatoriana del 95,39% al 85,55% en la educación secundaria. La pérdida del casi diez puntos porcentuales da cuenta de una estructura que expulsa a medida que avanzan los años de escolaridad.

Con base en lo expuesto anteriormente, se hace necesario repensar el papel de la escuela y mirar críticamente su estructura excluyente que desde la violencia simbólica, que ha dificultado que puedan acceder, permanecer y egresar de la educación formal los grupos históricamente excluidos, como los afroecuatorianos. Según Claros y Viaña (2009) entrar en conflicto con la estructura excluyente existente abre un espacio de encuentro que puede devenir en la identificación de puntos de dislocación y construcción de espacios que permitan sentar la educación como un derecho que debe ser pensado desde una política pública con enfoque de derechos humanos y desde la realidad del contexto en el que se inscribe.

En el caso ecuatoriano, la constitución de 2008 declara que el proyecto nación se articula en torno a un país plurinacional e intercultural bajo el paradigma del Buen Vivir. En este sentido, la educación en el Ecuador debe además implementar los fundamentos de la interculturalidad como un eje transversal que oriente la parte epistemológica y pedagógica de la escuela. En el siguiente apartado se plantearán algunas perspectivas en torno a las implicaciones de la interculturalidad en la educación de los afroecuatorianos.

3. Representación de los afrodescendientes en la interculturización de la educación: implicaciones de interculturalizar la educación para los afroecuatorianos

Es menester mencionar el pasado histórico que devino en la constitución intercultural ecuatoriana de 2008. Catherine Walsh (2009) menciona que la lucha contra el Estado monocultural se visibiliza fuertemente en los años 90 por la consolidación tanto de las organizaciones afroecuatorianas como del movimiento indígena. El impacto de las demandas se vuelven claves en la geopolítica regional y son incorporadas al proyecto de transformación neoliberal. De esta manera, en Ecuador la reforma constitucional del 1998 adopta un carácter multicultural que reconoce la diversidad presente, elimina el conflicto étnico y pretende la incorporación del país al mercado global bajo el sentido de *unidad nacional*. Es así como, desde la multiculturalidad se promulgó el reconocimiento, tolerancia y respeto a la diversidad cultural, además de una *inclusión* no conflictiva de los subalternos al mercado neoliberal. La incorporación de las demandas de los pueblos y nacionalidades se realizan de forma superficial, sin verdaderos cambios radicales que combatan las injusticias históricas, sino que las profundizan al implementarlas en el modelo capitalista neoliberal.

Desde estos argumentos, Walsh (2009) señala la importancia de refundar la visión del Estado para superar esta visión multiculturalista y pasar a la interculturalidad. Es así como, es necesario que se retome la noción de interculturalidad como un proceso en construcción cuyas implicancias van más allá del reconocimiento, la tolerancia o el respeto a lo diverso, requiriendo de la identificación de las *causas del no-diálogo* entre los diversos pueblos y nacionalidad y las asimetrías sociales desde las particularidades del pasado histórico de los colectivos y a partir de ello, accionar los mecanismos necesarios que contribuyan a una justicia social histórica. Desde esta perspectiva, la escuela debe expandir su visión de reconocimiento de la diversidad y empezar a visibilizar las desigualdades históricas que recaen sobre los y las estudiantes provenientes de colectivos históricamente excluidos y crear mecanismos de acción que enfrenten estas asimetrías, además de crear las condiciones de enseñanza aprendizaje basadas en un diálogo intercultural.

Respecto a esto, Claros y Viaña (2009) llaman la atención sobre la facilidad con la que se puede devenir del diálogo intercultural en un relativismo paralizante. La razón de esta interpelación se encuentra en que, dentro del marco de lo intercultural se

reconoce una pluralidad de unidades diferenciadas llamadas cultura, lo cual permite entender que existen formas diversas y legítimas de comprender el mundo y las prácticas sociales, económicas y afectivas que se corresponde con esas particularidades. La concepción de diversidad implica que no hay un paradigma universal que pueda medir-legitimar la validez de unas formas de cultura en relación con otras, lo cual devendría en un relativismo que impediría el diálogo.

Desde estos argumentos, Claros y Viaña (2009) retoman la noción misma de cultura señalando la necesidad de cuestionar la idea de cultura como una estructura total coherente que determina las articulaciones de los elementos que la constituyen. En esta perspectiva, la cultura posee unas fronteras rígidas que determinan toda acción en su interior, lo cual quita toda capacidad de agenciación al sujeto. Es decir, la mirada de la cultura como una estructura totalizante debe ser trascendida para que de esta manera se pueda devolver la agencia al sujeto y desde esta libertad se posibilite iniciar el proceso de diálogo con el *otro*, proveniente de una cultura ajena. Además, los autores Claros y Viaña (2009) citando a Giménez (2005) señalan que la cultura “sería una proyección etnocéntrica del ‘razón fuerte’ de la modernidad occidental en su pretensión de lograr un conocimiento totalizante del ‘otro’, el cual siempre aparece por ello mismo como opaco e incognoscible” (105). De esta manera, la construcción de cultura como totalizante quita de sí todo conflicto.

En esta línea, Claros y Viaña (2009) enfatizan en considerar el conflicto que se da dentro de las diversas culturas, y a partir de ello desestabilizar la idea de totalidad estructural. En este sentido, se propone que el conflicto representa una relación no armónica que implica la lucha por negar una de las partes en disputa. Desde esta forma de entender el conflicto se puede decir que, si “la existencia de un elemento amenaza la existencia de otro, y, por tanto, si la existencia de un elemento puede ser amenazada, significa que dicha *existencia no es necesaria*, ya que puede ser negada” (116). A partir de estos argumentos, se devela que hay unas identidades que pueden ser negadas, por lo cual no están determinadas y por ende son identidades contingentes. Entonces, es así como se puede afirmar que la cultura posee una estructura que, si bien impone un orden dominante, también posee unas dislocaciones que se hacen manifiestas en el conflicto en donde participan sujetos con capacidad de agenciación.

En este sentido, teniendo presente que los sujetos poseen capacidad de agenciación Claros y Viaña (2009) proponen que la interculturalidad como proyecto debe constituirse a partir de un imaginario social que inscriba todas las dislocaciones de

la estructura vigente. Por tanto, es necesario que se instauren unas articulaciones que enfrenten la hegemonía vigente, es decir, la construcción de una contrahegemonía que debería articular diversas reivindicaciones sociales de las identidades que históricamente han estado en conflicto y se han ido construyendo de manera contingente. Desde esta postura, la interculturalidad no implicaría un diálogo cultural dentro del orden dominante actual sino la construcción de un *espacio otro* donde el diálogo sea realmente posible. Desde esta perspectiva, la interculturalidad se constituye en una lucha contrahegemonía.

Walsh (2002) menciona que generalmente se asocia la noción de interculturalidad con los indígenas y, escasamente se lo piensa desde los negros, esto debido a un problema histórico de invisibilización. Sin embargo, la interculturalidad se conceptualiza y adquiere matices desde diversas perspectivas, pues los colectivos poseen pasados históricos y agencias particulares que marcan unas demandas específicas. En el caso de los afrodescendientes, Antón (2013) manifiesta que desde una mirada afrocéntrica, la interculturalidad se asume como “una práctica social de inclusión social y antidiscriminación. La idea afrodescendiente de interculturalidad es una propuesta de respeto por la identidad de sí mismo y la alteridad del otro” (359), es así como, los afroecuatorianos han hecho del derecho a la no-discriminación una bandera de lucha en pro de la construcción una sociedad intercultural. Estas demandas se entienden a la luz de un pasado de esclavitud e invisibilización, que ha generado luchas por el reconocimiento y visibilización de su existencia misma, así como, acciones de inclusión social que combatan la discriminación y apunten a la igualdad social.

Considerando la necesidad de crear los espacios *otros* para la construcción de un diálogo intercultural, con matices diferentes según cada colectivo, el escenario educativo se vuelve estratégico. Pensar la educación desde la interculturalidad implica:

Llevar a los escenarios académicos y pedagógicos a cuestionar los contenidos, postulados y enfoques con los que han venido trabajando históricamente, y descentrar los acercamientos epistémicos hegemónicos descorporalizados y deslocalizados que bajo una aparente neutralidad encubren unas maneras excluyentes de relacionarse con los fenómenos sociales, con las personas y comunidades (Arroyo 2016, 60)

A partir de estos elementos, la escuela debe refundar la forma de comprender el contexto en el que se dan los procesos de enseñanza aprendizaje en el cual está implicada la comunidad educativa, debido a que, se deberían empezar a crear este

espacio otro de diálogo. En este sentido, tanto los pueblos indígenas, desde la educación bilingüe, como los afroecuatorianos, desde la etnoeducación, han construido sus propuestas de interculturalizar la educación, se asume interculturalizar en lugar de interculturalidad en razón de posicionar “la interculturalidad como un proceso de largo alcance” (Walsh 2002, 135).

El movimiento indígena integró la educación intercultural en su proyecto político desde la década de los ochenta y noventa. Es así como, desde el Estado se oficializa la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB, en 1992 y se aprueba el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en 1993 (Vélez 2008). El proyecto educativo indígena se planteó “modelos pedagógicos interculturales bilingües que permitieran conservar y reproducir las lenguas y culturas propias y, al mismo tiempo, incorporar la lengua y los elementos culturales característicos de la sociedad blanco-mestiza pensada hasta este momento como nacional” (Rodríguez 2017, 219). Por su parte, la propuesta etnoeducativa gestada desde lo comunitario del pueblo afroecuatoriano se construye como una respuesta a la exclusión y negación del racismo antinegro en la nación, bajo dos procesos: “casa adentro” que refiere emprender acciones para la reconstrucción de la identidad afroecuatoriana en el interior; y, “casa afuera” que implica el reconocimiento e inclusión de los afroecuatorianos en el proyecto de nación presente y la visibilización de sus aportes a lo largo de la historia de la nación (Antón y Jonhson 2020). Es decir, la etnoeducación, busca “una forma de liberación, una manera de enfrentar la colonialidad del poder, del ser y también del saber” (Walsh 2009, 132). De esta manera, la etnoeducación se consolida como una estrategia del pueblo afroecuatoriano para, desde sus particularidades, reexistir y resistir en un sistema educativo, una sociedad y un Estado estructuralmente discriminatorios; se apuesta por una reinvención de las representaciones. Antón y Jonhson (2020) mencionan que, los procesos “casa adentro” han sido *exitosos* en su implementación debido a que, pueden ser ejecutados por miembros de la sociedad civil; mientras los programas “casa afuera” han tenido una evolución lenta pues su ejecución depende de la participación y recursos de estatales. El reconocimiento e incorporación de la etnoeducación en el plan curricular nacional y en el plan educativo institucional, luego de un largo proceso de lucha que inicia organizadamente en los noventa, se realiza en 2016 por medio del acuerdo ministerial MINEDUC-ME-2016-00045-A.

Cabe mencionar que, interculturalizar la educación no atañe únicamente a los indígenas o los afroecuatorianos sino de toda la población ecuatoriana. Al respecto,

Boaventura de Sousa Santos (2010) menciona que no se pueden resolver todas las cuestiones que implica la interculturalidad, ni siquiera en el aspecto constitucional y mucho menos en la práctica. El reto es empezar a poner en marcha formas de acción que *creen* estos *espacios otros*, y concebirlos en permanente reestructuraciones y cambio, de forma tal que entre todos se fortalezca la lucha contrahegemónica, con alternativas de mundo no excluyentes del *otro*. En este sentido, es importante trabajar el reconocimiento de la representación de los pueblos afroecuatorianos en la noción de interculturalidad del Sistema Nacional de Educación Básica Obligatoria. La visibilización y reivindicación del pensamiento de los afrodescendientes se vuelve imperante, considerando que, como pueblo, desde un pasado histórico de esclavitud, ha visto negada su existencia. El reconocimiento de la representación de los pueblos afroecuatorianos en la noción de interculturalidad del Sistema Nacional de Educación Básica Obligatoria se realizará desde la legislación educativa debido a que, son estos documentos los que brindan las pautas de acción en las instituciones y legitiman su accionar. El análisis abarcará el periodo 1993 al 2017 por las importantes reformas a la educación encausadas por las demandas de los pueblos y nacionalidades, las cuales obtuvieron como primer resultado la creación del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en 1993 y como último resultado significativo reciente la creación de los Currículos Interculturales Bilingües en 2017.

Capítulo segundo: Posicionamiento de lo afroecuatoriano en las nociones de interculturalidad de la legislación educativa ecuatoriana multiculturalista de 1993 al 2007

1. Momento sociopolítico

Los países de América Latina en los setenta fueron *invitados* a endeudarse con los países desarrollados, entre ellos Estados Unidos. Las razones que sustentaron este ofrecimiento fueron: a) una elevada liquidez de los países desarrollados; b) los países exportadores de petróleo se encontraban bien posicionado en el mercado internacional por el elevado precio del hidrocarburo. El panorama cambió en la década de los ochenta pues la balanza de pagos de los países latinoamericanos entró en un déficit insostenible, es así como México en 1982 suspendió sus pagos a los acreedores internacionales, además los países desarrollados incrementaron sus tasas de interés del 4 y 6 % al 20%. La deuda externa puso en crisis las economías de América Latina, en razón de lo cual, se realizaron acuerdos de renegociación y se inició con la aplicación de *políticas de ajuste*, que buscaron obtener excedentes de divisas para cancelar la deuda. Los años 80 en los países de América Latina se han catalogado como “la década perdida”, debido a que, los indicadores económicos y sociales se deterioraron significativamente (CEPAL 1996).

En el caso de Ecuador la deuda externa creció 30 veces entre 1971 y 1983 y la política de ajuste durante los ochenta fue “recesiva, desequilibrante y contraria a todo proceso de estabilización” (Naranjo 2004, 239). Con este contexto, en 1988 asume la presidencia Rodrigo Borja, representante de la Izquierda Democrática. Durante su gobierno las políticas de ajuste se mantuvieron, incrementando la deuda externa y elevando significativamente el costo de vida, especialmente para los sectores rurales del país (Ayala 2008). Durante este periodo, el gobierno asumió su responsabilidad de Estado buscando una complementariedad entre las medidas de ajuste sociales y políticas. Aunque los años 80 fueron de crisis para el país, durante este periodo los movimientos sociales comenzaron a articularse como actores políticos. Cabe mencionar que, los colectivos de indígenas y negros empezaron sus organizaciones, como actores sociales, en torno a la lucha por la tierra desde la reforma agraria de los años cincuenta,

sin embargo, desde finales de los ochenta e inicio de los noventa se empiezan a posicionar como actores políticos (Borja 2011). Además, el voto facultativo para analfabetos, habilitado en la Constitución de 1978, hizo que los colectivos de indígenas y negros fueran incluidos en los cálculos políticos (Guerrero y Ospina 2003).

Un hecho que irrumpió en la sociedad ecuatoriana fue el levantamiento de junio 1990, el cual fue el resultado de procesos organizativos madurados años atrás. El levantamiento, denominado del Inti Raymi es considerado uno de los más grandes de América Latina y ratifica a los indígenas como sujetos sociales y políticos y pone en cuestionamiento el imaginario de una sociedad ecuatoriana constituida únicamente por blanco-mestizos (Rodríguez 2018). Durante este evento hubo la toma de la iglesia de Santo Domingo, en la ciudad de Quito, y se la asocia principalmente al liderazgo de los indígenas a través de la CONAIE y la FENOC, aunque también movilizó a otros sectores de la sociedad ecuatoriana. Se realizaron tres mandatos: la Coordinadora de Conflictos realizó un mandato para solicitar la resolución de problemas represados en la distribución de tierras; las Uniones de Cabildos Indígenas exigió la atención a los conflictos de tierras y que las instituciones estatales trataran con dignidad a los indígenas; y, la CONAIE realizó un mandato de corte étnico y cultural, en donde se demanda que el Estado asuma la plurinacionalidad. Finalmente permaneció un Mandato de 16 puntos (Rodríguez 2018; Borja 2011).

El levantamiento tuvo lugar en el gobierno de Rodrigo Borja, socialdemócrata, de carácter conciliador que ya había dado señales de buscar acuerdos sociales. En este sentido, en el inicio de su gobierno Borja recibió el proyecto de creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe DINEIB y dictaminó su oficialización el 15 de noviembre de 1988 bajo Decreto ejecutivo 203. La creación de la DINEIB da cuenta de un proceso de lucha por la educación que en los años ochenta se consolidó como un pilar del proyecto político del movimiento indígena y ya había ensayado experiencias educativas desde la década del cuarenta impulsadas, al margen de la educación oficial, por la iglesia católica, iglesia protestante, entidades internacionales, partidos de izquierda y etno-lingüistas (Rodríguez 2015, 656). La contestación del gobierno a esta demanda fue interpretada por algunos sectores de la sociedad como “una cooptación definitiva de la organización india” (Guerrero y Ospina 2003, 19). El gobierno de Borja, que demostró una preocupación por los problemas indígenas, durante el levantamiento del 90 no dio lugar a la represión, sino que dialogó con el sector indígena, a cambio de renunciar a cualquier medida de hecho, sin embargo,

discursivamente calificó el levantamiento como fruto de manipulaciones externas con fines políticos. A partir del 90 se crearon comisiones indígenas gubernamentales que resolvieran las demandas indígenas, sin embargo, no lograron atender los problemas de fondo. Se debe tener en cuenta que, el levantamiento del 90 puso en la esfera de debate público la diversidad étnica cultural en la noción de nacionalidad (Martínez 2007) y se establecieron canales de diálogo entre los movimientos indígenas y el gobierno (Rodríguez 2018).

En lo que respecta a las demandas en educación, la CONAIE logró que en abril de 1992 se reconociera en la Ley de Educación que la DINEIB es un Organismo Técnico Descentralizado mediante la ley 150 (Rodríguez 2018). Bajo este paradigma se institucionalizan dos sistemas educativos en Ecuador: el Hispano, que pretendía la formación de individuos bajo el proyecto de Estado homogéneo; y la Educación Intercultural Bilingüe, que busca reafirmación de identidades dentro de un proyecto de Estado plurinacional (González 2011). Con base en esta información, es importante mencionar que, con la institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe a través de la descentralización de la DINEIB se reconoció la falta de respuesta del sistema educativo nacional para la diversidad sociocultural, y aunque la DINEIB empezó a gestar redes organizativas para atender a la población indígena, la población negra quedó relegada al sistema homogenizador de la educación nacional en donde estaba totalmente invisibilizada.

Antes del censo de 2001 no se registra el número de afroecuatorianos que habitan el Ecuador, mientras la población indígena fue registrada en los censos de 1950 y 1990 con base en su lengua vernácula como factor determinante. El Banco Interamericano de Desarrollo con base en el censo de 1990, las encuestas de vida rural de 1994 elaborada por la Secretaría Técnica de Frente Social y los datos del Proyecto de los Pueblos Indios y Negros de 1995, da cuenta que en la década de los noventa un 25% de la población son indígenas y negros en cuyos territorios se registra un mayor índice de pobreza respecto del total nacional. En 1990 la tasa de matrícula en el nivel de primaria era de 84,4% en el campo y 92,5% en la ciudad, en el nivel secundario era de 23,2% en el campo y 57,7% en la ciudad, y en el nivel universitario era de 3,2% en el campo y 15,4% en la ciudad (Ponce 2000). Según Encalada, García y Ivarsdotter (1999) las tasas de matrícula eran más baja en sectores rurales, población urbana en situación de pobreza y en territorios indígenas, debido a que las escuelas rurales financiadas por el gobierno “se basan en un sistema de educación unidocente, totalmente inadecuado y

antipedagógico” (31). Frente a esta realidad el Estado no evidenció el rol excluyente de la educación nacional. Cabe mencionar que, en un intento de políticas públicas para el pueblo afroecuatoriano se ejecutó en 1991 el Proyecto Cultural Autogestionario para Pueblos Indígenas y Negros del Ecuador que buscó rescatar el conocimiento cultural de los indígenas y negros. Las organizaciones firmantes fueron la CONAIE en representación de lo indígena, mientras que por los afroecuatorianos firmaron varias organizaciones, por no tener una organización nacional, entre ellas: el Centro de Investigación de la Familia Negra, la Asociación de Negros del Ecuador, el Centro de Estudios Afroecuatorianos, la Unión Nacional de Negros del Ecuador y la Asociación de Concepcioneños residentes en Quito. Este proyecto, ensayo del manejo institucional compartido entre indígenas y negros, resultó en disputas e inconformidad pues el Estado destinó mayor cantidad de recurso para los indígenas que para los afroecuatorianos (Antón 2011).

Finalmente, se debe entender que estos hechos se enmarcan en el auge del multiculturalismo liberal impulsado en América Latina como estrategia de fortalecimiento del sistema capitalista neoliberal. Desde organismos internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo se empiezan a destinar recursos y construir un discurso de reconocimiento y respeto a la diversidad cultural por parte de los Estados, sin embargo, las políticas estatales debían ser asistencialistas, de forma que amortigüen el impacto del modelo económico en las comunidades pero que no afecten las estructuras de acumulación que generan desigualdades económicas. Los esfuerzos del multiculturalismo se destinaron a construir relaciones entre el Estado y los colectivo indígenas y afrodescendientes para integrarlos al modelo neoliberal y prevenir cualquier forma de conflicto que cuestione el sistema capitalista de acumulación. Muestra de ello, es el Convenio 169 de OIT de 1989 que da cuenta de las demandas indígenas de la región a nivel internacional y tiene incidencia directa en las constituciones y reformas de los países de la región en la década del noventa. La mirada de Latinoamérica se vuelca a los indígenas y afrodescendiente en 1992 durante la campaña de los 500 años de *resistencia*, o *descubrimiento*, de América donde visibilizaron toda una estructura organizativa que con voz propia reivindicaban su presencia como actores políticos (García 2016). En el contexto ecuatoriano, es durante la campaña de los 500 años de resistencia donde se empieza a difundir la necesidad de una nueva constitución y se consolidan las organizaciones de afroecuatorianos.

2. Análisis del periodo 1993-1996

2.1. Contexto histórico

En Ecuador, asume la presidencia de la República durante el periodo 1992-1996 el conservador Sixto Durán Ballén bajo el lema de *reformar y modernizar*. Durante este periodo se aplicó un programa de estabilización financiera, desregulación y reducción del Estado con el fin de consolidar el modelo neoliberal en el país y pagar la deuda externa (Luna 2014; Ortiz de Zárate 2017). Las decisiones sobre la educación durante el gobierno de Durán Ballén estuvieron enmarcadas en la Declaración Mundial “Educación para Todos” de 1990 pero bajo la dirección de organismo internacionales acreedores de la deuda externa del país como el Banco Mundial y el Banco Interamericano para el Desarrollo. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte tuvo un papel secundario en las decisiones sobre la educación, mientras que la Unión Nacional de Educadores UNE se mantuvo en un clima de inconformidad y protesta por la afectación económica que sufrieron en este periodo (Rodríguez 2018). Por otra parte, en este periodo, respondiendo a las demandas de un Ministerio Indígena realizada en la campaña de 500 años de resistencia, se crea la Secretaría Nacional de Asuntos Indígenas y Minorías Étnicas SENAIME en 1994 para poder incluir en el diseño de la política pública a los indígenas y afroecuatorianos. Según Antón (2011) citando a Viveros “la SENAIME convocaba a las organizaciones afroecuatorianas a reuniones de trabajo para impulsar políticas públicas” (212) aunque el texto de la Organización de Estados Americanos OEA (1997) reduce la secretaría a las políticas de Estado para los pueblos indígenas. La SENAIME a pesar que en sus objetivos de creación establecen la meta de insertar en el desarrollo socioeconómico a los sectores excluidos de indígenas y negros, fue la muestra de un reformismo demagógico, con el cual los colectivos indígenas no se sentían representados (Ibarra 1992). En 1997, el presidente Fabián Alarcón deroga el decreto de creación de SENAIME para crear un nuevo organismo. Aunque es importante la inclusión de los afroecuatorianos en la administración de esta institución, no se identificó ni respondió a las demandas de las organizaciones afroecuatorianas.

Cabe destacar que, en 1994 se aprobó la Ley de Desarrollo Agrario que bajo los principios del neoliberalismo perjudicaba a un 90% de la población rural de indígenas y campesinos y beneficiaba a las Cámaras de Agricultura. La ley generó descontento y el movimiento indígena y campesino presionaron al gobierno para que se dé su derogación, ante lo cual, el Estado creó una comisión para un nuevo proyecto de

reformas. El proceso de diálogo fue mediado por la iglesia católica y dio como resultado que en 1994 “la ley Agraria aprobada tras arduas negociaciones, admite posiciones tanto de las Cámara de Agricultura como de la organizaciones indígenas y campesinas” (Borja 2011, 161). Con esta conquista, en el movimiento indígenas el tema de la tierra fue integrado a un conjunto de reflexiones y demandas de enfoque político gestadas en 1990 y consolidadas en la campaña de los 500 años de resistencia de 1992. Es así como, en 1994 se publica el Proyecto Político de la CONAIE, que muestra una posición anticapitalista y demanda la reivindicación del sentido de comunidad, propiedad y economía comunitaria. El proyecto considera fundamental la construcción de la plurinacionalidad en una nueva Constitución. Este documento es de vital importancia en el reconocimiento de la diversidad, pues se refiere al país como un estado integrado por pueblos y nacionalidades indígenas, nacionalidad hispano-ecuatoriana y nacionalidad afroecuatoriana (EC CONAIE 1994) Es decir, se trabaja la noción de plurinacionalidad a partir del reconocimiento de varias nacionalidades, además es el primer documento que nombra y visibiliza al pueblo afro como parte del Estado ecuatoriano, diferenciándolo de la sociedad mestiza.

Durante estos años la educación consigue dos reformas importantes: el sistema intercultural bilingüe aprueba su modelo pedagógico en 1993; mientras el sistema nacional de educación hispana pone en marcha una reforma consensuada en 1996. A continuación, analizaremos cada uno de estos documentos a la luz de las representaciones afroecuatorianas que entrañan y/u ocultan.

2.2. Modelo de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB

El Modelo de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB fue aprobado en 1993 como el currículo para la Educación Intercultural Bilingüe EIB bajo la rectoría de la DINEIB y administración de la CONAIE. Fue el resultado de articular las experiencias educativas ya aplicadas en las comunidades y buscaba distanciarse de la homogenización curricular de la educación hispana con una propuesta intercultural y bilingüe que responda de forma contextualizada a las necesidades de las comunidades (González 2011). Aunque las organizaciones indígenas coinciden en que la educación intercultural bilingüe es parte de su proyecto político, algunas tienen visiones diferentes sobre los planteamientos que deben guiar la EIB. Se retoman a continuación las propuestas de tres organizaciones descritas por Laso (2004):

1. la CONAIE propone como eje fundamental de la educación la construcción del Estado Plurinacional, en razón de lo cual, se busca que la EIB promueva una educación liberadora, crítica y reflexiva que permita encontrar soluciones a los problemas de los pueblos y nacionalidades indígenas. La educación no indígena se postula como “instrumento de sometimiento, aculturación, desideologización y explotación” (67)
2. la FEINE defiende que la educación debe construirse con base en los principios y mandatos bíblicos, lo cual viabilizará prácticas de solidaridad que liberen a los indígenas de la explotación y discriminación que viven en el país, y vida comunitaria, por medio de la revalorización de la identidad indígena y recuperación de su memoria histórica
3. la FENOCIN plantea la interculturalidad como fundamento de la EIB, a través del refuerzo de la cultura andinas, amazónicas y afroecuatorianas en condiciones de diálogo con la cultura mestiza

Aunque las organizaciones coinciden en la distancia que debe existir entre la EIB y el sistema de educación hispano, la apertura de la EIB a comunidades no indígenas es planteada únicamente por la FENOCIN. Al respecto, Rodríguez (2011) menciona que la posibilidad de convertir a la EIB en una alternativa de todos los sistemas educativos, abierto a no indígenas, no tuvo repercusiones a nivel nacional.

El MOSEIB se constituyó a partir de la colaboración de la Corporación Educativa Macac o Programa Alternativo de Educación Bilingüe Comunitario del Centro de Investigaciones de la Universidad Católica; y, retomó parte del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, fruto de convenio entre el Estado y la República Federal de Alemania en 1983 (Valiente Catter y Küper 1998). El MOSEIB se concibe como un plan de estudios que requiere, en su ejecución, adaptarse al contexto educativo. El MOSEIB busca fortalecer los valores comunitarios, articular los conocimientos indígenas a los conocimientos científicos y construir una sociedad conformada por identidades y ciudadanías indígenas (Oviedo 2017). El documento del MOSEIB, según Valiente Catter y Küper (1998), no contó con la participación de maestros, organizaciones o comunidades en su diseño, mientras que Oviedo (2017) referencia que el modelo refleja, desde algunas posiciones, un enfoque andinocéntrico, lo cual excluye elementos del contexto de los pueblos y nacionalidades de la Amazonía y Costa del país.

Se debe mencionar que, el MOSEIB postula la educación como un derecho humano donde los receptores del mismo son actores sociales y políticos, con capacidad de demandar una educación de calidad. En la introducción del MOSEIB se menciona explícitamente que los pueblos y nacionalidades Awa, Epera, Chachi, Tsa'chi, Kichwa, A'i (Cofán), Pai (Secoya), Bai (Siona), Wao, Achuar, Shiwiar, Shuar, Sapara y Andwa tienen derecho a una educación propia, y aunque a reglón seguido se menciona a los pueblos afroecuatorianos, montubio y mestizo no se hace una alusión explícita a su derecho a una educación pertinente (EC Ministerio de Educación del Ecuador 2013). En los fines de la EIB el MOSEIB menciona que busca “contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de vida de las nacionalidades y de otros pueblos del país” (EC Ministerio de Educación del Ecuador 2013, 29) sin embargo, la EIB se ha pensado desde una visión indígena y no ha incluido a otros pueblos como los afroecuatorianos o los montubios.

González (2011) recopiló las diferencias entre las propuestas del sistema de educación hispana y la del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe entre las que destacan:

- El sistema de educación hispana basa su enseñanza en saberes teóricos desde una hegemonía de la ciencia, mientras que la EIB busca recuperar los saberes indígenas ancestrales e intentar articular los saberes científicos con los locales.
- El sistema de educación hispana se muestra como objetivo y neutral, con una enseñanza donde el maestro busca la formación de un estudiante en ciudadano, mientras que la EIB busca reafirma el sentido de pertenencia a la comunidad, la enseñanza se realiza desde la horizontalidad y posee un modelo experimental que desde la subjetividad busca construir un proyecto intercultural.

En la década de los noventa los afroecuatorianos fueron parte del sistema de educación oficial hispana, que no los identificó y/o visibilizó como sujetos particulares con derecho a una educación pertinente, sino que fueron invisibilizados en ambos sistemas.

2.3. Reforma Curricular Consensuada

La reforma a la educación se volvió un imperativo para América Latina en los años 90, debido a que, formaba parte de las recomendaciones del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. El objetivo de la reforma en Ecuador se direccionó

a “mejorar la calidad de la educación, entendida ante todo como una menor deserción y mejores logros de aprendizaje” (Arcos 2008, 45). El proceso de reforma educativa en Ecuador tuvo un primer documento en 1994 denominado Propuesta de Reforma Curricular con enfoque Conceptual que se desarrolló en el marco de la Ley de Modernización del Estado y no se aplicó, debido a diversas condiciones políticas, económicas y sociales. Por su parte, la Propuesta de Reforma Curricular Consensuada de 1996 incluyó la participación de una diversidad de actores de la comunidad educativa entre los que se puede mencionar los “miembros de Consejo Nacional de Educación, los representantes del Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas, de la Unión Nacional de Educadores, del Magisterio Particular -católico y laico alternativamente-, del Consejo Nacional de Desarrollo y el ministro de Educación y Cultura” (EC Ministerio de Educación y Cultura 1996, 5) Entre estos actores no se incorporaron a delegados de los colectivos de afroecuatorianos, ni de indígenas, estudiantes, representantes legales de los estudiantes, ni mujeres.

La Reforma Curricular Consensuada de 1996 no posiciona la educación como un derecho de los niñas, niñas y adolescentes, sino como un medio que debe responder a “las exigencias de desarrollo nacional y mundial” (EC Ministerio de Educación y Cultura 1996, 4). Así tampoco, consideró la participación de las niñas, niños y adolescentes, como sujeto de derechos, en el diseño de la reforma curricular. La Reforma Curricular Consensuada retomó el planteamiento de la Reforma de 1994 respecto a que la educación básica obligatoria abarcara 10 años, que iban desde el preescolar, después de la reforma de 1996 1er año de educación básica, hasta 3er curso del ciclo básico secundario, después de la reforma de 1996 10mo año de educación básica. Además, se establece que la educación se desarrollaría, desde un enfoque integral, por medio de destrezas y los ejes transversales de educación en valores, interculturalidad y educación ambiental. La falta de claridad sobre la noción de destrezas y la no apropiación de los docentes de la Reforma Curricular Consensuada de 1996 hizo que no se desarrollara el proceso de enseñanza aprendizaje por medio de destreza sino por conocimientos específicos o contenidos. Además, el diseño curricular no fue tratado con la profundidad necesaria en territorio con la comunidad educativa dejando en la indefinición conceptos como diversidad étnica.

La Reforma Curricular Consensuada de 1996 propone como un eje transversal de la educación la interculturalidad. En este apartado se menciona la existencia de grupos indígenas, afroecuatorianos y mestizos, con base en lo cual se propone que “la

interculturalidad tiene como base el reconocimiento de las identidades étnico-culturales, es decir, cada grupo étnico reconoce sus rasgos propios como diferentes de los demás” (EC Ministerio de Educación y Cultura 1996, 101). La interculturalidad se propone desde el reconocimiento y aunque se hace un llamado a “un tratamiento metodológico radicalmente diferente al que se ha venido llevando de manera tradicional” (101) no se dan pautas de cómo desarrollar este proceso metodológico. Este enfoque de interculturalidad se inscribe dentro del multiculturalismo liberal, pues, aunque se nombra como eje transversal no se propone estrategias de acción para la creación de espacio de diálogo e intercambio de saberes intercultural, ni se menciona en los objetivos o fines de la educación básica. Las evaluaciones Ser Ecuador de 2008, 2009 y 2010 mostró que esta reforma no se aplicó en el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir no resolvió los problemas de fondo del sistema educativo, sino que atendió a cambios de forma, como el cambio en los nombres de los niveles, la organización de las planificaciones, entre otros (Vera 2015, Herrera y Conchancela 2020) Se debe considerar que, en esta reforma tampoco se atendió al sujeto afroecuatoriano como sujeto de derecho de una educación pertinente culturalmente, ni respondió a sus necesidades contextuales.

3. Análisis del periodo 1996-1998

3.1. Contexto histórico

En 1996 el movimiento indígena concreta sus propuestas y luchas en la creación del Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik-Nuevo País con la finalidad de incursionar en la política formal. Pachakutik se distancia del sistema de partidos de la política tradicional y plantea la necesidad de una nueva constituyente, además que asume el reto de construir un proyecto de Estado plurinacional y multiétnico que responda tanto a las demandas de los pueblos indígenas como de otros grupos sociales históricamente excluidos. Cabe mencionar que, la participación de Oscar Chalá en Pachakutik tuvo incidencia en la institucionalización de los procesos afroecuatorianos (Antón 2011). En las elecciones de este año, Pachakutik obtuvo 8 curules en el congreso nacional, 11 alcaldías, 12 consejos provinciales, 45 consejos cantonales y el candidato presidencial que apoyaban obtuvo cerca del 20% de votos; el ganador de esta contienda electoral fue el candidato populista del PRE Abdalá Bucaram Ortiz (Borja 2011). Durante el gobierno de Bucaram se profundizaron los conflictos regionales, aunque

contradictoriamente tenía un acuerdo de no agresión con el movimiento indígena. El presidente Bucaram en noviembre de 1996 rompió el acuerdo con el movimiento indígena al sustituir al SENAIME por el Ministerio Étnico Cultural con Rafael Pandam, vicepresidente de la CONAIE, como ministro y Junior León, afroecuatoriano, como viceministro. La no creación del ministerio era parte de los pedidos del movimiento indígena al gobierno de Bucaram, por lo que realizaron una fuerte oposición al mismo por considerarlo un botín político (Antón 2011). El nombramiento del vicepresidente de la CONAIE como ministro empezó a generar tensiones tanto dentro como fuera del movimiento indígena, generando división entre los dirigentes de la Amazonía con los de la Sierra. Por otra parte, el nombramiento de Junior León, que no tenía una plataforma comunitaria, generó conflictos respecto a la representación en los movimientos afroecuatorianos, lo que dificultó la unidad y formación de una organización afroecuatoriana nacional (Walsh 2009).

La CONAIE y Pachakutik fueron opositores del gobierno de Bucaram en el congreso. A 180 días de gobierno, el 5 de febrero de 1997 se organiza una revuelta popular de cerca de dos millones de personas de sectores populares y movimientos indígenas, de izquierda, de derecha y sindicatos, que concluye con el derrocamiento de Abdalá Bucaram y se posesiona como presidente interino a Fabián Alarcón, quién fue ratificado como presidente hasta 1998, en una época de crisis fiscal por los bajos precios del petróleo (Ayala 2008; Borja 2011). Fabián Alarcón atiende el pedido de la CONAIE de eliminar el Ministerio Étnico el 13 marzo de 1997 y crea, por propuesta del mismo movimiento indígena, el 18 de marzo de 1997 el Consejo Nacional de Planificación y Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros CONPLADEIN. La CONPLADEIN, dirigida por la líder indígena Nina Pacari y con José Caicedo y Sonia Viveros como funcionarios afroecuatorianos se propuso “definir políticas de Estado para el desarrollo de los pueblos indígenas y afroecuatorianos y proponer y ejecutar programas y proyectos de desarrollo” (Antón 2011, 214). Bajo la rectoría de la CONPLADEIN se ejecutó el Proyecto de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros PRODEPINE financiado con un préstamo del Banco Mundial al gobierno ecuatoriano por \$50 millones de dólares, y cofinanciado por el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola que aportó con 15 millones de dólares para el fortalecimiento de los servicios financieros rurales (Antón 2011).

La CONPLADEIN fue un escenario de disputas del dentro movimiento indígena, pues un sector tiene una interpretación fundamentalista étnica que busca

atender solo la problemática identitaria indígena y deja por fuera a otros grupos y no considera importante aportar al proceso intercultural; mientras que otro sector del movimiento indígena, apuesta por una visión que combina la diferencias étnicas con los procesos interculturales que se han desarrollado a lo largo de la historia, y de cuyo análisis pueden salir soluciones para la problemas compartidas y particulares de los diferentes colectivos. La FENOCIN y una parte de la CONAIE se alinean a la segunda visión, mientras que un sector de la CONAIE defiende la primera interpretación. En medio de estas disputas, dentro de la CONPLADEIN se generan divisiones interétnicas entre indígenas y negros. Estos conflictos fueron extrapolados al proyecto PRODEPINE en donde “las organizaciones afroecuatorianas rechazaban este proyecto y lo calificaban de mal manejado con una visión discriminadora y poco equilibrada” (Antón 2011, 2015) al beneficiar con más presupuesto y recursos al sector indígena.

Los sectores afroecuatorianos presionaron al gobierno a disolver el CONPLADEIN y crear nuevos espacios institucionales que no fueran tutelados por los indígenas, sino que sean propios. Es así como, en 1997 se sustituye el CONPLADEIN por el Consejo de Desarrollo de la Nacionalidades y Pueblos del Ecuador CODENPE. El CODENPE estuvo conformado por un consejo superior integrado por un representante de los pueblos y nacionalidades reconocidos en la constitución de 1998. El primer secretario ejecutivo del CODENPE fue Luis Maldonado, quien en 1999 financió con recursos del PRODEPINE el primer Congreso del Pueblo Negro. Además, en 1998, por gestiones del afroecuatoriano Edmundo Arce se expide el decreto ejecutivo para la creación de la Corporación de Desarrollo Afroecuatoriana CODAE, misma que entra en funcionamiento en 2002. Es relevante mencionar que, mediante Decreto Legislativo el 2 de octubre de 1997 se declara el día nacional el pueblo afroecuatoriano, en el campo educativo se recomienda incorporar su aporte e historia al país. Así también, se reconoce a Alonso de Illescas como héroe nacional.

Es menester mencionar que, durante el periodo de Alarcón mediante decreto ejecutivo 1527 se establece un Plan Nacional de Derechos Humanos en 1998 que tiene por objetivo que se “prevenga, erradique y sancione la violación de derechos humanos en el país” (EC 1998, art. 1). En el plan se establecen los derechos de los pueblos afroecuatorianos, como se muestra a continuación:

Artículo 10.- Establecer como objetivos generales:

1. Mejorar la calidad de vida del pueblo afroecuatoriano.
2. Fortalecer y consolidar el movimiento afroecuatoriano.

3. Lograr el reconocimiento y la protección efectiva de los derechos individuales y colectivos del pueblo afroecuatoriano.

Artículo 11.- Para el cumplimiento de los objetivos generales previstos en el artículo anterior, el Gobierno se compromete a:

1. Generar políticas sociales, económicas y culturales que promuevan el desarrollo del pueblo afroecuatoriano y que contribuyan a la preservación y promoción del mismo.

2. Determinar acciones concretas para la protección del pueblo afroecuatoriano.

3. Velar por la participación de los afroecuatorianos en cargos de decisión en los sectores público y privado, en adecuada proporción al número de sus habitantes del Ecuador

3. Establecer programas de educación especiales en comunidades donde la mayoría de la población sea afroecuatoriana; particularmente el establecimiento de centros e instituciones de formación y de alto rendimiento en deportes

4. Promover el respeto a las formas propias de organización afroecuatoriana, tales como los palenques y las comarcas.

5. Propender al reconocimiento del derecho de propiedad de los pueblos afroecuatorianos sobre sus tierras ancestralmente ocupadas.

A través de este documento ya se visibiliza, a nivel estatal, al pueblo afroecuatoriano como sujeto de derecho que tiene unas demandas particulares y diferentes, en algunos puntos, a las del sector indígena. Este antecedente es importante de cara al análisis de la constitución de 1998 que se presenta a continuación.

3.2. Constitución de la República del Ecuador

En 1922 el movimiento indígena se empieza a plantear la necesidad de una nueva constitución, idea que iría tomando fuerza y se convierte en la consigna de Pachakutik en las elecciones de 1996. La nueva constitución se volvió tan importante debido a que por medio de este documento se pretendía *refundar el país*. Luego de la destitución de Bucaram y el ascenso al poder de Fabián Alarcón, la constitución de una Asamblea Constituyente que reformara la constitución entró en la agenda pública (Guerrero y Ospina 2003). La Asamblea Constituyente de 1997 se realiza en el auge del neoliberalismo, el multiculturalismo liberal y las demandas étnicas culturales de los pueblos y nacionalidades del Ecuador.

En este panorama, la Constitución emitida en 1998, elaborada por una Asamblea alineada con los intereses de las élites, consolidó el modelo económico neoliberal bajo la noción de *economía social de mercado*, al basar el sistema económico ecuatoriano en el libre mercado y la empresa privada, con poca o nulas responsabilidades de los propietarios capitalistas y con medidas de flexibilización laboral. En palabras de Paz y Miño y Pazmiño (2008) “la Constitución de 1998 legitimó una economía excluyente.

Pasó a ser la Constitución ideal de los nuevos tiempos” (38). Por otra parte, en el marco del multiculturalismo se reconoce constitucionalmente por primera vez a Ecuador como un país pluricultural y multiétnico en el art. 1; el Estado manifiesta que fomentará la interculturalidad bajo los principios de igualdad y equidad de las culturas en el art. 62; la educación se plantea como un derecho irrenunciable que debe impulsar la interculturalidad, la solidaridad y la paz en el art. 66; se reconoce por primera vez a los afroecuatorianos como pueblo del Estado ecuatoriano en el art. 83; y además se plantea a los indígenas y afroecuatorianos como sujeto de derechos colectivos en los art. 84 y 85, con el establecimiento legal de circunscripciones territoriales en el art. 224 (Guerrero y Ospina 2003)

El reconocimiento del pueblo afroecuatoriano en la Constitución fortaleció sus acciones organizativas colectivas y comunitarias. Sin embargo, se debe mencionar que, aunque también se plantea que los afroecuatorianos y los indígenas son sujetos de derechos colectivos, pero mientras los indígenas gozan de la totalidad de derechos colectivos establecidos en el art. 84, se condiciona para los afroecuatorianos la titularidad de los mismos, en el art. 85, *a lo que sea aplicable*, lo cual revela un desequilibrio de la posición estatal frente a los colectivos. Cabe mencionar que, los afroecuatorianos participaron activamente y de manera conjunta con los indígenas en movimientos como la CONAIE y Pachakutik; así como, desarrollaron acciones conjuntas que influyeron en los logros obtenidos en la Constitución de 1998. Sin embargo, la jerarquización del colectivo indígena sobre el colectivo afroecuatoriano, que se realiza principalmente desde el aparato estatal, ha polarizado a las organizaciones (Antón 2011).

Es importante destacar que, la Constitución de 1998 aunque sentó los principios de un Estado social de derechos, no estableció los mecanismos para garantizar el ejercicio de los mismos, además la adopción formal del modelo neoliberal debilitó y restringió la organización institucional del Estado.

4. Análisis de periodo 1999-2007

4.1. Contexto histórico

Junto con la vigencia de la nueva Constitución, el 10 de agosto de 1998 fue posicionado como presidente de la República del Ecuador Jamil Mahuad. Mahuad recibe el poder en un escenario de crisis económica, fiscal, institucional y política. El

gobierno llegó a un acuerdo de paz con Perú, pero tomó medidas de ajuste económico desastrosas para la economía nacional (Ayala 2008). Frente a la caída de los indicadores económicos en Ecuador se da una fuga de capitales por cerca de 200 millones de dólares, lo que a finales de 1998 develó que ciertas entidades financieras habían captado con engaño ahorros financieros internos. El Estado en 1999 asumió la administración de los bancos en quiebra con los dineros del fisco que representó un 23% del PIB, mientras que la inversión fiscal se redujo al mínimo llegando la inversión social al 7% del PIB en 1999, además se entró en moratoria por el pago de la deuda externa. Con estos antecedentes catastróficos, sin planificación ni previsión de consecuencias se decretó un feriado bancario y posteriormente la dolarización del país. La afectación a la sociedad ecuatoriana fue catastrófica, lo cual devino en paralizaciones protagonizadas por la CONAIE junto a otros sectores popular que terminaron, con el apoyo de grupos militares, revocando el mandado a Jamil Mahuad. Se instaló en primera instancia y por poco tiempo una Junta Soberana Cívica Militar, sin embargo, las Fuerza Armadas no apoyaron a este triunvirato y proclamaron presidente del Ecuador a Gustavo Noboa, hasta entonces vicepresidente del Ecuador. El congreso el 22 de enero del 2000 aprobó la designación de Noboa y lo confirmó en el mandato (Borja 2011).

El gobierno de Noboa conservó la dolarización y siguió las políticas de ajustes recomendadas por el Fondo Monetario Internacional, apoyadas por la derecha del Congreso (Ayala 2008). Durante este periodo crece la institucionalidad estatal afroecuatoriana, pues se creó en Guayaquil de la Dirección Nacional de Defensa de los Pueblos Afroecuatorianos en el 2000, como parte de la Defensoría del Pueblo, para atender temas de discriminación racial, población carcelaria y capacitar y promover los derechos humanos, colectivos y territoriales. Además, en 2002 se crea una Comisión de Asunto Indígenas y otras Etnias, conformada por una subcomisión de Asuntos Afroecuatorianos (Antón 2011).

En 2001 se realiza el V Censo de Población y vivienda en el cual se incluye como categoría censal de autoidentificación a lo afroecuatoriano. Como resultado se obtiene que el Ecuador tiene 12 156 608 habitantes, de los cuales se autoidentifican como mestizos un 77.67%, como blancos un 10,49%, como indígenas un 6,85% y como afroecuatorianos un 6,85%. Dentro del porcentaje de afroecuatorianos un 2.23% se considera negro y un 2,74% mulato. Luego de un análisis según los asentamientos se obtiene que la población negra vive mayoritariamente en zonas rurales, mientras que los mulatos en zonas urbanas (Antón 2008). Un hecho importante es que en 2001 se realiza

la Declaración y el plan de acción de la III Cumbre mundial contra el racismo, la discriminación, la xenofobia y otras formas conexas de intolerancia en Durban, documento que constituye una conquista para la identidad afrodescendientes como se lo explicó en el capítulo anterior pero además, evidencia el racismo estructural vigente en Latinoamérica y lleva a demandar a nivel regional medidas de reparación para el ejercicio pleno de sus derechos humanos y ciudadanos.

Lucio Gutiérrez asumió la presidencia del Ecuador en enero del 2003, teniendo como antecedente la participación en el derrocamiento de Jamil Mahuad en el 2000. Gutiérrez llegó a la presidencia con el apoyo del Partido Sociedad Patriótica PSP, Pachakutik y el Movimiento Popular Democrático MPD y con un discurso de izquierda y nacionalista. Al asumir el poder, su gobierno abandonó sus promesas de campaña y en alineación con la derecha conservadora, buscó mantener el modelo neoliberal, acatar las recomendaciones de política del FMI, aliarse militarmente con Estados Unidos y profundizar las redes de nepotismo y corrupción. Aunque existía bonanza económica en las arcas fiscales, en 2005 se avivó una sensación de impunidad por la cancelación injustificada de los juicios que tenía Abdalá Bucaram, Gustavo Noboa y Alberto Dahik que devino en una ola de protestas que terminaron en la destitución de Gutiérrez (Ayala 2008).

En 2003 se realiza el texto Diagnóstico de la problemática afroecuatoriana y Propuestas de Acciones Prioritarias (BID – Ecuador y Consejo de Coordinación de las Organizaciones de la Sociedad Civil Afroecuatoriana 2003), en el mismo se reflexionó sobre la realidad de los pueblos afroecuatorianos y sus retos de transformación. El documento nos presenta una visión estadística de la realidad afro, se destaca que según PRODEPINE el 92,7% de indígenas y afroecuatorianos no tienen acceso a los servicios básicos. Además, según el censo del 2001 los afroecuatorianos tienen un índice del 70,6% de Necesidades Básicas insatisfechas, frente a un 61,3% nacional. En el presente trabajo se retomarán los índices de educación presentados en este documento al 2001:

- La población afroecuatoriano mayor de 15 años presenta un 10,5% de analfabetismo, superando el promedio nacional de 9%. Las mujeres afro presentan tasas más altas pues tienen 11% mientras que los hombres afro tienen un 9.5%
- Los años de escolaridad de los afroecuatorianos mayores de 24 años es de 6.15, ubicándose por debajo del promedio nacional de 7.2

- Las tasas de asistencia de los afroecuatorianos a los diferentes niveles educativos se encuentran por debajo del promedio nacional, es así como, en edad de los 6 a 11 años se tiene un 85 % frente a un 89% nacional, en edad de 12 a 17 años se tiene un 35% frente a un 44% y en el nivel universitario un 7% frente a un 14%

En respuesta a esta realidad el documento propone unas acciones prioritarias, las cuales en el campo educativo se sustentan en fomento de la etnoeducación. Es así como, se propone:

- Como un objetivo específico de la política el “Fortalecer la identidad cultural de los afroecuatorianos a través del fomento de la etnoeducación” (50),
- Como parte del derecho a la identidad cultural el “Diseño e institucionalización del programa de etnoeducación afroecuatoriana para los establecimientos educativos del país” (52)
- Como parte de la estrategia de adecuación del aparato institucional del Estado y del Gobierno que en el “Ministerio de Educación Nacional se creará la Secretaría General de Etnoeducación y Cultura Afroecuatoriana y se pondrá en marcha el Sistema de Educación Intercultural Afroecuatoriana” (73)
- Como parte de los objetivos específicos de la política de garantía al derecho a la identidad el “Diseñar e Institucionalizar el programa de etnoeducación con historia afro para los establecimientos educativos del país” (88) dentro de este objetivo se desarrolló una estrategia con 3 programas y en cada programa se detallan acciones específicas.

Además de este documento en el 2004, la Secretaría Técnica del Frente Social instala el programa Sistema de Indicadores Sociales del Pueblo Afroecuatoriano SISPAE, lo que ha permitido analizar la realidad del pueblo afroecuatoriano de manera más cercana.

Posterior a la destitución de Lucio Gutiérrez, frente a la presidenta del congreso Cynthia Viteri se juramentó a Alfredo Palacios presidente del Ecuador, quien durante la madrugada del 21 de abril 2005 se posesionó formalmente en el palacio de Carondelet. Durante su gobierno se buscó salvaguardar la dolarización, cumplir con los pagos de la deuda externa y respetar los acuerdos contraídos con Estados Unidos (Ayala 2008). En el 2006 el Congreso Nacional emite la Ley de Derechos Colectivos del Pueblo afroecuatoriano con la finalidad fortalecer la unidad en la diversidad y garantizar el cumplimiento de los derechos colectivos del pueblo afroecuatoriano. Se destina el capítulo II a los derechos de Identidad Cultural y la Educación, dentro de lo que se

establece que el Estado garantiza tanto la igualdad de oportunidades en el acceso y participación de los afroecuatorianos en el sistema de educación nacional como el desarrollo e implementación de la etnoeducación.

Con base en el análisis del periodo multiculturalista se encuentra una invisibilidad de las representaciones afroecuatorianas en la legislación educativa tanto del sistema de educación nacional, del que formaban parte, como del sistema de Educación Intercultural Bilingüe. A pesar de intentos de reconocimiento en algunos documentos puntuales, estas conquistas no se concretaron en la legislación educativa.

Capítulo tercero: Lugar de lo afroecuatoriano en las nociones de interculturalidad de la legislación educativa ecuatoriana intercultural de 2008 al 2017

1. Momento sociopolítico

Es importante en el análisis de la legislación educativa ecuatoriana, revisar cómo se configuró el escenario regional y su relación con las decisiones adoptadas en el Ecuador. En primera instancia se debe considerar que, en 2008 once países de América Latina, entre ellos Argentina, Brasil, Bolivia, El Salvador, Nicaragua, Venezuela, Uruguay, Paraguay y Ecuador, tenían liderazgos presidenciales alienados a la izquierda o centro izquierda (Stoessel 2015). El antecedente del denominado *giro de izquierda latinoamericano*, se sitúa en la consolidación del neoliberalismo dado entre 1970 hasta inicio de 2000, por medio de políticas de ajustes dictadas por organismos internacionales y países acreedores de la deuda externa latinoamericana. El neoliberalismo buscó la apertura de los mercados y una desregulación de la economía, a través de la reducción del papel del Estado en la prestación de servicios sociales, los cuales deberían pasar a la administración privada (Torres 2019). Es así como, los Estados latinoamericanos salvaguardaron los intereses del mercado sobre el bienestar social, lo que empobreció a la clase media y baja, mientras que enriqueció a las clases altas. Bajo el paraguas de *autonomía y libertad individual* durante el auge del neoliberalismo “creció la segregación, la exclusión y la marginalización [...] Algunos países vivieron procesos inflacionarios sin precedentes y masivas migraciones de su población empobrecida” (5). Estos fenómenos fortalecieron los movimientos sociales, que a finales de los 90, cuestionaban el modelo económico, luchaban por los derechos sociales y colectivos y se mostraban críticos a las élites políticas dominantes hasta entonces (Stoessel 2015, Torres 2019).

Este conjunto de factores, síntomas del descontento frente al neoliberalismo, fueron determinantes en el inicio de la *marea rosa*, nombre que se identificó a las posturas críticas del neoliberalismo que ascendieron al poder en América Latina a inicio de los 2000. La denominación de estos gobiernos como de izquierda y/o centro izquierda ha sido analizadas desde varias posturas teóricas, en las cuales no se

profundizará por escapar de la discusión central del trabajo, sin embargo, se puede mencionar que según Stoessel (2015) dos elementos fueron comunes a estos gobiernos: a) se mantenían posturas de crítica y resistencia a las políticas dadas en el Consenso de Washington; b) se defendía el papel del estado como garante de derechos sociales. La postura de los gobiernos de izquierda y centro-izquierda se mostraron renovadas, luego de que las dictaduras militares de los setenta y ochenta marcaron la derrota del progresismo en América Latina. Los líderes de esta nueva tendencia de izquierda y/o centro izquierda asumieron el poder con un respaldo popular alto, que más que apoyo a la filosofía progresista representaba el rechazo a las élites de la derecha, el deseo de un *cambio político*. Los gobiernos de la marea rosa asumieron la tarea de legitimar los desvalorizados principios de la izquierda mientras se emprendía una lucha por el cambio, parcial, de la estructura neoliberal ya instalada en décadas pasadas; el discurso se movía en una crítica fuerte contra el régimen neoliberal, más que contra el capitalismo en esencia. Stoessel (2015) menciona que los gobiernos de la marea rosa optaron entre dos formas de gestión política de cambio: 1. La refundación o revoluciones tanto de régimen político como del Estado, esta forma de proceder se evidencia en Bolivia, Ecuador y Venezuela; 2. La reforma gradual del sistema político y estatal, se alinean a esta postura Brasil, Uruguay y Argentina. El enumerar estas formas de gestión no pretender encasillar a un país en una postura u otra, pues se pueden combinar elementos de ambas formas de gestión en la práctica y según las demandas del contexto. Una característica de estos gobiernos, con predominancia en los refundacionistas, es el *constitucionalismo* como una estrategia para legitimar, validar y reforzar las transformaciones en el régimen político, económico y social.

2. Análisis del periodo 2007-2009

2.1 Contexto histórico

En este escenario regional, la disputa política de Ecuador en 2006 enfrentó en segunda vuelta de las elecciones presidenciales al candidato de derecha Álvaro Noboa, del Partido Renovador Institucional PRIAN que tenía como antecedentes dos contiendas electorales, y, la figura de izquierda, Rafael Correa del partido Movimiento Patria Altiva y Soberana, Movimiento PAIS, que no tenía un registro en el ambiente político, más que una breve participación como ministro de Finanzas en el gobierno de Palacios. Rafael Correa en 2006 resultó vencedor de la contienda electoral presidencial.

Su figura política se presentó como fresca y radicalmente distanciada de los partidos políticos tradicionales, a los que representaba el candidato Noboa; parte de su apoyo electoral se debe al rechazo que la ciudadanía sentía por la clase política gobernante y el deseo de cambio (Recalde 2007). Al asumir el poder Correa, dio fuerza e impulso a su propuesta de reformar la constitución del Ecuador, como una acción clave que permitiría el *cambio* en el país (Ayala 2008). El 25 de enero de 2007, con base en las atribuciones presidenciales establecidas en el Constitución de 1998, se hizo la convocatoria a consulta popular para llevar a cabo una Asamblea Constituyente. El Tribunal Supremo Electoral estableció el 15 de abril de 2007 como fecha para el plebiscito. El congreso de esa época, sin presencia de legisladores del gobierno oficialista, destituyó a cuatro de los siete miembros del Tribunal Supremo Electoral por, bajo sus argumentos, arrogarse funciones del legislativo; frente a lo cual, el Tribunal Supremo Electoral inició un proceso de destitución de los congresistas que interfirieron en el proceso de referéndum. Finalmente, la consulta popular se llevó a cabo y dio como resultado una aprobación de más del ochenta por ciento para la asamblea constituyente. Posteriormente se realizó la elección de asambleístas encargados del proceso constituyente, en donde se tuvo una mayoría oficialista con la obtención 80 de 130 lugares. En 2008 se somete a votación popular la entrada en vigencia del documento constitucional, y se logra más de un sesenta por ciento de aprobación ciudadana.

2.2 Constitución de la República del Ecuador

La campaña presidencial de Rafael Correa tenía como una de sus propuestas de campaña la reforma constitucional, la cual impulsó en su llegada al poder desde la conformación de la Asamblea Constituyente hasta su entrada en vigencia en octubre de 2008. La promoción para la reforma constitucional de Correa se inscribe en un panorama de la izquierda refundadora de la marea rosa latinoamericana (De Sousa Santos 2010). La izquierda refundadora, entre las que se identificó al gobierno de Hugo Chávez, Evo Morales y Rafael Correa, apuesta su accionar en tres líneas: 1. Presenta a los líderes presidenciales como agentes de cambio; 2. Constantemente busca reforzar la legitimidad de las decisiones políticas por medio de llamados a consulta popular; 3. Se plantea la reestructuración del régimen estatal por medio de reformas constitucionales (Stoessel 2015). El constitucionalismo que se promociona desde esta perspectiva, tiene

sus orígenes en las grandes masas populares que recibieron el impacto negativo del sistema neoliberal aplicado en décadas pasadas.

El carácter democrático de los nuevos documentos constitucionales se vuelve central, por ello, se procura que desde la instalación de las Asambleas Constituyentes hasta la presentación del texto final haya una amplia participación ciudadana. Por otra parte, las reformas constitucionales también procuraron modificar el campo de maniobra en la estructura neoliberal imperante en el contexto internacional e instaladas en los regímenes locales. A diferencia de la izquierda de los años 90 la lucha no busca combatir al capitalismo en sí mismo, sino a su vertiente neoliberal; pues la fortaleza del capitalismo en los mercados internacionales hace difícil la misión de erradicarlo o actuar al margen del mismo, más bien se buscan estrategias para moverse en él que no sean tan agresivas con las clases bajas y medias (De Sousa Santos 2010; Stoessel 2015). Una de las estrategias de combate al sistema capitalista neoliberal fueron los intentos de conformación de un mercado regional que les diera mayor maniobrabilidad en sus economías, además que les permitía demostrar unidad y fortaleza ante los grandes mercados, como Estados Unidos. Cabe mencionar que, la lucha antiimperialista abandonó sus consignas de rechazo radical al capitalismo y sus figuras, para transformarse en estrategias de alianzas que contribuyan a la soberanía nacional.

Con este panorama internacional, se debe también considerar que al interior del Ecuador la demanda de una nueva constitución emergió desde movimientos sociales, entre los que destaca el movimiento indígena. La inestabilidad política de finales de los noventa e inicios de los 2000 y las consecuencias del feriado bancario en la población ecuatoriana habían generado un clima de inconformidad, pobreza y desigualdad social que exigía un cambio radical. De esta manera, la participación en la constitución de 2008 fue sumamente amplia, de forma que más de mil organizaciones sociales dejaron sus propuestas en Montecristi, lugar de la costa ecuatoriana en la que se realizó la Asamblea Constituyente. Además, por el carácter democrático de la constitución, planteado por la izquierda refundadora, se habilitaron diversos espacios de diálogo entre los constituyentes y la ciudadanía (Muñoz 2008). De Sousa Santos (2010) destaca la gran participación ciudadana en el planteamiento y discusión de propuestas. El amplio debate de los artículos de la Constitución de 2008 decantó en que en 7 meses solo se hubieran aprobado de forma definitiva 57 artículos, esto frente a un ofrecimiento de concluir la carta magna en 8 meses; el presidente de la Asamblea Alberto Acosta, en medio de divergencias con el presidente Correa, solicitó dos meses más para concluir el

texto, lo cual fue denegado, y terminó en la renuncia de Acosta y la aprobación de 387 artículos en 3 semanas.

Es importante mencionar que, en la Constitución de 2008, aún vigente, se garantizó una serie de derechos sociales a diferentes colectivos. En primera instancia, se reconoció a Ecuador como un país intercultural y plurinacional (EC 2008, art. 1) y se adoptó como paradigma de desarrollo el Buen Vivir. Dentro de los derechos del Buen Vivir se reconoce a la Educación como “un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado” (art. 26) Además se plantea que “la educación se centrará en el ser humano [...], en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia” (art. 27). Así también se enuncia que se promoverá el diálogo intercultural en la educación (art. 28) y el acceso, permanencia y egreso sin discriminación alguna (art.28). En este sentido, se menciona que la educación se concibe como un espacio de diálogo y respeto (art. 343). En síntesis, la educación se postula como un derecho, se asume la responsabilidad tanto desde la garantía del mismo, como desde la no discriminación en el acceso. Es menester señalar que, la finalidad del derecho a la educación se orienta a brindar las herramientas de desarrollo de capacidades y potencialidades tanto individuales como colectivas y como vía para el ejercicio de otros derechos.

En lo que respecta al reconocimiento del pueblo afroecuatoriano se tiene que el art. 58 lo establece como sujeto de los derechos colectivos establecidos en la constitución y demás instrumentos de derechos humanos. Se lo menciona que forma particular, no en añadidura de los pueblos y nacionalidades indígenas bajo la conjunción y. Cabe mencionar que, la juventud afroecuatoriana no es nombrada de forma específica en la constitución como sujetos particulares en el art. 39, referente a la juventud. Ricaurte (2014) resalta que la juventud afroecuatoriana no fue considerada en el taller para la elaboración de la Propuesta del pueblo Afroecuatoriano a la Asamblea, que se llevó a cabo el 7 y 8 de diciembre de 2007 en el cual participaron 54 personas fuera del grupo etario considerado juvenil. Se debe considerar que, los y las jóvenes forman parte de uno de los grandes colectivos sujeto del derecho a la educación, por lo que era importante garantizar su participación en los aspectos referentes a este derecho en particular, así como a los demás derechos del Buen Vivir.

La Constitución de 2008 es percibida como una conquista para el pueblo afroecuatoriano, en tanto se lograron importantes conquistas en lo que concierne a la lucha contra el racismo, el establecimiento de reparaciones y acciones afirmativas para

las personas que han padecido racismo y la garantía de derechos colectivos y territoriales. La ciudadanía afrodescendiente también encontró respuesta a sus demandas en la inclusión del concepto de plurinacionalidad (Antón 2011). En el ámbito educativo se debe considerar que, en la Propuesta del pueblo Afroecuatoriano a la Asamblea se solicita que se establezca un artículo en donde el Estado se responsabilice de garantizar el fomento de programas de etnoeducación, sin embargo, la etnoeducación no se menciona en ningún apartado del texto constitucional.

2.3 Plan Decenal de Educación 2006-2015

El Plan Decenal de Educación 2006-2015 consta de ocho políticas educativas que son:

1. Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años.
2. Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo.
3. Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente.
4. Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos.
5. Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las Instituciones Educativas.
6. Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo.
7. Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.
8. Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB (EC Ministerio de Educación 2007, 4).

Cabe mencionar que surge como una respuesta a las siguientes problemáticas detectadas por el Consejo Nacional de Educación:

Acceso limitado a la educación y falta de equidad.
Baja calidad de la educación, poca pertinencia del currículo y débil aplicación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.
Ausencia de estrategias de financiamiento y deficiente calidad del gasto.
Infraestructura y equipamiento insuficientes, inadecuada y sin identidad cultural.
Dificultades en la gobernabilidad del sector e inexistencia de un sistema de rendición de cuentas de todos los actores del sistema. (EC Ministerio de Educación y Cultura 2006, 2).

El Plan Decenal de Educación 2006-2015 fue aprobado por consulta popular con un porcentaje del 66% el 26 de noviembre de 2006, en el gobierno del presidente Alfredo Palacio, y se desarrolló en el gobierno de Rafael Correa, posesionado como presidente del Ecuador el 15 de enero de 2007. El documento contó con el trabajo

conjunto del Consejo Nacional de Educación, que liderado por el ministro de Educación integraba a la Unión Nacional de Educadores, la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, la Confederación de Colegios de Educación Católica, el Consejo Nacional de Educación Superior y la Confederación de Colegios de Educación Particular Laica; además de representantes de diversos organismos nacionales e internacionales y ex ministros y ministras de Educación. Así también, se implementaron 40 foros a nivel nacional, regional y local que contaron la participación de diversos sectores (EC Ministerio de Educación 2007).

En la primera versión del Plan Decenal de Educación 2006 2015 se incluye el objetivo general del Sistema Educativo Ecuatoriano, que es “garantizar la calidad de la educación nacional con equidad, visión intercultural e inclusiva, desde un enfoque de los derechos y deberes para fortalecer la formación ciudadana y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana” (EC Ministerio de Educación y Cultura 2006, 4). Se concibe la educación desde un enfoque de derechos en tanto se asume la responsabilidad de financiamiento y el diagnóstico, diseño y evaluación de la política pública pertinente, sin embargo, aunque se nombra intercultural no se menciona la participación a los pueblos y nacionalidades del país en ninguna de las políticas educativas ni en sus objetivos, aun cuándo históricamente estos colectivos han presentado estos los índices más bajos en cuanto al acceso, permanencia y egreso del sistema educativo en todos sus niveles.

2.4 Plan Nacional de Desarrollo PND 2007–2010

El Plan Nacional de Desarrollo PND constituyó la hoja de ruta de gobierno de Correa para el diseño, aplicación y evaluación de la política pública en el periodo 2007 2010. La deficiente gestión estatal en periodos anteriores requería, según la nueva administración, de un documento que mantuviera en el radar de todas las instituciones estatales el cumplimiento de los derechos de la ciudadanía y se distanciaran del esquema de acción anterior. El PND, elaborado por la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo SENPLADES, se fundamentó en el Plan de Gobierno del Movimiento PAIS, que fue presentada en la contienda electoral de 2006 por el presidente electo Rafael Correa, y es por ello que, se aduce su legitimidad por ser el proyecto ganador por voto mayoritario en las urnas. El PND (EC Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo 2007) presenta la necesidad de una *revolución ciudadana*

constituida por: “la revolución constitucional y democrática” (5); “la revolución ética” (5); “la revolución económica y productiva” (5); “la revolución social” (5); y, “la revolución por la dignidad, la soberanía y la integración latinoamericana” (5). Es importante mencionar que, un eje central del PND se alinea con las estrategias de la izquierda refundacionista de América Latina, pues plantea que

El significado más profundo del Plan está en la ruptura conceptual que plantea con los idearios del Washington, Consenso de con sus políticas estabilizadoras, de ajuste estructural y de reducción del Estado a su mínima expresión y el neoliberalismo aplicado en su versión criolla, que provocaron una debilidad del sistema político e institucional y una profunda crisis socioeconómica (6).

En esta línea el PND plantea como visión de desarrollo la construcción del Buen Vivir, desde una mirada integradora y con enfoque intercultural, de derechos, sostenibilidad ambiental, justicia de género, territorial y generacional. El PND consta de tres apartados: el primero, presenta un diagnóstico de los procesos de los últimos años para identificar los problemas y fortaleza de los mismos; el segundo, refiere los 12 objetivos de desarrollo nacionales, que se proponen resultado de mesas consultivas y el diagnóstico previo, además mencionan las políticas y estrategias que permitirán su cumplimiento y seguimiento; en el tercero, brindan una recopilación de los resultados de las mesas de diálogo, con el fin de aportar datos para la proyección de cobertura e impacto de la política pública en territorio.

Es importante tener en consideración el carácter participativo del PND, que se explica en el mismo documento. En primera instancia se realizó un trabajo para transitar de las la planificación por sectores del plan de gobierno, a una planificación por objetivos nacionales para lo cual, se hicieron mesas de trabajo con especialistas de los diferentes ministerios. Luego se buscó articular el PND con los planes institucionales, entre ellos el Plan Decenal de Educación 2006-2015, de las diferentes entidades provinciales, cantonales y parroquiales, se buscó territorializar los objetivos nacionales. Posteriormente se realizaron 69 mesas de trabajo en 7 ciudades del país con diversos grupos sociales, se contabilizó la participación de aproximadamente 2500 personas.

El PND plantea la educación como un derecho fundamental para garantizar la ciudadanía plena, es por ello que se aspira a un “sistema de educación pública que promueva valores como el respeto, la tolerancia, el reconocimiento de la diversidad y la diferencia y garantías para ejercer la libertad de conciencia y de culto” (71). Además, el

Estado asume su responsabilidad con un “rol activo y protagónico [...] en la universalidad de políticas públicas esenciales (salud y educación, por ejemplo)” (72). Así también, se interrelaciona el derecho a la educación con el cumplimiento de otros derechos como el derecho a la alimentación, a la salud, entre otros. La Educación se asume como “un elemento clave para una estrategia de superación y combate a la pobreza y las desigualdades sociales” (97), en este sentido, como estrategia de la política 8.2 respecto a la inclusión y superación de la discriminación y desigualdades sociales y culturales se propone la “incorporación de la visión intercultural en la educación en todos sus niveles” (226). Por otra parte, se debe resaltar que en el análisis de las tasas de acceso a la educación se trabaja con cifras porcentuales de la asistencia, pero no se analizan las causas que provocan la no asistencia. Así también, se menciona que, no se tiene la información necesaria para dar cuenta de la calidad de la educación, por lo que, no se identifican las problemáticas existentes en el territorio al respecto. En síntesis, el Estado plantea la educación en el PND desde un enfoque de derechos y asume su responsabilidad en garantizarlo, sin embargo, se muestra un diagnóstico limitado de la educación, lo que puede incidir en la poca efectividad de la política pública que se desarrolle en territorio.

El pueblo afroecuatoriano fue participe de las mesas de diálogo para la revisión del PND, lo cual ya brinda luces sobre su reconocimiento como sujetos del derecho a la participación en la política pública, además se reconoce al Consejo Nacional de Desarrollo Afroecuatoriano CONDAE como organización representativa, considerada dentro de los mecanismos de codecisión y cogestión pública. El PND incorpora pedidos de las organizaciones afroecuatorianas respecto al combate contra el racismo al enunciar la política 6.7 que propone la eliminación de prácticas excluyentes y discriminatorias (210) En lo que respecta a lo educativo, el PND menciona que la interculturalidad es un eje a incluir en todo sistema educativo nacional y no exclusivo de la EIB, destinada para los pueblos y nacionalidades indígenas; es así como, se hace un llamado a incorporar elementos culturales tanto de los pueblos indígenas como de los afroecuatorianos en los currículos de la EIB y a que se generen articulación y sinergias ente el sistema educativo nacional y la EIB (108). En el PND se asume que la comunidad educativa de la EIB son los pueblos y nacionalidades indígenas, por lo que se puede deducir que se ubica a los afroecuatorianos dentro del sistema de educación nacional, aunque no se los mencione explícitamente como parte del mismo. Cabe destacar que, aunque se considera a los afroecuatorianos sujetos de derechos, entre ellos el derecho a la

educación, no se hace mención a la incorporación de la etnoeducación dentro del sistema nacional de educación, ni de la EIB. El llamado a incorporar los conocimientos y saberes afroecuatorianos se realiza solo dentro de los currículos de EIB y no del sistema de educación nacional, mientras que el enfoque intercultural requiere la incorporación de los saberes y conocimientos afroecuatorianos en todo el Sistema Nacional de Educación.

3 Análisis del periodo 2009-2013

3.1 Contexto histórico

El presidente Rafael Correa junto a su binomio Lenin Moreno apuestan por la reelección en las contiendas electorales de 2009. Correa había acumulado gran apoyo popular en sus dos años de gestión, por una parte, se mantenía en la retina popular su figura carismática, cercana a sus mandantes, de confrontación con los *políticos de siempre* y diálogo sencillo, directo y constante con la ciudadanía; por otra, se tenía una amplia percepción de cumplimiento de promesas y estabilidad. El triunfo de las opciones de gobierno en las consultas populares anteriores a la contienda presidencial demostró a sus adversarios políticos el poder de movilización logrado desde el oficialismo. La percepción de que el país podía cambiar se mantuvo durante sus dos años de gestión, pero se sentía incompleta, en razón de lo cual, la idea de mantener a Correa en el poder era coherente. Las elecciones de 2009 a más de presidente también designaron a parlamentarios andinos, asambleístas, prefectos y viceprefectos, alcaldes, concejales y vocales de las juntas parroquiales. El Movimiento PAIS, partido de gobierno, había experimentado una gran capacidad de convocatoria, misma que encontraba su razón de ser en el respaldo a la figura de Correa, pero que no se sustentaba en una fortaleza como partido político con una estructura interna fortalecida. Es así como, las elecciones primarias al interior del movimiento PAIS se desarrollaron en medio de pugnas y desorganización. Los líderes de los partidos políticos que no comulgaban con el gobierno dedicaron su campaña a marcar distancia con la política tradicional, a pesar de ser sus principales representantes, y a denunciar los desaciertos del gobierno de turno, sin embargo, esta estrategia era previsible y poco efectiva (Recalde 2009). Con las consideraciones antes mencionadas, el binomio Correa Moreno triunfó en las elecciones de 2009 con un 52% en primera vuelta (EC Consejo Nacional Electoral e Instituto de la Democracia 2019) Mientras que, el Movimiento PAIS

consiguió 59 escaños legislativos de los 124 en juego; considerando que la aprobación de leyes requiere mayoría absoluta, es decir 63 votos, se puede decir que el Movimiento PAIS posee un capital político que le brinda libertad para desarrollar su proyecto político (El País 2009).

3.2 Plan Nacional Del Buen Vivir PNBV 2009– 2013

El Plan Nacional del Buen Vivir PNBV 2009-2013, con la reelección del Rafael Correa como presidente del Ecuador, plantea la consolidación y materialización de la propuesta de cambio *para la revolución ciudadana*. Además, se retoman los mandatos de la Constitución de 2008 y se proponen líneas de acción para poder concretar sus presupuestos en territorio. Se mantienen como parte del *nuevo pacto social* la necesidad de contribuir a la “revolución constitucional y democrática” (EC Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo 2009, 28), “la revolución ética” (28), “la revolución económica” (28), “la revolución social” (28) y “la revolución por la dignidad, soberanía e integración latinoamericana” (28). La línea ideológica es similar al PND 2006 2010, concordante con la izquierda refundacionista latinoamericana y sus estrategias (EC Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo 2009).

El PNBV 2009-2013 retoma los objetivos del PND 2007-2010 actualizándolos con la realidad nacional y alineándolos con las propuestas de la Constitución de 2008. El carácter participativo del PND 2007-2010 se mantiene en el PNBV 2009-2013 por medio del diseño de agendas para la coordinación y concertación en territorio, la inclusión de una diversidad de actores sociales por medio de veedurías ciudadanas, consultas ciudadanas, grupos focales y talleres. En los talleres se contabilizaron aproximadamente 4000 participaciones de los actores sociales en 85 mesas de trabajo. El PNBV 2009-2013 presenta nueve apartados: el primero, da cuenta del proceso de construcción del PNBV 2009-2013; el segundo, establece las orientaciones éticas y programáticas del PNBV 2009-2013; el tercero, señala las particularidades del cambio del paradigma de desarrollo neoliberal por el del Buen Vivir; el cuarto, presenta un diagnóstico de la realidad ecuatoriana en lo social, político y económico en periodos anteriores, así como de la administración dada bajo el PND 2007-2010; el quinto, refiere las transformaciones que se requieren para alcanzar el Buen Vivir; el sexto, describe 12 estrategias que permitirían alcanzar las transformaciones del apartado quinto; el séptimo, explica los 12 objetivos nacionales para el Buen Vivir, que se

actualizaron a partir de una evaluación del PND 2007-2010, consultas a diversos sectores sociales y las nuevas agendas política y territoriales; en el octavo, se identifica las principales intervenciones y proyectos estratégicos nacionales y se la territorializa; y en el noveno, se desarrollan los criterios para la asignación de recursos (EC Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo 2009).

La incorporación con fuerza de la noción de Buen Vivir como parte fundamental de plan nacional de desarrollo es central en el PNBV 2009-2013. Es así como, se sustituyó la noción de desarrollo contenida en el título de PND de 2007-2010 con la noción *para el Buen Vivir*, título del PNBV 2009-2013. En este sentido, se trabaja con más profundidad las implicaciones de la noción de Buen Vivir, señalando así que se lo asumió como “una apuesta por el cambio [...] que promueve una estrategia económica incluyente, sustentable y democrática” ((EC Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo 2009, 10). El Buen Vivir en el PNBV se entiende como el alcanzar la vida plena desde la armonía total con los otros y con el cosmos. En este sentido, se menciona que, la declaración del Estado como intercultural y plurinacional en la Constitución del 2008 forma parte de fundamental en la construcción del Buen Vivir. Se mantiene la visión de la educación desde un enfoque de derecho, que amparada bajo el Buen Vivir busca distanciarse de la noción de educación como mercancía, y se afirma tener la intención estatal de destinar los recursos necesarios para que su acceso sea universal y gratuito desde criterios poblacionales, territoriales y de equidad social. El PNBV 2009-2013 propone

Implementar una reforma educativa de segunda generación orientada hacia el mejoramiento de la calidad de la educación pública, como condición necesaria para promover el desarrollo y la igualdad de oportunidades, y no solamente para “mejorar la calidad y productividad de la mano de obra” (103)

La educación se plantea como estratégica en la construcción de una ciudadanía participativa y crítica, para la consolidación de regímenes democráticos y la transformación y reconstrucción del sistema de creencias y valores sociales nacionales, así como para la revalorización de nacional.

El PNBV 2009-2013 identifica de forma estratégica al pueblo afroecuatoriano como una prioridad “en la implementación de programas de desarrollo socio económico, ambientalmente sustentables y culturalmente aplicables” (103), con ello se busca fomentar el ejercicio de sus derechos individuales y colectivos. En este sentido, también se incorpora la discriminación positiva, una demanda del pueblo

afroecuatoriano, en el incremento de funcionarias para indígenas, afroecuatorianos y montubios. Así también, se establece como prioridad en el campo educativo el que:

No se deberán descuidar, además, los esfuerzos orientados hacia la reducción de brechas de acceso entre la educación inicial y la educación media, con incentivos que favorezcan la retención en el sistema escolar de niños, niñas y adolescentes, con especial énfasis para aquellos de menores ingresos, indígenas y afroecuatorianos (122).

El PND 2007-2010 planteaba que se incorpore saberes y conocimientos de los afroecuatorianos en los currículos del sistema de educación bilingüe, sin embargo, el PNBV 2009-2013 avanza en este aspecto al proponer:

Incluir en las mallas curriculares de todos los niveles de educación contenidos que propongan una mirada crítica y descolonizadora sobre la historia cultural del Ecuador que revalorice la herencia cultural andino agraria y los aportes de la cultura afroecuatoriana en la constitución de la sociedad ecuatoriana, así como en la configuración de nuestra identidad (300)

Se debe considerar que, no se retoman aportes o directrices de la etnoeducación en el PNBV 2009-2013, pero la propuesta de inclusión representa una conquista importante en la lucha por la reexistencia del pueblo afroecuatoriano.

3.3 Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010

La Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica que entró en vigencia en 2010, para las áreas de Lengua y Literatura, Matemáticas, Estudios Sociales y Ciencias Naturales, responde a la legislación que le antecede como: el Plan Decenal de Educación 2006-2015, que postula como 6ta política el mejoramiento de la calidad del sistema educativo; la Constitución del 2008 que plantea la educación como un derecho de toda la ciudadanía indispensable para alcanzar el Buen Vivir; y el PNBV 2009-2013 que propone a la educación como el camino para construir una ciudadanía plena y combatir la desigualdad social. Considerando los planteamientos antes mencionados, la Dirección Nacional de Currículos en 2008 realizó una evaluación al cumplimiento o incumplimiento de la Reforma Curricular de 1996. Es así como, se logró comprender como aspectos deficientes en la Reforma Curricular del 1996 “la desarticulación entre los niveles, la insuficiente precisión de los temas que debían ser enseñados en cada año de estudio, la falta de claridad de las

destrezas que debían desarrollarse, y la carencia de criterios e indicadores esenciales de evaluación” (EC Ministerio de Educación 2010); a partir de este diagnóstico, se trabajó en la Actualización y Fortalecimiento Curricular de 2010.

El documento no da cuenta explícitamente de un proceso de discusión o debate en la construcción del mismo, tan solo menciona que fue elaborado por el Ministerio de Educación sin dar mayores detalles de que actores específicamente participaron y si se emplearon mesas de diálogo u otros mecanismos consultivos. Al final del documento se consigna un agradecimiento para los y las profesionales que validaron la Actualización y Reforma Curricular de 2010, se menciona más de 200 nombres, pero no se da mayores detalles, por lo que no es claro si estuvieron representadas las diversas organizaciones y/o sectores sociales. Así también, se agradece a 14 personas su participación en el proceso de elaboración del documento, sin mencionar, mayores detalles de los mismos.

La Actualización y Reforma Curricular de 2010 no establece explícitamente un concepto de educación, más bien afirma que se sustenta en los postulados de la Pedagogía Crítica, que coloca al estudiante como centro del proceso de enseñanza aprendizaje; el cognitivismo; y, el constructivismo. El perfil de salida coincide con el PNBV 2009-2013 al postular la educación como vía para la construcción de ciudadanía, es así que se establece que las y los jóvenes al terminar la Educación General Básica sean capaces de “convivir y participar activamente en una sociedad intercultural y plurinacional” (EC Ministerio de Educación 2010, 14). Otro aspecto a considerar es que, la Actualización y Fortalecimiento Curricular 2010 establece como principio rector de la transversalidad en el currículo al Buen Vivir y describe la interacción entre el Buen Vivir y la educación en dos sentidos: la educación como derecho indispensable para alcanzar el Buen Vivir, en tanto permite el desarrollo de las potencialidades de las personas y viabiliza condiciones para la igualdad de oportunidades; el Buen Vivir como fundamento de la educación, debido a que constituye el paradigma de desarrollo de la sociedad. Además, se apunta cinco ejes transversales, entre los que consta la interculturalidad. La interculturalidad se asume como “el reconocimiento a la diversidad de manifestaciones étnico-culturales en las esferas local, regional, nacional y planetaria, desde una visión de respeto y valoración” (16), el texto denota una inclinación hacia el multiculturalismo.

La Actualización y Fortalecimiento Curricular 2010 no menciona a los afroecuatorianos, ni a ningún otro colectivo, como sujetos de derecho a la educación.

Tampoco se menciona la necesidad de adaptar los contenidos y destrezas al contexto educativo. Es importante mencionar que, la noción que se maneja de la interculturalidad es superficial y no corresponde con lo planteado en la Constitución 2008 y el PNBV 2009-2013. Considerando que, este documento se propone en un nivel de concreción mesocurricular y da pautas para la concreción microcurricular es importante que, recalcar la ausencia de pensar el quehacer educativo desde la diversidad del contexto y las particularidades sociales, económicas, étnicas y lingüísticas del país, ya señalada en documentos de la legislación nacional como la Constitución 2008 y el PNBV 2009-2013.

3.4 Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI 2011

La Ley Orgánica de Educación Intercultural entró en vigencia el 31 de marzo de 2011, con la finalidad de reestructurar el sistema educativo nacional para que sea concordante con lo establecido en Constitución 2008, el Plan Decenal de Educación 2006-2015 y el PNBV 2009-2013. Es así que establece que “la presente Ley garantiza el derecho a la educación, determina los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad; así como las relaciones entre sus actores” (EC 2015, art 1.). La elaboración de la LOEI estuvo bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación y entre los fines de la educación plantea que, la educación debe ayudar a garantizar el desarrollo pleno que permita el ejercicio de los derechos de las y los estudiantes, aportar a preservar las identidades considerando la diversidad cultural y las particularidades del proceso de enseñanza aprendizaje, contribuir al desarrollo pleno tanto individual como colectivo, y debe considerar al estudiantado como centro de la educación propendiendo su desarrollo integral.

La LOEI plantea la educación como un derecho fundamental y una obligación del Estado ineludible e inexcusable. Además, que, la LOEI establece que la educación tiene como principio aportar a la transformación de la sociedad y debe ser pensada desde un enfoque de derecho que incluya “el conocimiento de los derechos, sus mecanismos de protección y exigibilidad, ejercicio responsable, reconocimiento y respeto a las diversidades” (EC 2015, art. 2 literal k). Otras referencias importantes, desde el presente análisis, es que la educación se concibe desde una “una ética de la inclusión con medidas de acción afirmativa y una cultura escolar incluyente [...]

erradicando toda forma de discriminación” (EC 2015, art. 2 literal v). Así también, se caracteriza la educación como de calidad, calidez, pertinente, contextualizada y articulada; que bajo el principio de interculturalidad y plurinacionalidad cree espacios de diálogo intercultural, además de reflexionar, visibilizar, fortalecer y robustecer la identidad cultural de los integrantes de la comunidad educativa. Se asume como responsabilidad del Estado el “asegurar que el Sistema Nacional de Educación sea intercultural” (art. 6 lit. c), como responsabilidad del docente el “promover la interculturalidad y la pluralidad en los procesos educativos” (art. 11 lit. q). La LOEI reconoce como parte del Sistema Nacional de Educación dos sistemas: el sistema de educación intercultural, vigente en todo el país; y el sistema de educación intercultural bilingüe para los pueblos y nacionalidades indígenas.

En lo que respecta al pueblo afroecuatoriano la LOEI lo identifica como un sujeto del derecho a la educación, al establecer que el Consejo Nacional de Educación deberá contar con un delegado o delegada por el pueblo montubio y afroecuatoriano, a pesar que es cuestionable que solo sea uno en representación de los dos pueblos, el plantear que el pueblo afro tenga representatividad en el Consejo es un avance importante. Por otra parte, entre las funciones primordiales de las autoridades educativas del nivel central intercultural se establece que se debe lograr que la interculturalidad sea un eje transversal y brindar a los pueblos afro ecuatorianos, montubios e indígenas una educación con pertinencia cultural y lingüística. La LOEI también asume a los afroecuatorianos no son parte del sistema de educación intercultural bilingüe, al nombrar que los fines del sistema de educación intercultural bilingüe es “el fortalecimiento de la identidad, lengua y cultura de las nacionalidades y pueblos indígenas” (art. 80 literal b). Cabe destacar que, hay una ausencia de la etnoeducación en la LOEI, a pesar de la inclusión de la erradicación de la discriminación del Sistema Nacional de Educación.

4. Análisis del Periodo 2013-2017

4.1 Contexto histórico

El contexto ecuatoriano a 2013 estuvo rodeado de varios acontecimientos, entre ellos la renuncia del país a la Ley de preferencias arancelarias andinas que mantenía con Estados Unidos, debido a que, se dio una fuerte tensión entre ambos países cuando el cónsul de Ecuador en Londres ayudó, sin consentimiento del gobierno ecuatoriano, con

un salvoconducto a Edward Snowden, informático estadounidense que tenía orden de extradición, a llegar a Rusia. Además, este año Ecuador inició la campaña *La mano negra de Chevron* en medio de la demanda impuesta por Chevron contra Ecuador ante la Haya por el supuesto irrespeto del gobierno ecuatoriano al Tratado Bilateral de Protección de Inversiones, el gobierno ecuatoriano intentó presionar a Chevron para que cumpla con el dictamen de la justicia ecuatoriana que exigía el pago de 19 billones de dólares por indemnización de daños ambientales en el caso presentado por habitantes de Sucumbíos, que inició en 1993. En el plano nacional, Ecuador en el 2013 presentó una menor dinámica de crecimiento económico en relación al año 2012; mientras que se incrementó el gasto público; se aumentó la dependencia de capitales extranjeros, especialmente con China; la balanza comercial presentó un déficit de 821 millones de dólares; se incrementaron en un 0.3% los beneficiarios del bono de desarrollo humano en relación al periodo 2009; la pobreza disminuyó del 35.3% al 32.2%; el índice de desempleo bajo en un 0.19% en relación al 2012; y aumento el subempleo del 6,07% al 8.08% (Basabe-Serrano y Martínez 2014).

En el plano social, hubo un ambiente de protestas desde diferentes sectores por diversos temas entre ellos: el nuevo Código Orgánico Integral Penal COIP que trataba temas como la tipificación del aborto y las sanciones en caso de mala práctica médica, además de la nueva regulación para el uso personal de drogas sujetas a fiscalización; la aplicación de la nueva Ley Orgánica de Educación Superior LOES que involucraba el cierre de varias universidades y carreras a nivel nacional, así como la jubilación obligatoria de docentes por exceder la edad establecida de servicio; y, la culminación parcial de la Iniciativa Yasuní ITT. Mientras que, el ambiente electoral se marcaba por el nuevo triunfo en las urnas del presidente Rafael Correa para el mandato 2013-2017, así como, el triunfo del movimiento oficialista que conquistó 100 curules, de 134, en la Asamblea Nacional. La reelección en primera vuelta y la mayoría obtenida en el legislativo, consolidaron a Correa y a su movimiento como una fuerza política sin precedentes en la historia nacional. A pesar del apoyo ciudadano que ostentaba el liderazgo de Correa, calificado de populista por sus adversarios políticos, ya se sentían voces disidentes que acusaban al gobierno de persecución política contra aquellos que se mostraban opositores por medio de los Enlaces Ciudadanos, los tribunales de justicia y los medios de comunicación. La amplia mayoría en la Asamblea Nacional brindaba un ambiente favorable para seguir construyendo la denominada Revolución Ciudadana,

sin embargo, también se presentaba un escenario en donde se buscaba mantener el respaldo ciudadano demostrado hasta el momento (Basabe-Serrano y Martínez 2014).

4.2 Plan Nacional del Buen Vivir PNBV 2013–2017

El Plan Nacional del Buen Vivir PNBV 2013-2017 constituye la consolidación del Programa de Gobierno del movimiento, triunfante en las elecciones, Alianza PAIS. El PNBV 2013-2017 busca alejarse de la improvisación y planificar el accionar político para alcanzar el Buen Vivir, con base en la experiencia del PND 2007-2010 y el PNBV 2009-2013. El PNBV 2013-2017 muestra una posición más radical contra el neoliberalismo y busca superar los *Objetivos del Milenio* establecidos por Naciones Unidas. Renuevan los ejes del PNBV 2013-2017, pues no se incluye tan solo las revoluciones de los planes anteriores, sino que incorporan nuevos elementos, de forma que se establecen como ejes: la equidad, la revolución cultural, el territorio y la revolución urbana, la revolución agraria, la revolución del conocimiento y la excelencia. Otro cambio del PNBV 2013-2017 es que se introduce la noción de Socialismo del Buen Vivir como “como una alternativa que, además de promover la mejora de la calidad de vida, respeta la diversidad cultural, la capacidad de soporte de los ecosistemas y los derechos de las generaciones futuras al bienestar” (EC Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo 2013, 23).

El componente participativo se mantuvo en el PNBV 2013-2017, pues se da cuenta de la participación en la construcción del documento de aproximadamente 8000 personas en cerca de cien eventos entre los que se menciona: “diálogos del Buen Vivir” (37); “talleres, mesas temáticas y grupos focales” (37); “veedurías y observatorios” (37); “talleres participativos de prospectiva a nivel zonal” (37); “reuniones con delegados de organizaciones sociales nacionales, consejos sectoriales y asambleas locales” (37); “seminario internacional” (37); y, “maratones radiales y espacios virtuales” (37). Es menester apuntar que, el PNBV 2013-2017 afirma no tener un enfoque de derechos humanos, sino que hace de los derechos humanos su “objetivo, su esencia y razón de ser” (81), se plantea entonces la superación del enfoque en derechos humanos por hacer de los derechos humanos el núcleo del documento mismo.

El PNBV 2013-2017 propone el apartado Cierre de brechas de inequidad, dentro del cual se hace un llamado a superar la privación de la educación, salud, vivienda y empleo en grupos históricamente excluidos, como los afroecuatorianos. El PNBV 2013-

2017 afirma que existe una brecha étnica respecto al estado de bienestar de los colectivos de afroecuatorianos, indígenas y montubios con los blancos y mestizos. En esta línea se menciona que, “la generación de capacidades depende en gran medida del acceso a la educación y al conocimiento” (113), por lo que cobra relevancia que, a los grupos con menor estado de bienestar, como los afroecuatorianos, se les garantice la educación en: su acceso, permanencia y egreso. Así también, la educación en el PNBV 2013-2017 se piensa desde dos ejes fundamentales que son: calidad y pertinencia, en concordancia se propone “generar incentivos para la asistencia, la permanencia, la inserción y la culminación de los estudios en el Sistema Nacional de Educación, con énfasis en los segmentos sociales de atención prioritaria” (168). En este sentido, el PNBV 2013-2017 señala que los currículos deben reflejar la diversidad de historias y saberes de los pueblos y nacionalidades de nuestro país, en sintonía con su propuesta “garantizar una educación intercultural para todas y todos los ciudadanos, en todos los niveles y modalidades, y con pertinencia cultural para las comunidades, pueblos y nacionalidades” (194).

El PNBV 2013-2017 identifica a los afroecuatorianos como un grupo de atención prioritaria que se encuentra con brechas de desigualdad significativas que requieren de actuación primordial para garantizar el disfrute de los derechos del que son sujetos. En el campo educativo no se los menciona como sujetos particulares, sin embargo, la integración de pertinencia a la noción de educación abre una ventana de oportunidades para la contextualización de contenidos, así también, la garantía de una educación intercultural para todos y todas, además de la demanda de inclusión de la diversidad de saberes en los currículos brindan alicientes para pensar en una educación que puede adaptarse a las particularidades que envuelven al pueblo afroecuatoriano. Es preciso resaltar que, se mantiene la ausencia de la etnoeducación a lo largo del documento.

4.3 Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria

El currículo de los niveles de Educación Obligatoria se presenta como el documento que contiene las pautas de acción y/o intenciones educativas del país. Este documento declara su interrelación con: la Constitución de 2008 en lo que concierne a asumir la educación como un deber del Estado, que tiene en el centro del quehacer educativo al estudiante e integra una visión intercultural; y con la LOEI 2011, respecto a

asumir la educación como derecho de las personas, que necesita la construcción de un clima escolar pertinente y de calidad (EC Ministerio de Educación 2016). El currículo a más de considerar los presupuestos normativos, fue el resultado del seguimiento realizado a la implementación de la Actualización y fortalecimiento curricular de 2010 durante el periodo 2011-2012; además, se tomaron elementos de la investigación *El uso y percepciones del currículo de Educación General Básica*. El currículo 2016 contó con el aporte de la Organización de Estados Iberoamericanos en su proyecto de construcción. El borrador del currículo, que contó con el aporte de especialistas, fue validado por diferentes actores sociales de todo el país, lo cual involucró la participación de 139 de los 140 distritos escolares en el territorio nacional. Además, se instaló un proceso de socialización con docentes y especialistas de todo el país, que devino en importantes modificaciones del texto final presentado en 2016 (Herrera y Conchancela 2020).

El currículo 2016 propone un perfil de salida del Bachiller ecuatoriano sustentado en tres valores fundamentales: la justicia, la innovación y la solidaridad, a partir de los cuales se establecen capacidades y responsabilidades que el estudiantado debe construir en su camino por la educación obligatoria. Se apuesta por realizar un currículo flexible, que pueda ser adaptado a la realidad del contexto educativo, pero que además contenga suficientes directrices para acompañar al docente en el proceso de enseñanza aprendizaje. La contextualización de aprendizaje se torna fundamental en la aplicación del currículo 2016, pues la experiencia de los estudiantes debe ser incorporada al proceso de enseñanza aprendizaje. El currículo no referencia a la interculturalidad como tal, pero si hace un llamado a que se considere la atención a la diversidad y la universalización del acceso a la educación como fundamentales en las programaciones didácticas de las instituciones educativas (EC Ministerio de Educación 2016).

El currículo 2016 asume la educación desde un enfoque de derecho al establecer como aprendizajes básicos a todos aquellos que contribuyan a

- (i) un ejercicio de la ciudadanía en la sociedad ecuatoriana que promueva la equidad y compense las desigualdades sociales y culturales, evitando que se conviertan en desigualdades educativas;
- (ii) la consecución de una “madurez” personal en sus diferentes vertientes —cognitiva, afectiva, emocional, de relaciones interpersonales y social—, el logro de la “felicidad personal”.

- (iii) la capacidad de las personas para construir y desarrollar un proyecto de vida personal y profesional que garantice una ciudadanía activa, constructiva, enriquecedora y satisfactoria para el individuo y la sociedad; y
- (iv) la posibilidad de acceder a los procesos formativos y educativos posteriores con garantías de éxito y, en definitiva, la capacidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida (EC Ministerio de Educación 2016, 20).

En la introducción general del currículo se hace un llamado a contextualizar el proceso de enseñanza aprendizaje y considerar la diversidad existente en el estudiantado, sin embargo, no se profundiza en temas de diálogo intercultural, ni se nombra la reivindicación de los saberes de los pueblos o nacionalidades como parte de los principios del currículo. Aunque la formulación metodológica se presenta interesante no incorpora una visión intercultural, lo cual deviene en la invisibilización del pueblo afroecuatoriano dentro del sistema de educación intercultural. Es importante considerar que, el acuerdo MINEDUC-ME-2016-00045-A reconoce la etnoeducación como

Un proceso educativo, cultural, social, político y epistémico permanente, orientado al fortalecimiento de la cultura del pueblo afroecuatoriano, a partir de la interiorización y la reproducción de los valores y saberes propios. Permite mantener su identidad y sus particularidades culturales en el marco de un proyecto de vida colectivo, contribuyendo de esta manera a la interculturalidad del país (EC 2017, art. 1)

Además dispone a la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe la incorporación de afroecuatorianos que coordinen, desde una mirada etnoeducativa, la elaboración de materiales didácticos y curriculares que apoyen el proceso de enseñanza aprendizaje del Sistema Nacional de Educación. Aunque el reconocimiento de la importancia de incorporar la etnoeducación al sistema educación nacional es una conquista importante, aún se mantiene como lo posiciona como un complemento y no como una parte constitutiva del Sistema educativo.

4.4 Currículos Nacionales Interculturales Bilingües

El Ministerio de Educación en febrero 2017 presentó, por primera vez en la historia del Ecuador, los Currículos nacionales Interculturales Bilingües como una herramienta para el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje en la EIB. Los currículos bilingües fueron traducidos en las lenguas de los pueblos y nacionalidades Achuar, Cofán, Andwa, Awa, Siona, Chachi, Eperara siapidara, Kichwa, Secoya, Sapara, Shiwiar, Shuar, Tsa'chi y Wao (EC Ministerio de Educación 2017). Los

currículos bilingües 2017 fueron elaborados con base en el Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria 2016 y el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB. Una muestra de adaptación de los currículos bilingües 2017 está dada en que, los currículos bilingües se organizan por dominios de aprendizaje, que es la capacidad de aplicar y explicar en la realidad los conocimientos construidos en el proceso de enseñanza aprendizaje, mientras que el currículo 2016, del sistema intercultural, se organiza por destrezas de aprendizaje. Dentro del enfoque teórico conceptual, los currículos bilingües 2017 mencionan que se fundamentan en la interculturalidad científica, que definen como

Una interrelación de saberes y conocimientos, por ello la educación es un ir y venir de conocimientos locales y globales, culturales y universales. Se parte de los saberes y conocimientos propios para llegar al dominio de los conocimientos globales sin perder o subordinar los propios saberes y conocimientos (EC Ministerio de Educación 2017, 11)

La intencionalidad los currículos bilingües es la construcción de conocimientos con sentido y con pertenencia, que contribuyan a la construcción de Estado plurinacional y sociedad intercultural. El perfil de salida de los currículos bilingües se desarrolla en concordancia con los valores de Justicia, Innovación, Solidaridad e Interculturalidad y Bilingüismo. El sujeto de derecho al que se direccionan los currículos bilingües son únicamente los indígenas, además que no se da cuenta y/o integran visiones de otros pueblos, como el afroecuatoriano o los montubios.

A partir de los análisis antes presentados, se evidencia que dentro del periodo intercultural no se incorpora la etnoeducación como parte fundamental del sistema educativa nacional, a pesar que se tienen avances en el reconocimiento de la educación desde un enfoque de derechos y el reconocimiento del pueblo afroecuatoriano como sujeto de derechos tanto individuales como colectivos.

Conclusiones

La presente investigación, que lleva por título: La interculturalidad y su relación con lo afroecuatoriano, buscó a lo largo de este escrito analizar cómo se han tejido los hilos de la interculturalidad y lo afroecuatoriano en la legislación educativa. Asumir el analizar desde un ejercicio consciente, histórico, situado y crítico fue fundamental en el rastreo de las representaciones afroecuatorianas de la legislación educativa, considerando el contexto político, económico y social en el que se ha gestado cada discurso. La visibilización y reivindicación del pensamiento de los afrodescendientes se vuelve imperante, considerando que, como pueblo, desde un pasado histórico de esclavitud, ha visto negada su existencia. Se analizó a la luz de la interrogante ¿qué representaciones de lo afroecuatoriano se movilizan en la noción de interculturalidad de la legislación educativa del Sistema Nacional de Educación Básica Obligatoria durante el periodo de 1993 al 2017?

En primera instancia se puso sobre la mirada las posiciones teóricas de diversos autores que permitieron clarificar el pasado histórico constitutivo del pueblo afrodescendientes y las particularidades del pueblo afroecuatoriano, que aunque tienen puntos de encuentro con las demandas regionales e internacionales, también se particularizan en un territorio andino con una historia propia. En esta línea, la reflexión sobre el papel de la escuela se debe repensar para rearticular la estructura excluyente que posee y crear un espacio *otro* que permita el ejercicio de interculturalizar derribando los supuestos violentos asumidos y abriendo el diálogo a los históricamente excluidos. El interculturalizar, como un camino por construir en la educación requiere retomar las reflexiones del pueblo afroecuatoriano y con ello, reconstruir la escuela; al ser un proceso de largo alcance y en constante construcción, no puede restringirse a la visión de un colectivo determinado, sino que debe ponerse en la mesa de diálogo de la diversidad. Parte del trabajo de interculturalizar es reconocer las luchas de los colectivos, pueblos y nacionalidades a la luz de un pasado histórico.

El análisis del periodo 1993-2007, de corte multiculturalista, se enmarcó en el multiculturalismo liberal latinoamericano, que buscó *reconocer* la diversidad pero no combatir la desigualdad. Ecuador al poseer una elevada deuda externa se acogió a las políticas de ajuste del multiculturalismo liberal dadas desde organismos internacionales como el Banco Mundial y/o el Banco Interamericano de Desarrollo, entre otros. Una

característica específica de este periodo es la campaña de 500 años de resistencia, que fortaleció las organizaciones y demandas de los diversos colectivos, entre ellos el colectivo afroecuatoriano. En cuanto a la legislación educativa se encuentra una invisibilidad de las representaciones afroecuatorianas tanto en el sistema de educación nacional-hispano, del que formaban parte implícitamente, como en el sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Aunque la Reforma Curricular Consensuada de 1996 nombra brevemente al pueblo afroecuatorianos dentro del eje transversal de interculturalidad, no se tienen claras las particularidades de lucha y demandas, ni se propone ninguna acción de adaptación. Es apenas en la Constitución de 1998, a partir de un proceso de lucha constante, que se visibiliza al pueblo afroecuatoriano como parte del Estado ecuatoriano y sujeto de derechos, cabe mencionar que como antecedente el Proyecto político de la CONAEI de 1992 ya había realizado la diferenciación del pueblo afro de los mestizos y su reconocimiento como parte del Estado ecuatoriano.

A partir de los datos del Censo del 2001 se logra identificar estadísticamente a los y las afroecuatorianas, su realidad y con ello construir propuestas de acción dentro de organizaciones afroecuatorianas que ya habían madurado sus demandas en la década de los noventa, así como, ensayado procesos de institucionalización. Dentro del Diagnóstico de la problemática afroecuatoriana y Propuestas de Acciones Prioritarias de 2003 y la Ley de Derechos Colectivos del Pueblo Afroecuatoriano del 2006 se demanda una educación pertinente para el pueblo afroecuatoriano con la incorporación de la etnoeducación al sistema nacional de educación. El periodo de inestabilidad política de 1998 al 2007 en medio de una crisis económica y social muy fuerte desconectó las demandas de reconocimiento del pueblo afroecuatoriano de la legislación educativa, pues a pesar de tener a disposición documentos que sistematizaban las demandas del pueblo afroecuatoriano, no se acogieron en los documentos estatales.

Por su parte, el análisis del periodo 2008-2017, de denominación intercultural, se da en el escenario del *giro de izquierda latinoamericano*, el cual se distinguió por su crítica y resistencia al neoliberalismo y la promulgación como premisa fundamental del Estado como garante de derechos sociales. Ecuador formó parte de esta tendencia con la elección de Rafael Correa como presidente en 2006 y su estadía en el poder hasta el 2017. Durante este periodo se evidencian avances en cuanto a reconocimiento del pueblo afroecuatoriano como sujeto de derecho a la educación, sin embargo, no se integra la etnoeducación al Sistema de Educación Intercultural, ni al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. La Constitución de 2008, fruto de la lucha social y el

escenario regional, se muestra como una conquista importante en el reconocimiento de los afroecuatorianos como sujetos de derechos tanto individuales como colectivos, además que se garantiza el derecho a la educación para alcanzar el Buen Vivir.

El Plan Decenal de Educación 2006-2015 aporta al garantizar una educación de calidad desde el enfoque de derechos humanos y desde una visión intercultural, aunque no nombra a los pueblos y nacionalidades del país en ninguna de las políticas educativas ni en sus objetivos. Por su parte, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010, el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013 y el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017 muestran avances en el reconocimiento del pueblo afroecuatoriano como sujeto de derechos a la educación y a la participación; así también, los consigna como grupo de atención prioritaria en el tema educativo y para cerrar brechas de desigualdad; además resalta el carácter intercultural de la educación, sin embargo, no se enuncia procesos educativos afroecuatorianos en el sistema educación. La Actualización y Fortalecimiento Curricular 2010, la Ley Orgánica de Educación Intercultural 2011 y el Currículo 2016 se direccionan a mejorar la calidad del proceso educativo, pero dejan de lado la interculturalización de la educación. Mientras los Currículos Nacionales Interculturales Bilingües trabajan la educación bilingüe pero solo integran la visión de los pueblos y nacionalidades indígenas, no contiene aporte de otros pueblos del país. Cabe mencionar que, aunque se mantuvo una estabilidad política y se registraron avances sociales la incorporación de las demandas de los afroecuatorianos se realizó lentamente, pues se enfocó en el reconocimiento pero no en la escucha de sus demandas como un colectivo con procesos particulares que requiere de respuestas específicas.

A la luz de los resultados se puede concluir que las representaciones del pueblo afroecuatoriano en la legislación educativa de 1993 a 2017 no los posiciona como actores políticos con procesos propios, muestra de ello es que no se ha integrado a la etnoeducación en los documentos que rigen el sistema nacional de educación; misma que se consolida como una estrategia del pueblo afroecuatoriano para, desde sus particularidades, reexistir y resistir en un sistema educativo, una sociedad y un Estado estructuralmente discriminatorios. La etnoeducación apuesta por una reinvencción de las representaciones del pueblo afroecuatoriano y su discusión en el ámbito educativo es fundamental en la interculturalización de la educación. Cabe destacar que, a nivel de acuerdo ministerial, con decisiones de carácter general, el Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016-00045-A reconoce la etnoeducación, pero no la posiciona como una parte constitutiva del sistema educativo sino como un *apoyo* al Sistema Educativo Nacional

ya constituido, así también el Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00075-A reconoce a 8 Unidades Educativas Guardianas de Saberes del pueblo Afroecuatoriano, en las que se debería implementar la etnoeducación como establecimientos referenciales, sin embargo, hasta el rastreo dado en esta investigación no se ha incorporado en la legislación educativa la etnoeducación, por lo que, no se ha detectado aplicación de iniciativas ministeriales en estas instituciones. Con estas menciones, es pertinente resaltar que la incorporación de la etnoeducación no se debe dar como un añadido al sistema nacional de educación ya excluyente, sino desarticular su estructura excluyente y crear espacios de diálogo que permitan interculturalizar la educación desde una perspectiva diversa, que acoja tanto la propuesta de etnoeducación, como la intercultural bilingüe, así como las propuestas de otros colectivos.

Por otra parte, el cambiante contexto político, económico y social en el que se han gestado los discursos de la legislación educativa, tanto multiculturalista como intercultural, aun inmadura en el ejercicio de interculturalización hace un llamado a institucionalizar la educación como una entidad fuerte, cuyo proyecto sea firme y no cambie, refunde o estanque conforme a los intereses políticos. De la misma manera, es pertinente mencionar que se recomienda ampliar el análisis de la educación ecuatoriana desde la mirada de otros colectivos como el pueblo montubio u otros, con el fin de enriquecer la mirada tanto para entender las particularidades del proceso de construcción de las demandas de los colectivos como la relación que han mantenido históricamente con la educación ecuatoriana.

Obras citadas

- Antón, John. 2008. “La categoría de "afroecuatoriano" y los rasgos de autoidentificación étnica en censos y encuestas de Ecuador”. *Revista Latinoamericana de Población*, 2(3): 89-104. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323827367006>
- . 2010. “Afroecuatorianos: reparaciones y acciones afirmativas”. En *Igualdad y no discriminación. El reto de la diversidad*, editado por Danilo Caicedo y Angélica Porras, 331-366. Quito, EC: Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos.
- . 2011. *El proceso organizativo afroecuatoriano: 1979-2009*. Quito: FLACSO.
- . 2013. “Estado plurinacional e interculturalidad y afrodescendientes en Ecuador”. En *Crisis del capitalismo neoliberal, poder constituyente y democracia real*, editado por Pedro Chaves, Carlos Prieto del Campo y René Ramírez, 335-367. Madrid, ES: Traficante de sueños.
- Antón, John y Ethan, Johnson. 2020. *Educación, Negritud y Nación: Políticas de Inclusión Educativa para Afrodescendientes en Ecuador*. Quito: Editorial IAEN <https://editorial.iaen.edu.ec/wp-content/uploads/2021/01/Educacio%CC%81n-negritud-y-nacio%CC%81n-poli%CC%81ticas-de-inclusio%CC%81n-educativa-para-afrodescendientes-en-Ecuador-Ryc.pdf>
- Arcos, Carlos. 2008. “Políticas públicas y reforma educativa en el Ecuador”. En *Desafíos para la educación en el Ecuador: calidad y equidad*, coordinado por Carlos Arcos y Betty Espinosa, 29-67. Quito, EC: FLACSO, Sede Ecuador. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/107777-opac>
- Arroyo, Adriana. 2016. “Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas”. En *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contexto, experiencias y voces*, coordinado por María Di Caudo, Daniel Llano y María Ospina, 47-66. Quito, EC: Universidad Politécnica Salesiana. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad_y_educacion.pdf
- Ayala, Enrique. 2008. *Resumen de Historia del Ecuador*. Quito: Corporación Editora Nacional. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/836/1/AYALAECON0001-RESUMEN.pdf>

- . 2017. *Ecuador, Patria de todos. Identidad nacional, interculturalidad e integración*. Quito: Corporación Editora Nacional – Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/7169>
- BID – Ecuador y Consejo de Coordinación de las Organizaciones de la Sociedad Civil Afroecuatoriana. 2003. *Diagnóstico de la problemática afroecuatoriana y Propuestas de Acciones Prioritarias*. Quito: BID – Ecuador.
- Basabe-Serrano, Santiago y Julián, Martínez. 2014. “Ecuador: cada vez menos democracia, cada vez más autoritarismo... con elecciones”. *Revista de Ciencia Política*, 34 (1): 145-170. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2014000100007>
- Borja, Raúl. 2011. *Los movimientos sociales en los 80 y 90: la incidencia de las ONG, la iglesia y la izquierda*. Quito: Observatorio de la Cooperación al Desarrollo en Ecuador. Centro de Investigaciones CIUDAD. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Ecuador/ciudad/20170619025426/pdf_454.pdf
- Bourdieu Pierre y J-C Passeron (1964) 2009. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 60-80.
- Calvas, Vanessa. 2010. “La reforma curricular de la educación básica en ocho planteles experimentales de la zona urbana de Quito: estudio de caso realizado en el área de lenguaje y comunicación en el 3er. año de educación básica”. Tesis de maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Ecuador. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/2017>
- CL Corte constitucional. 2002. “Sentencia T-881/02”. En *expedientes T-542060 y T-602073*.
- Claros, Luis y Jorge, Viaña. 2009. “La interculturalidad como lucha contrahegemónica: Fundamentos no relativistas para una crítica de la superculturalidad”. En *Interculturalidad crítica y descolonización*, David Mora, dir, 81-126. La Paz, BO: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- CEPAL. 1996. *Quince años de desempeño económico. América Latina y el Caribe 1980-1995*. Chile: Fondo de Cultura Económica. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2149/2/S9660538_es.pdf
- . 2017. *Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos*. Santiago: Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42654/1/S1701063_es.pdf

- . 2020. *Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión*. Santiago: Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46191/4/S2000226_es.pdf
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas. 1999. *Observación general N° 13: El derecho a la educación*. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/ONU_Observaci%C3%B3n_General_13_Derecho_Educaci%C3%B3n_es.pdf
- EC. 1998. *Decreto Ejecutivo 1.527*. Publicado en Registro Oficial 346 de 24 de junio.
- . 2008. *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449, 20 de octubre.
- . 2015. *Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI*. Suplemento del Registro Oficial No. 572, 25 de agosto. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- . 2016. *Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016-00045-A*. Registro Oficial 99, 20 de Mayo.
- . 2017. *Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00075-A*. Registro Oficial 99, 18 de agosto.
- . Consejo Nacional Electoral e Instituto de la Democracia. 2019. “Elecciones presidenciales del Ecuador 1948-2017”. Quito: Consejo Nacional Electoral e Instituto de la Democracia. https://institutodemocracia.gob.ec/wp-content/uploads/2019/11/libro_presidentes_1948-2017.pdf
- . Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador. 1994. Proyecto Político de la CONAIE. Quito: Consejo de Gobierno de la CONAIE 1994. <https://www.yachana.org/earchivo/conaie/proyectopolitico.pdf>
- . Ministerio de Educación y Cultura. 1996. Reforma Curricular para la Educación Básica. Quito: Ministerio de Educación y Cultura.
- . Ministerio de Educación y Cultura. 2006. “Hacia el Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015-Primera versión resumida”. Quito: Ministerio de Educación y cultura del Ecuador. <https://fdocuments.ec/reader/full/hacia-el-plan-decenal-de-educacion-del-ecuador-2006-2015>
- . Ministerio de Educación. 2007. “Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015. Año 2 de su ejecución.” Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.

- https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion_2007.pdf
- . Ministerio de Educación. 2010. “Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica”. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/AC_2.pdf
- . Ministerio de Educación. 2013. Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>
- . Ministerio de Educación. 2016. “Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria”. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- . Ministerio de Educación. 2017. “Currículos Nacionales Interculturales Bilingües”. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/egb-intercultural-bilingue/>
- . Ministerio de Educación. 2017. “Currículos Nacionales Interculturales Bilingües”. Ministerio de Educación del Ecuador. Accedido 20 de diciembre. <https://educacion.gob.ec/curriculos-nacionales-interculturales-bilingues/>
- . Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. 2006. “Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010”. Quito: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/09/Plan-Nacional-Desarrollo-2007-2010.pdf>
- . Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. 2009. “Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013”. Quito: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Plan_Nacional_para_el_Buen_Vivir.pdf
- . Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. 2014. “Plan Nacional para el Buen Vivir 2014-2017”. Quito: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. <https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/Ecuador%20Plan%20Nacional%20del%20Buen%20Vivir.pdf>
- El País. 2009. “Rafael Correa, relegido presidente de Ecuador en la primera vuelta”. El País. 27 de abril. https://elpais.com/internacional/2009/04/27/actualidad/1240783201_850215.htm

- De la Torre, Carlos. 2002. *Afroquiteños: Ciudadanía y Racismo*. Quito: Centro Andino de Acción Popular-CAAP. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/13869-opac>
- De Sousa Santos, Boaventura. 2010. La Refundación del Estado y los falsos positivos. En *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del Sur*, 67-100. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad – Programa Democracia y Transformación Global. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Refundacion%20del%20Estado_Lima2010.pdf
- Encalada, Eduardo, Fernando, García y Kristine. Ivarsdotter. 1999. *La participación de los pueblos indígenas y negros en el desarrollo del Ecuador*. Washington D.C: Banco Interamericano de Desarrollo. https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La_participaci%C3%B3n_de_los_pueblos_ind%C3%ADgenas_y_negros_en_el_desarrollo_del_Ecuador.pdf
- Foucault, Michel. (1976) 2007. “Cuarta lección. 28 de enero de 1976”. En *Genealogía del racismo*. Traducido por Alfredo Tzveibel, 59-74. Buenos Aires: Caronte Ensayos.
- Gallardo, Helio. 2010. “Teoría crítica y derechos humanos. Una lectura latinoamericana”. *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, 4: 57-89. <http://www.derecho.uaslp.mx/Documents/Revista%20REDHES/N%C3%BAmero%204/Redhes4-03.pdf>
- García, Jesús “Chucho”. 2002. “Encuentros y desencuentros de los “saberes”. En torno a la africanía “latinoamericana””. En *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, compilado por Daniel Mato, 174-187. Buenos Aires, ARG: CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D2111.dir/17Garcia.pdf>
- García, Sabina. 2016. “La internacionalización del multiculturalismo liberal como estructura de posibilidad para su circulación en América Latina”. *Revista de Estudios Sociales*, no. 57: 12-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81546458002>
- González, Antonio. 2008. “Políticas públicas con enfoque de derechos humanos: una propuesta para su conceptualización”. *Revista electrónica Aportes Andinos*, 23

- González, María. 2011. *Movimiento Indígena y Educación Intercultural en Ecuador*. México: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20120417111214/Movimiento.pdf>
- Grupo de Trabajo por la Equidad Étnico-Racial en la Educación. (2016). *Guía Didáctica: Educación y afrodescendencia*. Montevideo: Departamento de educación y salud de Uruguay. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DDHH/educacion-afrodescendencia/GuiaDidacticaEducacionyAfrodescendencia.pdf>
- Guerrero, Fernando y Pablo, Ospina. 2003. *El poder de la comunidad. Ajuste estructural y movimiento indígena en los Andes ecuatorianos*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20110120124937/guerrero.pdf>
- Hall, Stuart. 2013. "El espectáculo del Otro". En *Sin garantías*, 431-458. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos, Fernández Collado, y Pilar, Baptista Lucio. 2014. *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hil
- Herrera, Miguel, y María, Cochancela. 2020. "Aportes de las reformas curriculares a la educación obligatoria en el Ecuador". *Revista Científica*, 5(15): 362-383. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.19.362-383>
- Hinojal, Alonso. 1980. "Bernstein en la encrucijada de la sociología de la educación". *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (11): 55-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=273660>
- Ibarra, Alicia. 1992. *Los indígenas y el Estado en el Ecuador: La práctica neoindigenista*. Quito: Abya Yala
- Laso, César. 2004. "Factores que intervienen en la decisión de los indígenas al elegir la educación de sus hijos, en las comunidades: Topo Grande y Piava San Pedro, del cantón Cotacahi, provincia de Imbabura". Tesis de maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Ecuador. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/handle/10469/372>
- León, Edizon. 2005. "La etnoeducación como política y práctica de la representación." *Revista Colombiana de Educación*, 48: 56-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635242004>

- Luna, Milton. 2014. “La educación en el Ecuador 1980-2007”. *Revista Iberoamericana de Educación* 65, 1: 1-15. <https://rieoei.org/historico/expe/6435Luna.pdf>
- Martínez, Carmen. 2007. “De militante, religiosos, tecnócratas y otros investigadores: La antropología ecuatoriana y el estudio de lo indígena desde la década de los setenta”. En *II Congreso Ecuatoriano de antropología y Arqueología. Tomo I. Balance de la última década: aportes, retos y nuevos temas*. Quito: Abya Yala. https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1286810866.de_militantes._carmen_martinez.pdf
- Molina Galarza, Mercedes. 2016. “La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: reflexiones desde América Latina”. *Cadernos de Pesquisa*, 46(162): 942-964. <https://doi.org/10.1590/198053143615>
- Muñoz, Juan. 2008. Movimientos sociales y procesos constituyentes. El caso de Ecuador 2008. Institut de recherche et débat sur la gouvernance – IRG. 15 de septiembre. <http://www.institut-gouvernance.org/es/analyse/fiche-analyse-451.html>
- Naciones Unidas. 2001. *Informe de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*. 8 de septiembre. https://www.un.org/es/events/pastevents/cmcr/aconf189_12.pdf
- Naranjo, Marco. 2004. Dos décadas perdidas: los ochenta y los noventa. *Cuestiones Económicas*, 20,1: 223-250. <http://repositorio.bce.ec/handle/32000/230>
- OEA. 1948. *Carta de la Organización de los Estados Americanos*. 30 de abril. https://www.oas.org/dil/esp/afrodescendientes_manual_formacion_lideres_anexos.pdf
- . 1997. “Asuntos de derechos humanos de especial relevancia para los habitantes indígenas del país”. En *Informe sobre la situación de los derechos humanos en Ecuador*. Comisión Interamericana de Derechos Humanos. <http://www.cidh.org/countryrep/ecuador-sp/capitulo%209.htm>
- Ortiz de Zárate, Roberto. 2017. “Sixto Durán-Ballén”. CIDOB BARCELONA CENTRE FOR INTERNATIONAL AFFAIRS. 29 de mayo. https://www.cidob.org/biografias_lideres_politicos/america_del_sur/ecuador/sixto_duran_ballen#2
- Oviedo, Alexis. 2017. *Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador (1989-2007): Voces*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador.

- <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/5902/1/PI-2017-13-Oviedo-Educaci%c3%b3n%20Intercultural.pdf>
- Pabón, Iván. 2011. “Estudios sobre educación con poblaciones afrodescendiente en Ecuador”. En *Rutas de la Interculturalidad. Estudios sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia. Enfoques, experiencias y propuestas*, coordinado por Oficina UNESCO Quito, 17-74. Quito, EC: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Oficina UNESCO Quito. http://8.242.217.84:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/33367/Rutas_de_la_Interculturalidad_Educacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Paz y Miño, Juan y Diego, Pazmiño. 2008. “El proceso constituyente desde una perspectiva histórica”. En *Análisis nueva Constitución* coordinado por ILDIS – Revista La tendencia, 26–45. Quito, EC: ILDIS Friedrich Ebert Stiftung - La Tendencia Revista de análisis político. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/109102-opac>
- Pelletier Quiñones, Paola. 2014. “La “discriminación estructural” en la evolución jurisprudencial de la Corte Interamericana de Derechos Humanos”. *Revista IIDH*, 60. 205- 215. <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1117/revista-iidh-60.pdf>
- Ponce, Juan. 2000. *La educación básica en el Ecuador: problemas y propuestas de solución*. Quito: Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador
- Quijano, Aníbal. (1992) 2014. “Raza’, ‘Etnia’ y ‘Nación’ en Mariátegui: Cuestiones Abiertas”. En *Cuestiones y Horizontes. De la Dependencia Histórico-Estructural a la Colonialidad/Descolonialidad del Poder*, editado por Pablo Gentill-secretario ejecutivo de CLACSO, 757-776. Buenos Aires, ARG: CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507040653/eje3-7.pdf>
- Recalde, Paulina. 2007. “Elecciones presidenciales 2006: una aproximación a los actores del proceso”. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, 27: 15-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50902702>
- . 2009. “Elecciones 2009: el nuevo horizonte del gobierno de Rafael Correa”. *La Tendencia. Revista de análisis político*, 81-85. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/4640/1/RFLACSO-LT09-16-Recalde.pdf>
- Ricaurte, Susana. 2014. “La participación al interior del movimiento afroecuatoriano: visión desde la juventud afrodescendiente”. Tesina para obtener el título de

- especialización en comunicación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Ecuador.
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/handle/10469/9544>
- Rodríguez, Marta. 2015. “La educación intercultural bilingüe en el Ecuador del Buen Vivir. De la normativización legislativa a la praxis educativa”. En *Derechos humanos emergentes y periodismo*, coordinado por José Gómez, Sandra Méndez, Noelia García-Estévez y Manuel Cartes-Barroso, 656-692. Sevilla, ES: Equipo de Investigación de Análisis y Técnica de la Información, Departamento de Periodismo II, Universidad de Sevilla. <http://hdl.handle.net/11441/30995>
- . 2017. “Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador”. *Iconos. Revistas de Ciencias Sociales*, 60: 217-236. doi: <http://dx.doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>
- . 2018. *Educación Intercultural Bilingüe, Interculturalidad y Plurinacional en el Ecuador. Luchas y experiencias del movimiento indígena: desde Dolores Cacuango hasta la Revolución Ciudadana*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Rodríguez Romero, Jorge. 2004. “Entramos negros y salimos afrodescendientes”. *Revista Futuros*, 2, 5.
- Rueda, Rocío. 2015. *Zambaje y autonomía. Historia de la gente negra de la provincia de Esmeraldas, siglos XVI-XVIII*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/ Corporación Editora Nacional
- Ruedas, Martha, María, Ríos, y Freddy, Nieves. 2008. “Hermenéutica: la roca que rompe el espejo”. *Investigación y Postgrado*, 24 (2): 181-201. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65817287009>
- Simbaña Gallardo, Verónica, Lilian, Jaramillo Naranjo, y , Santiago, Vinueza Vinueza 2017. “Aporte de Durkheim para la Sociología de la Educación”. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (23): 83-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6122497>
- Stoessel, Soledad. 2015. “Giro a la izquierda en la América Latina del siglo XXI”. *Polis*, 39: 1-22. : <https://journals.openedition.org/polis/10453>
- Tawil, Sobhi. 2016. “La educación y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”. En *Agenda 2030-La educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida en los Objetivos de Desarrollo Sostenible*, editado por Heribert Hinzen y Sylvia Schmitt, 18-27. Alemania: DVV International. <https://www.dvv->

international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/IPE
/IPE_75_SPAN_web.pdf

- Tomasevski, Katarina. 2004. "Indicadores del derecho a la educación". *Revista IIDH*, 40: 341- 388. <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1623/revista-iidh40.pdf>
- Torres, Ailynn. 2019. *De la marea rosa a la marea conservadora y autoritaria en América Latina: desafíos feministas*. Quito: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales ILDIS. http://library.fes.de/pdf-files/bueros/quito/15682.pdf?fbclid=IwAR08AWmueUAgPIrs714RSOKvR_Sifo ylVWQmWH6iWBdsqoWsHPjwmjBHnpQ
- Trigo, Abril. 2012. "Mapa cognitivo de los estudios culturales latinoamericanos". En *Crisis y transfiguración de los estudios culturales latinoamericanos*. 9-35. Santiago: Editorial cuarto propio.
- Valiente Catter, Teresa y Wolfgang, Küper. 1998. *Lengua, cultura y educación en el Ecuador. Un proyecto de educación bilingüe intercultural en el Ecuador*. Quito: Ediciones Abya-Yala. <http://8.242.217.84:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/9631/Pueblos%20ind%20adgenas%20y%20educaci%20c3%b3n%20lengual%20c%20cultura.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Van Dijk, Teun. 2000. *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa
- Vélez, Catalina. 2008. "Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador", *Revista Educación y Pedagogía* 20(52): 103-112. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/9886>.
- Vera, Mirella. 2015. "Reformas educativas en Ecuador". *Revista Boletín Redipe*, 4(8): 17-34. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/360>
- Walsh, Catherine. 2002. "(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negro en el Ecuador". En *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades*, editado por Norma Fuller, 115-142. Lima, PE: Red para el Desarrollo de la Ciencias Sociales en el Perú. <http://hdl.handle.net/11354/137>
- . 2008. "'Raza', mestizaje y poder: horizontes coloniales pasados y presentes". En *Antología del pensamiento crítico ecuatoriano contemporáneo*, coordinado por Gioconda Herrera, 411-436. Buenos Aires, ARG: CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181019043155/Antologia_Ecuador.pdf

- . 2009. “Interculturalidad, Estado, Sociedad”. En *Luchas (de) coloniales de nuestra época*, 61-158. Quito: UASB/Abya Yala.
- Whitten, Norman. 1999. “Conferencia magistral. Los paradigmas mentales de la conquista y el nacionalismo: La formación de los conceptos de las “razas” y las transformaciones del racismo”. En *Ecuador Racista. Imágenes e Identidades*, editado por Emma Cervone y Fredy Rivera, 45-72. Quito, EC: FLACSO. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/55943.pdf>