

**Universidad Andina Simón Bolívar**

**Sede Ecuador**

**Área de Educación**

Maestría en Investigación en Educación

**El Calendario Escolar en relación a las festividades de la Comuna de Lumbisí, como respuesta al enfoque intercultural del Sistema Educativo Ecuatoriano**

Diana Carolina García Castañeda

Tutora: Angélica Verónica Ordóñez Charpentier

Quito, 2023

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, Diana Carolina García Castañeda, autora del trabajo intitulado “El calendario escolar en relación a las festividades de la comuna de Lumbisí, como respuesta al enfoque Intercultural del Sistema Educativo Ecuatoriano”, 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 Educación 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.

19 de julio de 2023



Firma: \_\_\_\_\_



## Resumen

La presente tesis realiza un análisis crítico de la implementación de la interculturalidad en el ámbito educativo y cómo aterriza ésta en la realidad concreta de las escuelas. La finalidad es comprender cómo se lleva a cabo la inserción de las festividades andinas dentro del calendario escolar ecuatoriano y verificar la politización de las prácticas interculturales que son emitidas desde el poder, las cuales tienen una clara intención, que la tesis pretende desentrañar, así como constatar el entramado sociocultural que existe detrás de esta problemática.

El enfoque de este trabajo es meramente cualitativo y el método es etnográfico, porque, aunque se trata de una investigación relativa al ámbito educativo, abarca una mirada antropológica, debido al carácter de los fenómenos sociales abordados. La investigación fue realizada en la Unidad Educativa Fray Jodoco Ricke, ubicada en la Comuna Lumbisí, de la parroquia Cumbayá (Distrito Metropolitano de Quito), en la cual se realizó la observación participante in situ, con convivencias diarias y la aplicación de entrevistas abiertas al personal docente y a actores sociales de la comunidad, en el marco de la celebración de la fiesta andina del Kulla Raymi dentro de la institución educativa.

La escuela, al ser un lugar de reproducción de los conocimientos la cultura dominante, no logra convertirse en un sitio idóneo para que se lleve a cabo de manera adecuada la interculturalidad. Desde análisis más profundos se considera que la escuela en general, acoge a una cultura dominante y a varias subordinadas, por tanto, en un escenario así es muy complejo que se puedan dar procesos de interculturalidad adecuados. Para que haya interculturalidad se necesita que las culturas que cohabitan el espacio educativo estén en igualdad de condiciones y que sus respectivos conocimientos sean considerados igual de importantes para ser impartidos y compartidos. En esta tesis se demuestra que no es así, sobre la base de aspectos teóricos de distintos pensadores que aportan al análisis, por lo que se hace un llamado para que se aplique la decolonialidad en la educación y que se estudie más acerca de este interesante tema.

Palabras clave: interculturalidad, folclorización, violencia simbólica, cultura dominante



A mi familia que se ha convertido en una generación de educadores...





## **Agradecimientos**

Agradezco a mi padre y a mi madre que me han inculcado siempre el amor por el estudio, a mis hermanos que me guían siempre por el camino de la sabiduría y a mi esposo que se ha convertido no solo en mi compañero de vida sino en un gran colega al que respeto y admiro.

A todos ellos, que han visto mis procesos educativos y luchas con respeto, gracias desde el alma.



## Tabla de contenidos

Introducción.....	13
Capítulo primero Acercamiento teórico y metodológico .....	17
1. Interculturalidad crítica.....	19
1.1. Usurpación simbólica y folclorización .....	20
1.2. La insurgencia simbólica.....	23
1.3. Decolonialidad en la educación.....	24
1.4. Interculturalidad crítica de Catherine Walsh .....	25
2. La interculturalidad en el sistema educativo .....	27
2.1. La interculturalidad como producto de una lucha social.....	29
2.2. El multiculturalismo .....	33
3. La escuela .....	39
3.1. Espacio de legitimación de la cultura dominante .....	40
3.2. Espacio político y de acción .....	43
4. Metodología.....	46
Capítulo segundo El mundo andino en la escuela .....	53
1. Lumbisí.....	53
2. La escuela Fray Jodoco Ricke .....	54
3. Los cuatro raymis para la cosmovisión andina.....	55
3.1. Pawkar Raymi – 21 de marzo- equinoccio.....	55
3.2. Inti Raymi - 21 de junio- solsticio .....	56
3.3. KollaRaymi – 21 de septiembre - equinoccio .....	56
3.4. Kapak Raymi- 21 de diciembre - solsticio .....	56
4. Lineamientos para las celebraciones de los raymis en las escuelas .....	57
5. El calendario ecuatorial andino en el Ministerio de Educación: una herramienta para la aplicación de los raymis en las escuelas .....	59
Capítulo tercero Cómo aterriza la política de interculturalidad en la práctica educativa	61
1. Representación de la siembra y la cosecha.....	61
2. Chakana .....	63
3. Pambamesa .....	63
4. Reflexión del evento.....	64

5. Ancestralidad, rescate cultural y folclorización .....	65
6. Identidad en la escuela, identidad en la comuna .....	68
1. La diversidad cultural y la discriminación .....	72
Conclusiones.....	79
Obras citadas.....	87

## Introducción

En el ámbito de la educación, desde 1990, se han puesto en marcha prácticas educativas de índole intercultural, emitidas desde el Ministerio de Educación para su aplicación en las escuelas del país. Cómo se aplica la interculturalidad en la escuela es una problemática de investigación que merece ser analizada para comprender la inclusión de la diversidad cultural en la educación ecuatoriana. La finalidad de esta tesis es analizar una de estas prácticas de aplicación de la interculturalidad, implementada desde el Ministerio de Educación del Ecuador, durante el periodo lectivo 2017-2018. Este análisis permitiría comprender cómo tales prácticas educativas aterrizan en la realidad concreta de las escuelas y su relación con la localidad de la cual forman parte.

El objeto de estudio de esta tesis es la aplicación de la interculturalidad en actividades educativas concretas como la celebración de la ritualidad andina en una escuela de Lumbisí. La implementación de la interculturalidad constituye una política pública del Estado, que forma parte de la agenda nacional y que reafirma los derechos de las etnias, pueblos y nacionalidades del Ecuador.

Tomar como objeto de estudio la implementación de la interculturalidad en las prácticas de enseñanza significa determinar las premisas y las acciones en las que se construye esta idea de interculturalidad desde las instituciones gubernamentales, para llegar a una comprensión más profunda de la propuesta de enseñanza que se despliega. En la concreción de la interculturalidad en las prácticas educativas, hay una problemática por descubrir: ¿Existe la intención de integrar la diversidad cultural ecuatoriana en la práctica educativa o la de cumplir formalmente con un requisito de incluir la educación interculturalidad en el currículo? ¿Qué tan efectiva es la inclusión de la interculturalidad a través de la celebración de las festividades andinas? ¿Cómo se perciben estas celebraciones rituales en el espacio educativo donde se implementan?

Por ello, esta tesis recurre a discutir cómo se ha constituido el concepto de interculturalidad; en qué consiste la interculturalidad crítica; si existe una usurpación simbólica de los elementos culturales aplicados en la escuela y, cómo se puede transitar hacia una educación emancipadora que reconoce las diferencias. Además se indaga acerca de los parámetros gubernamentales que guían la inclusión de la interculturalidad en la celebración del calendario andino y cómo es recibida esta implementación por la comunidad educativa.

Para cumplir con este cometido, se tomó como ejemplo el caso concreto de la inserción, en el cronograma escolar ecuatoriano, de las festividades andinas anuales, denominadas: Kolla Raymi, Pawkar Raymi, Kapak Raymi e Inti Raymi. Al respecto se recogen las percepciones que la comunidad educativa tiene acerca de la inclusión de dichas fiestas —delineadas dentro de un marco de exigencia de cumplimiento—, para conocer si cumplen con el objetivo de fomentar las relaciones respetuosas entre las culturas, etnias, pueblos y nacionalidades del Ecuador. Posteriormente, se hace una relación y comparación entre estas prácticas educativas y las festividades tradicionales que se celebran a nivel comunal, tomando en cuenta que estas últimas son vivenciales y rigen el ciclo anual y la producción de sentidos de la vida social de las comunidades. De ahí que el objetivo principal se oriente al análisis crítico con respecto a la manera en la cual se quiere aplicar la interculturalidad en el ámbito educativo.

La pregunta central es: ¿Cómo se implementan las políticas públicas de interculturalidad emitidas desde el Estado ecuatoriano en la práctica educativa de las escuelas?

Abordando el concepto de interculturalidad crítica, se analizará la implementación —como agenda intercultural en la educación del país—, de las fiestas del calendario andino antes mencionadas. Y como objetivos específicos tenemos: comprender cómo se está llevando a cabo la política intercultural en la práctica educativa de la escuela Fray Jodoco Ricke, mediante el análisis de las percepciones que la comunidad educativa tiene sobre el festejo obligatorio de las festividades andinas, y entender en qué medida estas fiestas ancestrales determinadas por el Estado como interculturales, se relacionan con las manifestaciones culturales propias de la Comuna de Lumbisí, localidad de la que forma parte la escuela.

Esta investigación es relevante porque pretende brindar una aproximación real de cómo se están llevando a cabo las políticas de interculturalidad en el ámbito educativo, lo cual contribuirá a una reflexión crítica orientada a la construcción de una sociedad intercultural, que respete y valore los aportes significativos que pueden dar los pueblos etnias y nacionalidades del país.

Por otro lado, el trabajo encierra una crítica al sistema educativo en cuanto a la politización de las prácticas interculturales que son emitidas desde el poder. El Estado, al emitir por decreto lo que este entiende por interculturalidad, tiene una clara intención y es trabajo de esta tesis el desentrañar el entramado sociocultural que existe tras esta problemática.

Esta tesis corresponde a un estudio sobre educación, pero con una mirada desde la Antropología, pues se analizan prácticas socioculturales relacionadas a las fiestas tradicionales que se celebran en las escuelas como parte del enfoque intercultural, que se le está dando a la educación ecuatoriana en los últimos diez años. El análisis de fenómenos socioculturales asociados a la educación es una de las temáticas más comunes a la hora de entender la educación desde afuera (desde otras ciencias), ya que permite ver a la escuela como un organismo en movimiento, producto de un constructo cultural que debe ser analizado desde la mirada “no pedagógica” de otras disciplinas (Restrepo 1996, 23), lo que permitirá entender las intenciones de la escuela como institución del Estado.

El estudio científico sobre educación abordado desde otras ciencias aporta conceptos, teorías e instrumentos que se ponen al servicio del análisis de problemáticas educativas. Las ciencias básicas sobre educación estudian los fenómenos educativos desde los conocimientos propios a sus disciplinas (23). Pero para la presente exploración se está tomando como punto de partida a la Antropología, que es una ciencia que puede muy bien abordar la interculturalidad en la dimensión práctica de las escuelas, como objeto de conocimiento.

Debido a que el trabajo necesita una metodología específica para entender realidades más profundas, como la producción de sentidos de las fiestas, a partir de los fenómenos externos, en este caso, las políticas de interculturalidad, la investigación es cualitativa y es llevada a cabo desde la etnografía y la observación participante. El enfoque cualitativo permite la comprensión e interpretación de las prácticas educativas como fenómenos sociales, a través de su contextualización histórica y vínculo con el investigador. De esta manera se puede llegar a cavilaciones más profundas, como entender por qué la imposición de la celebración de fiestas ancestrales que corresponden a una cultura no hegemónica puede constituir en la neutralización del discurso de la interculturalidad.

La tesis está dividida en tres capítulos: El primero versa sobre los acercamientos teóricos y metodológicos, necesarios de abordar para la comprensión del tema. En el segundo nos adentramos en la producción de sentidos de la Comuna de Lumbisí y la escuela Fray Jodoco Ricke, además se realiza una explicación teórica sobre las fiestas ancestrales andinas y un recorrido por el marco legal, junto a aquello que se entiende como una herramienta pedagógica para la implementación de las festividades ancestrales en el calendario escolar ecuatoriano. Y en el tercer capítulo se encontrará un análisis también extendido sobre los resultados de las entrevistas y el trabajo de campo, que coteja

las teorías abordadas con los hallazgos de la investigación. Por último, las conclusiones revelarán con claridad que aquello que propone el Estado como interculturalidad es aún incipiente en el Ecuador y que existen otras formas de hacer interculturalidad desde abajo, más orgánicas y más respetuosas con las culturas no hegemónicas.



## **Capítulo primero**

### **Acercamiento teórico y metodológico**

Esta tesis indaga cómo se ha constituido el concepto de interculturalidad en el ámbito educativo y el rumbo que éste ha tomado a lo largo del tiempo, desde ser producto de una lucha social indígena hasta su implementación en la realidad concreta de las escuelas en la actualidad. Para ello se parte desde la teoría de la interculturalidad crítica porque se pretende dilucidar si existe una usurpación simbólica de los elementos culturales aplicados en las escuelas y si mediante ella se puede transitar hacia una educación emancipadora que reconozca las diferencias culturales existentes y promueva el intercambio de conocimientos en igualdad de condiciones. De manera específica se usan elementos teóricos de la pedagogía crítica, así como también una indagación sobre la escuela, la decolonialidad y la cultura dominante. El objeto de estudio es la aplicación de la interculturalidad en las festividades que se celebran en la escuela Fray Jodoco Ricke de la Comuna de Lumbisí para comprender cómo aterrizan las políticas públicas de interculturalidad emitidas desde el Estado ecuatoriano en la práctica educativa de las escuelas.

El objeto de conocimiento por su parte, es la interculturalidad, definida para esta investigación como la “estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad” (Walsh 2010, 78) entre las diversas culturas involucradas en el espacio educativo y la posibilidad de generar entre ellas aprendizajes mutuos, retroalimentación y conocimiento. Pero aún más importante, esta tesis entiende a la interculturalidad como un “proyecto político, social, ético y epistémico de saberes y conocimientos” (Walsh 2010, 78) para cambiar no solo las relaciones dentro de la escuela, sino también la desigualdad social existente. Esta interculturalidad es entendida como la “posibilidad metodológica, epistémica y política de solución de las contradicciones diacrónicas y del colonialismo” (Gutiérrez y Fernández 2020, 214), con miras a “transformar las estructuras actuales y construir un nuevo estado plurinacional, en el marco de la igualdad de derechos, el respeto mutuo, la paz y la armonía entre nacionalidades, pueblos y la naturaleza” (Gutiérrez y Fernández 2020, 223). Conscientes de que esta acepción aún no existe, la vemos como un paradigma que permite poner en entredicho lo que ahora se está implementando en las escuelas con

el nombre de interculturalidad y así poder abrir el debate acerca de este importante tema en la educación.

Forman también parte del marco conceptual conceptos como: usurpación simbólica, folclorización e insurgencia simbólica, puesto que se piensa que la interculturalidad, tal como es llevada a cabo en la actualidad, está cayendo en imprecisiones, discriminación y racismo. Al emitirse decretos interculturales desde la institucionalidad se dejan por fuera procesos comunitarios importantísimos para el desarrollo de la cultura de los pueblos, por lo que se piensa que la escuela está desvinculada de lo que realmente sucede en la localidad con respecto a la cultura.

También se abordan conceptos como multiculturalismo, que nos brindan la oportunidad de vislumbrar cómo se ha desvirtuado la interculturalidad que surgió como una ganancia de las luchas sociales pero se convirtió en una herramienta de sostenimiento del sistema de opresión. Este concepto y la discusión que se genera a su alrededor permite entender que muchas de las prácticas educativas interculturales, en realidad son de índole multicultural, porque se reconoce la diversidad de culturas en la escuela, pero no se genera un intercambio de conocimiento entre ellas. Y, para finalizar, se utiliza los conceptos de capital cultural, capital simbólico y orden social, para mostrar una problemática en la escuela como institución social, y entender cómo es que en esta se reproducen solo los conocimientos de la cultura dominante y, por la misma razón, se convierte en un espacio político de acción.

En cuanto a los autores que se han elegido para esta investigación están, entre otros: Catherine Walsh, quien amplía el debate de la interculturalidad y la ve más allá de la simple relación entre grupos étnicos y prácticas culturales, para reconocerla como la incorporación a las estructuras educativas de los tradicionalmente excluidos; dando de esta manera claridad a la intención crítica que tiene la investigación. La interculturalidad en la educación implica el respeto y la anexión de las cosmovisiones y manifestaciones de las culturas en relación, por lo que sus reflexiones dan luces acerca de los legados de la colonialidad en el conocimiento y en la escuela. De ahí que el abordaje teórico se realice desde la pedagogía crítica y la interculturalidad crítica.

Catalina Vélez, quien nos permite entender la interculturalidad en la educación básica y nos brinda una visión general de la situación en la que se encuentran los currículos de Ecuador, Perú y Bolivia con respecto a este tema. Sus aportes permiten situar la investigación en América Latina, en donde cada vez se evidencian más demandas desde los emergentes movimientos sociales y frente a las cuales han surgido propuestas

oficiales con la principal intención de modernizar la educación formal. La importancia de los aportes de esta autora en este trabajo radica en las reflexiones que hace sobre las reformas, en donde intenta dilucidar si es que estas políticas incorporan o no la interculturalidad como elemento transversal de las reformas curriculares de los países mencionados.

Y por otro lado, tenemos a Patricio Guerrero, quien aborda la cultura a través de conceptos como la descontextualización y folclorización, elementos teóricos que permiten entender lo que implica una implantación del calendario andino en las escuelas. Guerrero proporciona categorías conceptuales que permitirán entender esta problemática. La celebración de fiestas ancestrales dentro de las instituciones escolares, su carácter de obligatoriedad y la regulación desde el Estado sobre los parámetros bajo los cuales deben realizarse, encajan en lo que él llama “usurpación simbólica”, entendida como una estrategia necesaria para el ejercicio del poder y su legitimación, que radica en la dominación de los imaginarios simbólicos y por medio de estos, el dominio sobre el cuerpo y las conciencias (Guerrero 2002, 87).

### **1. Interculturalidad crítica**

A la interculturalidad se la considera un concepto alternativo a los conceptos hegemónicos y universales que maneja la educación, y como el resultado de luchas sociales de minorías étnicas. Sin embargo, esta cuestión no logra cerrarse del todo, debido a que, tal y como está planteada en la educación, cae en el mismo juego que quiere combatir, pasando, de ser una herramienta de decolonialidad con mucho potencial, a una herramienta al servicio de las élites. Frente a esto, surge la interculturalidad crítica que analizaremos en este apartado.

Walsh (2010) señala que:

La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. (Walsh 2010, 78)

De todas maneras, en este documento se asumirá esta postura para poder entender cómo se lleva a cabo la interculturalidad en el sistema educativo en la actualidad y las varias problemáticas que se dan en este proceso.

### 1.1. Usurpación simbólica y folclorización

Se ha optado por utilizar los conceptos teóricos de usurpación simbólica y folclorización, debido a que la institucionalidad educativa ha venido incluyendo en las escuelas, prácticas ancestrales indígenas que son consideradas sagradas dentro de las diferentes culturas de las que provienen. Esto se ha hecho como un intento de generar espacios interculturales, sin embargo, dentro de un contexto educativo, en donde se imparte conocimientos de la cultura occidental, tales prácticas son vaciadas de contenido simbólico y convertidas en simples muestras folclóricas, que sirven para justificar el trabajo y la puesta en marcha de una interculturalidad de apariencias, pero no de fondo.

Patricio Guerreño (2002, 86), en su libro *La cultura*, manifiesta que toda sociedad tiene la necesidad de darle sentido a su existencia, por medio de la explicación de su pasado y de sus orígenes, así como también de su presente y porvenir. Según el autor, esto solo se puede lograr mediante recursos simbólicos provenientes de la propia cultura y que han sido construidos en esta a lo largo de todo un proceso histórico. De ello podemos inferir que lo simbólico permite la construcción del sentido de la existencia de los pueblos.

Ahora bien, lo que nos atañe es la comprensión de cómo desde el poder se usa lo simbólico para la dominación, y Guerrero lo explica así:

Para que haya eficacia simbólica en el ejercicio de poder, no bastan las formas de dominación económica o sociopolítica, sino que se hace necesaria la dominación de los imaginarios, del mundo de las representaciones, de los universos de sentido, la usurpación de la memoria de los que sufren la dominación, pues esto hace posible el dominio de los cuerpos y las conciencias y permite al poder la legitimación y naturalización de la dominación. (Guerrero 2002, 87)

A nuestro entender, la usurpación simbólica se convierte en una herramienta de dominación porque despoja a los dominados/as de sus sentidos sociales, convirtiéndoles en presas fáciles para la alienación cultural. Cuando en el campo educativo se toman prácticas ancestrales de culturas dominadas, a sabiendas de que no tienen el mismo valor para la cultura dominante, lo que se está haciendo es usurpar los sentidos de esas culturas y ponerlos al servicio de un sistema que reproduce esa dominación a través de la educación. En este juego no existe interculturalidad, sino una instrumentalización de los saberes de las otras culturas.

Esta estrategia tiene éxito pues se usurpan “aquellos símbolos, que sabiéndolos ajenos, pueden ayudar a construir un ordenamiento de la sociedad, que haga posible la preservación y legitimación del orden dominante” (Guerrero 2002, 87). Es decir, se

utilizan elementos culturales que se sabe son importantes para los pueblos y se los inserta en el sistema; un ejemplo claro es el caso que estudia esta tesis, puesto que las festividades del Kolla Raymi, Pawkar Raymi, Kapak Raymi e Inti Raymi son la base del calendario andino que rigen los tiempos, la alimentación, las creencias y en general la cosmovisión de los pueblos ancestrales del Ecuador. Por lo que al insertarlas en el calendario educativo se las está instrumentalizando para seguir legitimando el sistema dominante.

Para Guerrero (2002, 70), esta usurpación de los símbolos y los significados, aunque parezcan reproducirse en sentido real y con la mejor de las intenciones, se ven transfigurados y resemantizados, pues se alteran los contextos y sus interacciones simbólicas. Por eso una fiesta tradicional andina jamás será lo mismo en una comunidad indígena que dentro de una escuela de educación formal, pues el proceso de traslado la empobrece, distorsiona y aliena, lo que provoca su exotización y folclorización, y por ende la pérdida de la fuerza constructora de sentido con la que fue creada inicialmente, y con la que se fortalece una cultura y genera identidad cultural.

Al respecto Guerrero (2002) manifiesta que:

El acto folclórico es una mera usurpación simbólica que, como todo proceso de usurpación, empobrece y distorsiona el significado del mismo; su objetivo es agradar al público asistente, mas no encontrarse con las fuerzas hierofánicas que hagan posible que continúe el orden del cosmos y la vida. (Guereco 2002, 70)

Aún se conserva la vieja tradición de que el folclore es la ciencia del pueblo, las manifestaciones de aquellos pueblos dominados que no alcanzan el status de cultura, porque se cree que cultura hay una sola y es aquella que se ha impuesto por encima de las demás mediante procesos de colonización. Por ello se percibe a las otras como secundarias frente a la principal, que se alza como dominante (Guereco 2002, 70).

La antropología ha aportado una mirada más sistémica de la cultura, por lo que no la ve únicamente como un conjunto de expresiones exóticas que sirven solo para atraer turistas, sino que propone:

Ver a la cultura no solo como ese montón de cosas a ser observadas, esa dimensión meramente signica de bienes y patrimonios materiales, que es lo que implica el folclore. Hay que empezar a mirar a la cultura desde la profundidad de sus representaciones simbólicas y de sentido. (Guereco 2002, 71)

A sabiendas de que el folclore es “la más empobrecida visión que se tiene frente a la cultura” (Guereco 2002, 70), pues lo que hace es mostrar solo aquellas expresiones más manifiestas de una cultura, mostrándola a ésta como exótica y tan solo destinada para el consumo cultural. La folclorización entonces, objetifica la cultura, pues la carga de

contenidos ideologizantes, que alimentan una mirada romántica de la misma, una mirada nostálgica que la despoja de su contexto, historicidad, conflictos, inequidades y que la dota de una nobleza ilusoria. De ahí que sea común escuchar expresiones como: “nuestras raíces”, “nuestra raza” o “raza pura” (Guerrero 2002, 70).

Guerrero dice al respecto:

Mientras que en la cultura se producen procesos de interacción simbólica, que hacen posible la construcción de diversos sentidos de la vida social de un grupo, en las manifestaciones folclóricas apenas se expresan formas de intercambio sígnico que se quedan en el nivel más manifiesto, externo y secundario de la cultura. (Guerrero 2002, 71)

Esto nos permite entender el porque es tan perjudicial la folclorización para las culturas dominadas, pues lo que se está haciendo es minimizar a esas culturas con respecto a otras, ya que simplemente se quedan en la esfera sígnica y no se puede conocer los significados y significantes de los símbolos, así como su sentido sagrado y profundo. Este es el caso de la adopción de la *chakana*<sup>1</sup> o la *pambamesa*<sup>2</sup> en las escuelas: para la comunidad educativa, en su mayoría mestiza, este acto será simplemente un hecho educativo y festivo, totalmente alejado del sentido que a estas manifestaciones se le da en una comunidad indígena después de una cosecha, por ejemplo. En la escuela solo sirve para el agrado de los y las participantes y en el mejor de los casos como una muestra de la riqueza cultural del país, pero en ningún momento será una real interacción con aquellas fuerzas vitales que implica las profundidades simbólicas de un rito (Guerrero 2002, 71).

Como fin de este proceso de usurpación simbólica, tan eficaz para la conservación de la dominación, es que le “permite al poder naturalizar las desigualdades, mostrar el orden imaginario que ha construido como único orden posible, por lo tanto, imposible de ser impugnado” (Guerrero 2002, 88).

En el caso de la educación, con la usurpación simbólica de las manifestaciones culturales de las culturas dominadas y con la folclorización de estas, da la impresión de que las “otras culturas” están siendo integradas y valoradas dentro del sistema educativo, pero, por el contrario, lo que se está haciendo es neutralizar el discurso de la interculturalidad y con ello, naturalizar la idea de que en la educación formal solo se deben impartir los conocimientos de la cultura occidental, dejando a los conocimientos

---

<sup>1</sup> *Chakana*: palabra de origen kichwa. Se refiere al concepto de “escalera”. Etimológicamente, *chaca* es puente y *hanan* es alto; hace referencia a un puente de unión entre el mundo humano y el Hanan Pacha. Símbolo que se dibuja con granos y flores en las festividades andinas.

<sup>2</sup> *Pambamesa*: según tradiciones ancestrales significa "mesa común" o la "mesa de todos".

de las otras culturas como hechos pintorescos que adornan las fechas importantes. Entre líneas podemos leer claramente cuál es la cultura que realmente le importa al Estado.

## **1.2. La insurgencia simbólica**

Dentro del concepto general de interculturalidad crítica, es importante conocer también lo que quiere decir la “insurgencia simbólica”, que nos propone Guerrero (2002). Para este autor el Ecuador y América Latina están viviendo un despertar, caracterizado por la resistencia ante una conquista colonial que no ha acabado. Los pueblos, etnias y nacionalidades que conforman el país están siendo capaces de construir sus propios discursos, propuestas y praxis política, para no permitir que otros sigan hablando por ellos y confrontar al poder para cambiar ellos mismos su propia realidad.

Guerrero afirma que la sola existencia de estos pueblos ya es una muestra de resistencia:

La historia de los pueblos indios durante más de 500 años ha sido la historia de su lucha de resistencia por seguir siendo, por su derecho a existir, por la defensa de su identidad y su cultura. Esa historia de resistencia es su triunfo mayor, a pesar de la opresión en la que han vivido históricamente y de los intentos para liquidarlos aún continúan vivos, existen. (Guerrero 2002, 88)

En este tiempo de resistencia, las etnias, pueblos y nacionalidades no han sido víctimas pasivas, sino que se han manifestado de diversas maneras contra el poder, en levantamientos, tomas, caminatas y con propuestas como la de la interculturalidad en la educación, con el fin de transformar el orden dominante en uno más digno para estos y la materialización de su utopía. Sin embargo, no han sido luchas que permitan transformar la estructura del poder hegemónico, puesto que, como en el caso de la interculturalidad, aunque sea una propuesta salida de las bases y que plantea una reestructuración profunda de la sociedad y del sistema educativo, incluso ahí, el intento de transformación se ve disuelto desde su misma implementación (Guerrero 2002, 89).

La resistencia ha sido la condición histórica para que los pueblos indios se preserven en la historia, pero ya no se trata solo de que se mantengan dentro de un orden que los discrimina, margina y desconoce su diversidad y diferencia; se trata de que puedan construir su propio destino histórico con el conjunto de las diversidades sociales, para ello ya no basta resistir al poder. Hay que rebasar los límites de la resistencia, pues lo que ahora parece olvidarse es que se confronta la disputa con el poder y por el poder. (Guerrero 2002, 89)

Según Guerrero (2002), una de las maneras de pasar de la resistencia a la acción es hacer visible cada vez más la fuerza de la ritualidad y de los símbolos de los pueblos en la acción política, y proponer sus símbolos culturales como referentes de un nuevo

proceso civilizatorio. En este sentido, es importante que sus símbolos dejen de ser folclorizados y pasen a ser referentes políticos de una nueva sociedad.

### **1.3. Decolonialidad en la educación**

Lo planteado hasta aquí nos da mejores pistas para entender el concepto de decolonialidad, que a su vez debe entenderse en el marco de la naturalización de un sistema que es claramente injusto, pues permite que se eduque a los oprimidos de tal manera, que su resistencia sea neutralizada. De ahí que en la educación, tal como es en la actualidad en Ecuador, no haya espacio para una interculturalidad real, porque su objeto máximo es el de controlar y sobajar cualquier otro tipo de saber y cosmovisión que no sea el hegemónico. Esta premisa se justifica en la idea de que el pensamiento indígena es primitivo, anticuado y va en contra de la modernidad y del progreso. Por eso es importante entender la colonialidad del pensamiento, que permite a esta clase de ideas perpetuarse.

Con respecto a la colonialidad del poder, Aníbal Quijano (en Vélez 2006, 13), plantea que es un patrón de poder, configurado sobre la base de la negación del otro y de todo lo que constituye su pensamiento, lo cual conduce a una consecuente dominación, pues se producen identidades negativas que se difunden entre la sociedad; en consecuencia, se da lo que él llama una hegemonía de eurocentrismo, que constituye la única perspectiva válida de conocimiento. Tal situación se institucionaliza de manera oficial y en prácticas cotidianas, hasta convertirse en una racionalidad instrumental, que prioriza la validez de los conocimientos de una sola cultura por sobre otros conocimientos.

Quijano, enfáticamente, manifiesta que la colonialidad del poder en América Latina es “una perversa experiencia de alienación histórica”, cuyo eje principal es la reproducción permanente y estructural de relaciones jerarquizadas y racializadas, al establecer juegos de dominación entre identidades asumidas como positivas (occidentales) y negativas (no occidentales) y las incidencias de aquellas sobre estas, en todas las instancias de poder. (Quijano en Vélez 2006, 14)

Esta capacidad de Occidente de subalternizar el conocimiento del otro, a través de muchos mecanismos, se ve ampliada en el área del conocimiento:

La diferencia colonial en el área del conocimiento es la capacidad de occidente de hacer que el conocimiento que no fuera primero en latín y en español, portugués y luego inglés, fuera distinto pero semejante, al ser distinto pero semejante, se convierte en objeto de estudio [...] pero no en conocimiento sostenido, el conocimiento verdadero está en latín y en inglés y en español; el conocimiento aymara, en bengalí, etc., es diferente, es un conocimiento que estudiamos pero que no incorporamos en la construcción del saber hegemónico, no es sostenible, o si no es tan diferente que desaparece, ya no lo tomamos en cuenta. (Mignolo 2002 en Vélez 2006, 14)

La subalternación de las otras formas del saber, recae sobre todo en los espacios destinados al conocimiento, como es el caso de las escuelas, difundiendo mediante estas



la idea de que hay culturas subalternas que solo merecen ser mostradas como un complemento folclórico de lo que realmente es importante aprender.

Mignolo explica esto desde las geopolíticas del conocimiento:

El conocimiento no es abstracto y deslocalizado [...] es como la economía, está organizado mediante centros de poder y regiones subalternas. La trampa es que el discurso de la modernidad creó la ilusión de que el conocimiento es desincorporado y deslocalizado y que es necesario, desde todas las regiones del planeta, “subir a la epistemología de la modernidad. [...] El conocimiento no es uno y universal para quien quiera ingresar a él, sino que está marcado por la diferencia colonial [...] La cuestión central de las geopolíticas del conocimiento es, primero, entender cuál conocimiento se produce “del lado de la diferencia colonial”, aunque sea crítico, y cuál conocimiento se produce “del otro lado de la diferencia colonial”. (Mignolo 2002 en Vélez 2006, 15)

#### **1.4. Interculturalidad crítica de Catherine Walsh**

El campo educativo constituye un campo fértil para la aplicación de la interculturalidad, es decir para la construcción de interrelaciones respetuosas de comunicación y aprendizaje entre las diferentes culturas que habitan en el país, donde las cosmovisiones o formas de ver el mundo se retroalimenten mutuamente. Sin embargo, en un sistema educativo que históricamente reproduce las relaciones de poder y con ellas la exclusión y el racismo, surge la necesidad de una interculturalidad que rompa con esa práctica tan arraigada en la educación, desde la crítica y el cuestionamiento.

Catherine Walsh, quien se identifica no solo como académica sino también como militante de causas sociales, es consciente de que el Estado fue constituido por los mestizos-criollos, lo cual excluye desde el principio a los indígenas y afros, entiende que desde ese entonces se constituyó un multiculturalismo a nivel social, pero montado en la consabida matriz colonial de la república dividida en españoles e indios. La autora nos ofrece el paradigma de la interculturalidad como “una posibilidad metodológica, epistémica y política de solución de las contradicciones diacrónicas y del colonialismo interno, puesto que en su seno se fermentan distintos horizontes civilizatorios” (Gutiérrez y Fernández 2020, 214).

El paradigma intercultural que postula Walsh significa “el contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos; en condiciones de igualdad” (Walsh 2009, 41). Así lo sostienen Gutiérrez y Fernández (2020), cuando hacen un análisis de este paradigma y de esta autora:

El pensar-hacer intercultural se constituye en el artificio conector, interface de relacionamiento o la bisagra intercomunicativa como concepto, práctica, proceso que intenta romper con la historia del ninguneo de las civilizaciones indígenas, afro, incluida la cultura mestiza. Lejos de la interculturalidad abstracta o conceptual, se trata de una

interculturalidad viviente, resultado de múltiples voces y ecos no humanos. Por lo mismo, el paradigma intercultural, en términos de Catherine, difiere del ideal de descolonización sin que medie algún tipo de violencia, sobre todo física. (Gutiérrez y Fernández 2020, 215)

Para un correcto entendimiento de lo que es la interculturalidad crítica, Catherine Walsh hace una distinción entre lo que es la multiculturalidad y la pluriculturalidad. La multiculturalidad es un término descriptivo e instrumental comúnmente encontrado en las políticas estatales e institucionales, que aceptan la existencia de la diversidad cultural, pero la ven anclada a la visión de las repúblicas de españoles, lo cual genera que los procesos de inclusión social sean apreciados desde una lógica colonial. Por otro lado, está la pluriculturalidad, que indica una convivencia de culturas en un mismo espacio territorial, pero se queda en ello, en la aceptación y coexistencia, dejando de lado una interrelación más profunda. Por todo ello, Walsh llega a la conclusión de que una interculturalidad como tal no existe, por lo que vendría a ser un proceso que está por alcanzarse a través de políticas, prácticas, valores y acciones sociales concretas y consientes, que se pueden construir mediante procesos formativos colectivos (Gutiérrez y Fernández 2020, 216).

Walsh insiste en la adopción de pedagogías prácticas, estrategias y metodologías que se construyan desde la resistencia, oposición e insurgencia. En su propuesta de una pedagogía decolonial, insta a tomar en serio la naturaleza política y epistémica de las luchas sociales “como campos pedagógicos de derechos políticos, otra política, distinta forma de vida y visión del mundo donde los movimientos indígenas y afros ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción” (Gutiérrez y Fernández 2020, 217).

Para Catherine el conocimiento debe ser holístico tanto en lo intelectual, emocional como en lo espiritual y el cosmos está determinado por la dualidad complementaria. Una interculturalidad responsable es aquella que asume como ciertas las cosmovisiones distintas. En la cosmovisión andina la tarea es convivir en la heterogeneidad complementaria, esa dualidad que todos necesitamos, esa complementariedad que permite el equilibrio. Desde esta perspectiva la interculturalidad es una constante complementación en donde no cabe la anulación del otro. (Gutiérrez y Fernández 2020, 219)

Catherine apuesta por una interculturalidad dialogada que no sea vista de forma independiente a la cosmovisión de las otras culturas, sino que se introduzca en profundas dimensiones de entendimiento. Al contrario de la interculturalidad funcional, esta deberá recoger las voces de los antepasados de esas culturas y ponerlas a disposición de las

nuevas generaciones. Es así que en su texto *Pensar sembrando/ sembrar pensando con el abuelo Zenon*, en conjunto con Juan García Salazar (2017), reflexiona:

Saber escuchar estas palabras de muchas generaciones, signadas por los procesos de esclavitud, el cimarronaje, los palenques negros; en suma, la lucha por la autonomía negra permitiría ir reconstruyendo sus identidades vapuleadas por los procesos de aculturación desde el poder colonial, tanto en el periodo colonial como republicano. (Gutiérrez y Fernández 2020, 222)

Esta forma metodológica de interculturalidad permite acceder a los saberes ancestrales que están guardados en la memoria comunitaria y en aquellos actos rutinarios que a simple vista son mecánicos; aquí se encuentra el otro conocimiento con todas sus variantes epistémicas y visión del mundo particular y distintiva (Gutiérrez y Fernández 2020, 223).

El principio, el paradigma intercultural respeta la diversidad de las nacionalidades y pueblos indígenas, así como de los no indígenas u otros sectores sociales. Pero, al mismo tiempo, exige la construcción de un médium o interface político social para la unidad-diversidad en los ámbitos económico, social, cultural y político, con miras a transformar las estructuras actuales y construir un nuevo estado plurinacional, en el marco de la igualdad de derechos, el respeto mutuo, la paz y la armonía entre nacionalidades, pueblos y la naturaleza. (Gutiérrez y Fernández 2020, 223)

En este sentido, la interculturalidad que propone Walsh desafía el proyecto político monocultural en el que se funda la sociedad capitalista moderna. Pone en entredicho aquella visión unilateral del conocimiento, que se reproduce en la educación formal y desobedece al multiculturalismo. Por lo tanto, se propone una interculturalidad que reconozca la diversidad cultural para incluirla dentro de la estructura social establecida, que aborde las causas de la asimetría y de las desigualdades sociales, y que cuestione el Estado monocultural con sus prácticas discriminatorias y racistas.

## **2. La interculturalidad en el sistema educativo**

En cuanto a la historia de la educación en América Latina, los años noventa se caracterizan por retomar como base las discusiones de la década de los setenta sobre la justicia social y las de los ochenta acerca de la pertenencia comunitaria. Alrededor de esto se empieza a tejer el concepto de ciudadanía, como objetivo principal de la educación, lo cual daría pie a la reformulación de programas y políticas públicas que incluyen este concepto.

Según Herrera (2006),

En la modernidad la educación empieza a cumplir la función social y política de ayudar a la conformación de imaginarios nacionales que permitan a los individuos y grupos sociales sentirse aglutinados y convocados por el Estado nacional por medio de un nexo político dado a través de la figura de la ciudadanía. (Herrera 2006, 101)

Para ese entonces la educación, que ha sido claramente desde y para la cultura dominante, se muestra más abierta, inclusiva, preocupada por las identidades y respetuosa de las otras culturas que conviven en una misma nación, sin embargo, cabe recalcar que este cambio de postura no fue dado de la noche a la mañana, sino debido a una clara resistencia de las minorías a los procesos de uniformización cultural y a la mundialización de la cultura por parte de la educación. Surge entonces una corriente de heterogeneidad, de diversidad, dentro de un sistema educativo homogenizador por naturaleza.

Y entra además en juego la interculturalidad, como herramienta que permita abordar la diversidad existente, que de hecho ha estado presente, como un problema educativo, dentro de las sociedades multiculturales. La respuesta que da la interculturalidad en su premisa central se centra en la interacción pacífica entre las culturas que conviven en un mismo país. No obstante, es importante destacar que la interculturalidad no implica solo una convivencia armónica, sino además, “complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía para buscar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes” (Walsh 2002 en Herrera 2006, 111), tomando en cuenta que en este escenario, estos pueblos, personas, conocimientos y prácticas están en conflicto permanente por las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder.

Herrera al respecto nos dice que:

La interculturalidad debe poner de presente los asuntos relacionados con las imbricaciones entre las diversas culturas hegemónicas y culturas subalternas. Debe integrar a sus preocupaciones la reflexión en torno a las diferenciaciones y conexiones entre diversidad cultural y desigualdad social, en el sentido de no permitir que se legitimen, bajo el argumento de la diversidad, las enormes desigualdades existentes en el mundo entero, así como ser negligentes respecto a las deudas que en materia de derechos sociales se tiene con más de la mitad de la población de los países del continente latinoamericano. (Herrera 2006, 111)

Es preocupación de esta investigación abordar la verdadera problemática de la educación en países multiculturales y la aplicación de la interculturalidad en sociedades claramente desiguales, como en Ecuador.

## 2.1. La interculturalidad como producto de una lucha social

Vélez (2006), nos dice que en el ámbito de la región andina los movimientos sociales de corte étnico, que promulgaban demandas reivindicativas en la educación, incidieron de manera directa en la visibilización de las poblaciones indígenas y negras, según ella, a través de una sostenida y vigente presencia pública, lo que permitió un reconocimiento oficial del carácter multicultural de los Estados andinos.

Vélez apunta:

En este contexto, las instituciones de 11 países de América Latina han reconocido la pluri o multiculturalidad de los Estados nacionales, tal es el caso del Ecuador, por ejemplo, cuya reforma constitucional de 1998 incorporó 15 derechos colectivos de las nacionalidades y pueblos indígenas y afroecuatorianos, reconociendo sus autoridades y su derecho consuetudinario, entre otros. (Vélez 2006, 9)

De esta manera, para los años noventa la mayor parte de los países de América Latina se encontraban inmersos en procesos de modernización de sus sistemas educativos, en una clara evidencia del reconocimiento de las demandas sociales emergentes. Esta modernización se tradujo en la oficialización de la interculturalidad, como “noción y mecanismo capaces de dotar de mayor calidad y equidad a las propuestas educativas nacionales, en un momento en el cual se afianza la democracia en la región” (Vélez 2006, 9).

Según Ossenbach (1999) en Ecuador existen varios grupos étnicos en los cuales la lengua es solo uno de los factores de su diferenciación, ya que cada lengua expresa a su vez un peculiar sistema de pensamiento y de visión del mundo. Bajo esta premisa podemos entender que cada pueblo, etnia y nacionalidad del Ecuador, tiene una cosmovisión muy particular que caracteriza a su cultura y que la hace valiosa y única. En un proceso de interculturalidad idílico, las cosmovisiones de cada etnia, pueblo y nacionalidad, incluyendo la occidental, deberían interrelacionarse de manera armónica, equitativa y en igualdad de condiciones. Sin embargo, la realidad es que en todos los ámbitos de la sociedad en general, y de la educación en particular, las minorías étnicas han sido históricamente excluidas y oprimidas.

Un ejemplo concreto de opresión en la educación nos lo brinda Ossenbach (1999) cuando nos dice:

Los procesos de desarrollo económico hasta la década de 1970 habían sido casi siempre indiferentes a la riqueza de la herencia cultural, los valores y las creencias de estos grupos. La escuela y la acción del Estado, en parte a través de los medios de comunicación de masas, impusieron tradicionalmente la lengua castellana como vehículo de escolarización

y de comunicación, relegando las lenguas vernáculas a la comunicación familiar e intercultural. (Ossenbach 1999, 51)

Y continúa:

A pesar del notable crecimiento de la escolarización y el descenso de los niveles de analfabetismo en el medio rural durante las décadas estudiadas, el desarrollo se había venido limitando sobre todo a la educación primaria y había favorecido el aprendizaje del castellano, creando un tipo de bilingüismo que solo permitía al indígena una relación parcial con la sociedad nacional blanco-mestiza. (Ossenbach 1999, 51)

Este tipo de situaciones, en vez de facilitar un proceso intercultural coherente y respetuoso, más bien tiende a establecer una fractura, dando como resultado una jerarquización de las culturas que comprenden el territorio ecuatoriano y la opresión sistemática de las personas indígenas en el campo de la educación.

Debido a ello, por demás errado, los movimientos indígenas, muy activos en la década de los setenta, dieron un impulso decidido al cambio de perspectiva en la educación rural, a través de una nueva concepción de la educación intercultural bilingüe, con el objetivo principal de que los y las indígenas mantuvieran su lengua materna en el proceso de aprendizaje y que esta contribuyera a su autoidentificación étnica. Es así que en 1978 sobresale por su envergadura la colaboración suscrita entre el Ministerio de Educación y el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI) de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, que inició importantes estudios culturales y lingüísticos, elaborando numerosas cartillas de alfabetización y de matemáticas (Ossenbach 1999, 51).

La educación intercultural bilingüe supuso para el Ecuador un importante reto y un gran avance para las nacionalidades indígenas. Un reto porque se presentaron varios recortes presupuestarios y políticas sociales restrictivas que pusieron trabas al proceso, pero un avance también porque los logros se dieron gracias a la participación activa de las propias comunidades indígenas, que consiguieron hacerse escuchar y respetar en un tema tan crucial para la sociedad como es la educación.

La lucha por esa anhelada interculturalidad no ha sido nada fácil para sus protagonistas, pues se han enfrentado siempre a un sistema desigual que pone más obstáculos que facilidades. Sin duda alguna esta ha sido una lucha social en todo el sentido de la palabra, que no solo se ha dado en Ecuador sino en toda Latinoamérica. Así nos lo cuenta Ossenbach (2010):

Las reformas sociales y los movimientos políticos de la primera mitad del siglo XX tuvieron como escenario principal a las ciudades. La Revolución Mexicana y el régimen cardenista se destacaron por ser prácticamente las únicas experiencias latinoamericanas de reforma que articularon fuertemente el mundo rural y el urbano durante la primera mitad del siglo XX (reforma agraria, cruzada educativa, sindicalismo, cultura nacionalista basada en las tradiciones populares, etc.). No obstante, en los países con población rural predominantemente indígena, la consideración del pueblo o la masa como nuevo sujeto histórico dio origen a ciertos discursos reformistas que aludieron a los indios (que en la práctica habían quedado excluidos de las medidas políticas y sociales a lo largo del siglo XIX), denunciando su lamentable situación y poniendo fórmulas para su incorporación al progreso y la modernización. La cuestión indígena consiguió sin embargo hacerse muy visible y figurar en la agenda política de distintos gobiernos, como sucedió a partir de 1919 durante la dictadura de Augusto B. Leguía en Perú, o en Bolivia a partir de la Constitución de 1938, que reorganizó la vida política de este país tras la Guerra del Chaco (1932-1935). (Ossenbach 2010, 29)

En 1970 la educación rural pasó a ser una necesidad, ya que la mitad de la población rural del Ecuador era indígena y la agricultura era su mayor actividad. Esto, aunado a los altos índices de analfabetismo, pasó a ser un tema de atención prioritaria y se llevaron a cabo programas de educación indígena y políticas de alfabetización (Ossenbach 1999, 49). Sin embargo, las campañas alfabetizadoras pasaron a ser parte de la instalación de un nuevo paradigma, que trataba de integrar a las personas racializadas, a la nacionalidad ecuatoriana, por medio de la educación, como una suerte de inserción a la cultura occidental.

Hacia mediados de la década de los años 70 apareció en el debate político la reivindicación étnica, la cual se intensificó y aceleró en las décadas siguientes y tendría uno de sus momentos álgidos en el Levantamiento Indio Nacional de 1990. Desde los inicios de la década de los 80 surgió un intenso debate en el que se han venido discutiendo categorías como la de “nacionalidades indígenas” o “Estado pluricultural o plurinacional”, a la vez que las propias comunidades indígenas han adquirido un destacado protagonismo en sus propios programas de reforma y desarrollo social. (Ossenbach 1999, 50)

Según Ossenbach (1999, 50), en el campo de la educación, esta cuestión obtuvo “su estatuto legal a partir de 1983, año en el que la nueva Ley de Educación reconoció como objetivo oficial la educación bilingüe intercultural. En ese mismo año se introdujo una reforma a la Constitución política de 1979, en lo relativo a la educación bilingüe. Esto supuso el asignarle a este tipo de educación un valor cultural y no solo lingüístico, lo cual fue de una importancia fundamental, pues se daba cabida prioritaria a los contenidos culturales vernáculos en todas las áreas curriculares”.

Por otra parte, Catherine Walsh nos recuerda que la interculturalidad en la América Latina de los años ochenta empezó a entenderse desde las políticas educativas promovidas por los pueblos indígenas:

Las ONG y/o el mismo Estado, con la educación intercultural bilingüe (EIB). En la reunión regional de especialistas sobre educación bilingüe (México, 1982), se recalcó la necesidad de establecer políticas nacionales de plurilingüismo y multiétnicidad, proponiendo, entre otras, la oficialización nacional o regional de las lenguas indígenas y políticas educativas globales. Se acordó recomendar el cambio de la denominación hasta ese entonces utilizada de “educación bilingüe bicultural” por la de “educación intercultural bilingüe”, reconociendo que una colectividad humana nunca llega a ser bicultural debido al carácter global e integrador de la cultura, y a su carácter histórico y dinámico, siempre capaz de incluir nuevas formas y contenidos, en la medida en que nuevas condiciones de vida y necesidades así lo requieran (Instituto Indigenista Americano, 1982). (Walsh 2010, 80)

Walsh (2010) nos habla que ya para los años noventa, y gracias a un despertar de la lucha social de los y las indígenas, se ve por parte del Estado una atención a la diversidad étnico-cultural, que parte de reconocimientos jurídicos y de una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales. Esto permitió confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión que se encontraban más que naturalizados y, en el discurso, la educación pasó a ser un proceso de formación de “ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural” (Walsh 2010, 76).

Como vemos, la interculturalidad pasó a ser un tema de moda en la educación, ya que se la introdujo en políticas públicas, reformas educativas y reformas constitucionales, pasando a ser eje importante tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito internacional y transnacional. Sin embargo, es importante recordar que esto fue “efecto y resultado de las luchas de los movimientos sociales-políticos-ancestrales y sus demandas por reconocimiento, derechos y transformación social, pero tampoco se debe olvidar que, desde otra perspectiva, puede ser visto desde la cuestión del poder, el capital y el mercado” (Walsh 2010, 75).

En este sentido, la adopción del término interculturalidad fue asumido como reflejo de la condición cultural del mundo indígena, “preparando al educando para actuar en un contexto pluricultural marcado por la discriminación de las etnias indígenas” (Chodi 1990 en Walsh 2010, 80). El término “intercultural” pasó a tener un “un sentido político-reivindicativo por estar concebido desde la lucha indígena y con designios para enfrentar la exclusión e impulsar una educación lingüísticamente ‘propia’ y culturalmente apropiada” (Walsh 2010, 80). Según esta autora, tal conceptualización partía del problema histórico de la matriz colonial de poder, ya que mediante esta “inclusión” se fomentaba la exclusión, subalternización y exterminación de identidades, lenguas,



saberes, lógicas y cosmovisión. Es decir, que el Estado mediante la interculturalidad buscaba la inclusión de los “diferentes”, bajo sus propios términos (Walsh 2010, 80).

## **2.2. El multiculturalismo**

Lo que empezó como un avance para los diferentes grupos étnicos del Ecuador gracias a su lucha social, pronto se fue convirtiendo en lo que Walsh (2010) llamaría un sentido socioestatal de burocratización.

Al legalizar la Educación Intercultural Bilingüe como “derecho étnico y colectivo” y como programa educativo para indígenas -algo que sucedió en la mayoría de países latinoamericanos con poblaciones indígenas en los 80 y 90 (respaldado por la firma del Convenio 169 de la OIT)-, lo intercultural llegó a ser parte del aparato de control y de la política educativa estatal. (Walsh 2010, 81)

Según Walsh (2010, 81) la oficialización de esta lucha social, para muchas organizaciones y comunidades indígenas, representó un arma de doble filo, ya que por un lado significaba un reconocimiento a toda la lucha realizada por décadas y por otro lado supuso el debilitamiento de su identidad, entendida esta como su sentido comunitario, social, político y ancestral. La instalación de mecanismos de regulación estatal a la gestión comunitaria estuvo también cargada de gran influencia de organizaciones no gubernamentales (ONG), (especialmente la Cooperación Técnica Alemana [GTZ]), iglesias (en particular el Instituto Lingüístico de Verano) y otros organismos nacionales e internacionales (Banco Mundial, AID, Unicef, etc.), lo cual implicaba que a la otrora demanda social, se sumaran intereses no solo públicos, sino también privados, que distaban mucho de los intereses de las organizaciones indígenas.

También es importante señalar que lo “intercultural” fue entendido reduciéndolo principalmente a un término que se relaciona con cuestiones indígenas y dándosele por tanto un tratamiento unidireccional, que ha ido en contra de lo que la palabra supone, que indica la relación entre culturas de manera equitativa. Pero en los procesos educativos lo que se ha dado ha sido las relaciones de aceptación desde las lenguas indígenas hacia la lengua “nacional”, lo cual le da un sentido totalmente distinto al significado de interculturalidad, que pasa a ser, más bien, una herramienta de adoctrinamiento, en donde los y las estudiantes indígenas deben asumir la cultura dominante y no viceversa (Walsh 2010, 81).

Este problema se puede ejemplificar, entre otros ámbitos, en la producción de textos escolares, la formación de maestros y los currículos usados en las escuelas. Bajo el nombre de interculturalidad, las editoriales de libros escolares asumieron una política de

representación de las culturas, a partir imágenes de indígenas y afros en sus textos, lo cual, en vez de fomentar la interculturalidad, reforzó estereotipos y procesos coloniales de racialización (Granda 2004 en Walsh 2010, 83). Esto produjo que la interculturalidad en la práctica educativa se limitara a la exotización de las otras culturas.

Al institucionalizar la interculturalidad en un sistema educativo de índole jerárquico, que imparte la cultura occidental como verdad única, esta termina siendo incompleta, pues en esa forma de relacionamiento forzado se invisibiliza las problemáticas y conflictos que se tejen en las relaciones entre culturas, así como también los contextos de poder, dominación y colonialidad que conllevan estos procesos. Por lo tanto, la interculturalidad no puede darse si se sigue considerando a las culturas en términos de superioridad o inferioridad, por lo que es importante problematizar y ampliar la discusión de la adecuada inserción de la interculturalidad en la escuela.

Entonces, no podemos dejar de pensar que esta forma asistencialista de llevar a cabo la interculturalidad en la educación es deliberada. El reconocimiento de la diversidad es solo eso, un mero reconocimiento con metas a la inclusión de las otras culturas al interior de la estructura social, no para cambiarla ni para que sea más justa, sino para seguirla reproduciendo como está establecida. Por lo tanto, podemos atrevernos a decir que esta forma de interculturalidad es totalmente funcional al sistema educativo, tal como está planteado y al sistema neoliberal en general, al cual le es útil. Ya lo dice Tubino (2005):

Desde esta perspectiva -que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia-, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco “cuestiona las reglas del juego”, por eso “es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente”. (Tubino 2005 en Walsh 2010, 78) Para finales de los años noventa la ola intercultural logró consolidarse en la educación de prácticamente todos los países latinoamericanos mediante reformas constitucionales, sin embargo, el reconocimiento de la interculturalidad se limitó a la aceptación del carácter multiétnico y pluricultural de estos países, que a su vez se limitó a visibilizar la existencia de identidades étnico-culturales y determinar una igualdad ante la ley. Según Walsh (2010, 83), en esta etapa se dio inicio a una nueva fase política social, conocida como constitucionalismo multicultural o multiculturalismo constitucionalista. Así, esto forma parte de lo que varios autores han definido como la “nueva lógica multicultural del capitalismo global”, que tan solo reconoce la existencia de varias

culturas en un territorio, mas no promueve su interrelación en el sentido estricto de la palabra. Al dar el nombre de interculturalidad a lo que a todas luces es solo multiculturalidad, las luchas por las cuales se puso en vigencia la interculturalidad, se neutralizan y vacían de su significado efectivo, volviéndola funcional al orden nacional jerárquico y al sistema neoliberal (Muyolema 1998 en Walsh 2010, 78).

Para Walsh (2010):

El reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior. (Walsh 2010, 78)

Nos queda claro que estos cambios fueron el resultado de las demandas y luchas de los movimientos sociales, particularmente de los movimientos indígenas de índole nacional e internacional, que vieron la oportunidad de construir una educación distinta, que pudiera elevar la calidad educativa para todas y todos, y que permitiera responder a lo étnico y a lo diverso desde el ámbito nacional. Sin embargo, debe reconocerse que, desde lo institucional, esta idea fue cambiada por la de, meramente, incluir a todos de manera unívoca, en el Estado-nación; significaba la inclusión de los históricamente excluidos para el apaciguamiento de sus reivindicaciones, lo que a todas luces constituye una estrategia de poder. La nueva onda multiculturalista, como la llamó Walsh, sin duda fue un proyecto nacional de corte neoliberal (Walsh 2010, 83).

El multiculturalismo, a diferencia de la interculturalidad, aborda la diferencia y la diversidad de una manera descriptiva y asimétrica. Así, desde lo planteado por Zizek (2001):

En el multiculturalismo existe una distancia eurocéntrica condescendiente y/o respetuosa para con las culturas locales, sin echar raíces en ninguna cultura en particular. Es una forma de racismo negada, invertida, autoreferencial, un “racismo con distancia” que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada [...] El respeto multiculturalista por la especificidad del Otro es precisamente la forma de reafirmar la propia superioridad [...] El universalismo multiculturalista es, en realidad, eurocentrista. (Zizek 2001 en Vélez 2006, 16)

Por su parte Walsh (2010, 83), piensa que el proyecto multiculturalista consistía en ajustar las prácticas educativas inclusivas a las exigencias de la modernización, mas no era el fin interculturalizar el sistema educativo, por lo que la mentada interculturalidad pasó a ser un simple discurso de diversidad, convivencia, tolerancia, respeto y sobre todo reconocimiento de las diferencias culturales, pero sin un cambio social a profundidad.

Profundizando un poco más en el multiculturalismo, tenemos al multiculturalismo liberal, que es un concepto que nos puede ayudar a entender mejor el estado actual de la interculturalidad en el sistema educativo ecuatoriano. El multiculturalismo liberal es una teoría política y filosófica que sostiene que las diferencias culturales deben ser respetadas y valoradas en una sociedad liberal. Se basa en la idea de que la diversidad cultural es una fuente de riqueza para la sociedad, y que las diferencias culturales deben ser protegidas y promovidas, por lo que acepta de buena manera a las minorías étnicas presentes en los Estados y promueve su inclusión, protección y garantía de derechos.

Kymlicka (1996, 46) afirma que la protección de derechos civiles y políticos de los individuos es una característica de todas las sociedades liberales y constituye uno de sus principales mecanismos para acomodar las diferencias culturales dentro del Estado, lo cual les permite a las personas migrantes pertenecer a los diversos grupos y asociaciones que constituyen la sociedad civil y gozar de los beneficios que estas ofrecen. Sin embargo también sostiene que esta acción no basta del todo, porque acoger a personas de otras culturas requiere de más esfuerzos, entre ellos la concientización de la importancia de la pertenencia cultural:

Los liberales deberían reconocer la importancia de la pertenencia de las personas a su propia cultura societal, en virtud del papel que esta desempeña a la hora de posibilitar elecciones individuales significativas y sustentar la propia identidad. Aunque los miembros de una nación (liberalizada) no compartan ya valores morales o estilos de vida tradicionales, siguen teniendo una profunda vinculación con su lengua y cultura propias. (Kymlicka 1996, 149)

Will Kymlicka (1996) en su libro *Ciudadanía multicultural: Una teoría liberal de los derechos de las minorías*, argumenta que el multiculturalismo liberal se enfoca en la protección de las minorías culturales mediante políticas y leyes que garantizan la igualdad de oportunidades y derechos para todas las personas, independientemente de su cultura. Sin embargo, también destaca que es necesario un cambio en las estructuras políticas y sociales para abordar las desigualdades estructurales entre las diferentes culturas. Es decir, resulta ineludible entender las desigualdades estructurales en juego así como los problemas de poder y privilegio que existen en las sociedades liberales. Esto permitiría acortar la brecha de desigualdad con las minorías y poder pretender una mejor calidad de vida individual y colectiva de las minorías étnicas.

Algo parecido nos dice Brian Barry (2002) en su libro *Culture and Equality: An Egalitarian Critique of Multiculturalism*, donde sostiene que el multiculturalismo liberal

no aborda adecuadamente las desigualdades estructurales entre las diferentes culturas, como cuestiones de clase, lo que ahonda las desigualdades sociales. Así lo mencionan Selamé y Villavicencio (2010) en su artículo sobre la crítica de Barry al multiculturalismo:

Los multiculturalistas, por su parte, señalan que este modelo de ciudadanía igualitaria, al comprender derechos universales, se olvida de las diferencias de género, raza o clase y, por lo tanto, no es adecuado en el contexto de un mundo culturalmente diverso como el actual. Lo que sostienen los multiculturalistas es que la diferencia no debe ser asimilada o excluida -que es lo que haría el liberalismo-, y para evitarlo deben existir derechos especiales por grupos, otorgados en razón de las características culturales que los distinguen. Luego la justicia social no debe definirse echando mano, exclusivamente, a reglas ciegas a la diferencia, sino recurriendo también al trato diferenciado como una especificación del principio de igualdad, entendido de una forma más inclusiva, que permite a la mayoría de la sociedad mostrarse más proclive a conceder determinadas excepciones al trato igualitario, respetando así activamente la diferencia y la diversidad cultural. (Selamé y Villavicencio 2010, 1)

Estas cavilaciones dan luces a la problemática que nos atañe porque nos permiten ver que en el Ecuador se está asumiendo una postura liberal al utilizar la corriente multiculturalista para el tratamiento de las diversidades en el país. En un país multiétnico y plurinacional como este, el manejo multicultural de estilo liberal para las diversidades resulta ser no solo insuficiente, sino que constituye poco menos que un atropello a los derechos colectivos de las minorías étnicas, porque no solo se trata de migrantes y colectivos aislados que llegan a un Estado en busca de una oportunidad, sino que estamos hablando también de culturas ancestrales y milenarias presentes en este territorio desde antes de la conquista española.

El hecho de que los teóricos del liberalismo contemporáneo asumen implícitamente que los países contienen a una sola nación. Son totalmente conscientes de que los Estados modernos son culturalmente diversos; de hecho la naturaleza pluralista de las democracias liberales modernas es uno de los temas recurrentes en sus escritos. Pero implícitamente dan por supuesto que este tipo de diversidad procede de las variaciones que ha experimentado el concepto de bien de las personas o del fenómeno de la inmigración; es decir, que se concentran en la diversidad filosófica, religiosa y étnica en el seno de una cultura basada en una lengua compartida. No reconocen ni discuten la existencia de Estados multinacionales, con diversas culturas sociales, diferentes lenguas y grupos nacionales. (Kymlicka 1996, 179)

Si bien es cierto que el multiculturalismo liberal se opone a la homogenización cultural y a la asimilación forzada de las minorías culturales a la cultura dominante y que por el contrario promulga una coexistencia pacífica de las culturas mediante el diálogo intercultural y el respeto mutuo, lo cierto es que este no ahonda en la comprensión de las culturas dominadas, ni aborda adecuadamente sus problemáticas que son producto de

desigualdades estructurales existentes en un sistema de dominación, así como tampoco las relaciones de poder que ahondan esas desigualdades.

Cuestión diferente sería que además de garantizar los derechos civiles de las minorías étnicas, también se llevaran a cabo políticas públicas que garanticen que estas culturas no solo puedan sobrevivir dentro de un territorio con mínima decencia, sino que también puedan cubrir su necesidad de autoidentificación étnica y de pertenencia cultural y que su cultura sea considerada como parte constitutiva del desarrollo del país. Para ello se necesita que el Estado no les trate como individuos aislados, sino como parte de una cultura que tiene una cosmovisión, manifestaciones culturales y problemáticas derivadas de las desigualdades y que requieren un trato diferenciado en cuestión de derechos colectivos.

En estas condiciones resulta muy difícil la inclusión de las minorías étnicas dentro de una cultura dominante, mucho menos podemos hablar de un dialogo intercultural en igualdad de condiciones. Por eso decimos que el multiculturalismo liberal tiende a perpetuar las desigualdades existentes entre las diferentes culturas que habitan un Estado y puede más bien reforzar las estructuras de poder existentes que las generan. Para lograr un dialogo real entre culturas, se necesita articular una concepción más abarcativa como la interculturalidad crítica que tiene como punto de partida precisamente el abordaje de las desigualdades sociales para coexistencia no solo pacífica sino también digna de las culturas dentro de un territorio democrático.

La interculturalidad crítica que Catherine Walsh propone, no contempla la diversidad como un problema para la sociedad ni para el sistema educativo, sino que identifica el problema en la estructura colonial-racial de todo el sistema, dentro del cual se quiere insertar, de manera arbitraria y poco respetuosa, a las otras culturas que habitan el Estado. Esta perspectiva permite el reconocimiento de que el respeto a la diferencia se lo está construyendo dentro de una “estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y blanqueados en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores” (Walsh 2010, 78). Es en esta línea del darse cuenta en qué consiste la problemática en torno a la interculturalidad en el Ecuador, que la interculturalidad puede dejar de ser una estrategia de poder y una obligatoriedad impuesta por el sistema educativo del país, y pasar a ser, para los y las docentes en especial, una herramienta de decolonialidad que puede, desde la educación, devolverle parte del significado con el que nació este concepto en la lucha social indígena.

Este constituye un cambio de perspectiva, que también cambia el sentido en el que se lleva a cabo la interculturalidad, la cual deja de ser institucional y funcional (hacia abajo) para convertirse en un proyecto que se construye desde la gente y la subalternidad (hacia arriba), y por lo tanto se transforma en una herramienta de insurgencia desde y para la gente.

### **3. La escuela**

Los postulados de los teóricos educacionales de izquierda y de la pedagogía crítica nos han permitido ampliar nuestra comprensión de lo que es la escuela. Más allá de ser un lugar donde se imparten conocimientos enmarcados en un currículo, podemos entenderla como un emprendimiento esencialmente político, en donde se reproducen y privilegian discursos para la transmisión deliberada de la cultura dominante. En torno a este concepto, la escuela resultaría ser un espacio de exclusión de saberes, conocimientos y prácticas que correspondan a otras culturas, por lo que hacer esta distinción nos permitirá entender de mejor manera el proceso de la interculturalidad.

Al respecto Mc. Laren nos dice:

Las escuelas moldean a los estudiantes tanto por medio de las situaciones de aprendizaje estandarizadas, como por otros recursos que incluyen reglas de conducta, organización del salón de clase y procedimientos pedagógicos informales usados por los maestros [...] Trata de las formas tácitas en las que el conocimiento y la conducta son contruidos, fuera de los materiales usuales del curso y de las lecciones formalmente programadas las prácticas sociales referidas a la autoridad, la conducta y la moralidad. (Mc Laren 1984, 224) Al ver a la educación como una forma de introducción, una preparación y una legitimación de formas particulares de lo que va a ser la vida social de los y las individuos, podemos también entender que dentro de la escuela existen relaciones de poder que se traducen en prácticas educativas, que fomentan la aprobación de formas de conocimiento específicos y correspondientes a una lógica capitalista perteneciente a la cultura occidental. Para Mc Laren (1984, 224), la escuela siempre ha “funcionado en formas que racionalizan la industria del conocimiento en estratos divididos de clase, que reproducen la desigualdad, el racismo y el sexismo”, provocando de esta manera que la educación tenga como base —tal como sucede en la sociedad capitalista—, la competitividad y el etnocentrismo cultural.

Por lo antes mencionado podemos determinar que la escuela es un espacio de legitimación de la cultura dominante y por ende un espacio político en el que convergen

varias culturas y en el que se vislumbran también, las problemáticas que surgen de las asimetrías sociales entre ellas.

### **1.1. Espacio de legitimación de la cultura dominante**

Para poder entender cómo es que la escuela pasó a ser una institución en donde se legitiman los discursos de la cultura dominante, y cómo esto impide de tajo toda intención de educación intercultural, partimos de los conceptos de escuela tradicional y capital cultural de Giroux.

La instrucción escolar y el currículo, desde sus inicios, se asientan en estrechas preocupaciones por la eficacia; es decir, los objetivos de conducta y los principios de aprendizaje tratan al conocimiento como un objeto de consumo y a las escuelas como simples lugares de instrucción, destinados a impartir a los y las estudiantes una cultura común que les permita generar herramientas para su eficaz desenvolvimiento en la sociedad (Giroux 1990, 46). Por lo tanto, la escuela tradicional es aquella que está empapada de una lógica de racionalidad técnica, que está más preocupada de impartir maneras y aprender tipos específicos de conocimiento y consensos morales reproductores del status quo, que de la interrelación de culturas, el manejo responsable de la diversidad y la crítica a las desigualdades sociales.

Tanto es así, que Giroux (1990) nos pone el siguiente ejemplo:

Los educadores tradicionales talvez pregunten “como” debería tratar la escuela de alcanzar una determinada meta fijada de antemano, pero raramente preguntarán “por qué” la meta en cuestión va a resultar beneficiosa para algunos grupos socioeconómicos y no para otros, o “por qué”, las escuelas, tal como están organizadas actualmente, tienden a bloquear la posibilidad de que clases sociales concretas puedan alcanzar una cierta medida de autonomía económica y política. (Giroux 1990, 46)

Y afirma que:

La ideología que dirige la actual racionalidad de la escuela es relativamente conservadora: ante todo se interesa por cuestiones relativas al cómo de las cosas, pero no pone en tela de juicio las relaciones existentes entre conocimiento y poder o entre cultura y política. En otras palabras, las cuestiones relativas al papel de la escuela como agente de reproducción social y cultural en una sociedad clasista son ignoradas, lo mismo que aquellas otras que aclaran la base intersubjetiva de la fijación del significado, el conocimiento, y que se consideran relaciones legítimas. (Giroux 1990, 46)

Por otro lado, y complementando lo anteriormente mencionado, tenemos el concepto de capital cultural, que para Giroux (1990) implica ciertas formas de conocimiento, prácticas lingüísticas, valores, estilos, etc., distribuidos y avalados por la nación, de la misma manera que se lo hace con respecto al capital material. Tales formas son legitimadas y aceptadas como conocimiento de rango elevado y superior en las



escuelas, en las universidades y en el sistema educativo en general; ejemplo de ello tenemos en las ciencias naturales o en los métodos de investigación asociados con áreas económicas y empresariales, cuyo sentido de valor no es el mismo que se les otorga a las bellas artes o a las ciencias sociales.

Estas expresiones son arbitrarias, tienen por base ciertos valores y cuestiones de poder y control, y una visión particular de la naturaleza. Es decir, son afirmaciones hechas desde una muy específica cosmovisión, pues el concepto de capital cultural también implica determinadas maneras de hablar, actuar, moverse, vestirse y socializar, cuestiones que son producto de una sola cultura y que, sin embargo, se imparten en todas las escuelas como si de una verdad cultural general e incuestionable se tratara. Por lo que la escuela pasa a ser un lugar donde “se aprende la cultura dominante y donde los estudiantes experimentan la diferencia entre los status y distinciones de clase que de hecho se dan en el conjunto de la sociedad” (Giroux 1990, 45).

Así también Bourdieu (2006, 200) aborda esta problemática desde el concepto de capital simbólico, cuando afirma que los agentes sociales se muestran objetivamente caracterizados por dos tipos diferentes de propiedades: las propiedades materiales que son aquellas que se pueden medir y contar, como los objetos, incluyendo el cuerpo, y las propiedades simbólicas, que son avaladas por la sociedad como valiosas, es decir, relaciones significativas socialmente. El capital simbólico vendría a ser otro modo de designar lo que Max Weber denominó “carisma”, para nombrar la “legitimidad, producto del reconocimiento, en virtud de la cual, las personas que ejercen autoridad se ven dotadas de prestigio” (Bourdieu 2006, 209).

La condición de clase que la estadística social aprehende a partir de diferentes índices materiales de la posición de las relaciones de producción o, más precisamente, de las capacidades de apropiación material de los instrumentos de producción material o cultural (capital económico) y de las capacidades de apropiación simbólica de esos instrumentos (capital cultural), gobierna directa e indirectamente, merced a la posición que la clasificación colectiva le otorga, las representaciones que cada agente forja acerca de su posición y en palabras de Goffman, las estrategias de “presentación de sí”, es decir, de la puesta en escena de su posición que pone en funcionamiento. (Bourdieu 2006, 203)

Para Bourdieu (2006), cualesquiera de estos capitales ejercen una violencia simbólica, pues al ser reconocidos como tal, reclaman su reconocimiento de autoridad, una autoridad que va más allá de las órdenes, la cual...

se ejerce sin que haya que ejercerla, la que se da en llamar natural y se ve depositada en un lenguaje, una postura, maneras, un estilo de vida, o incluso en objetos [y que] descansa sobre una forma de creencia originaria, más profunda y más inextirpable de lo que ordinariamente se entiende por ese nombre”. (Bourdieu 2006, 208)

Esto es lo que él llama el “orden social”, que es percibido como un lugar sin conflictos y aceptado como un orden natural de las cosas, debido a que la misma sociedad carece de un conocimiento sobre los fundamentos de las diferencias sociales y sobre los principios de su perpetuación, los cuales juegan un papel importantísimo que no evidencian las desigualdades sociales ni los conflictos de intereses.

Estas conceptualizaciones acerca del capital (simbólico, económico, cultural), son pertinentes para explicar la desigualdad en el rendimiento escolar de estudiantes originarios de diferentes clases sociales y culturales, y para entender la categoría de lo que se denomina “éxito escolar”. En esta línea es que Bourdieu (2006) llama capital cultural a todos aquellos beneficios específicos, que niños y niñas pueden obtener del mercado escolar. Obviamente, la distribución de este capital no es aleatoria ni meritosa, sino producto de una repartición del capital cultural entre las clases y culturas dominantes. Esta reflexión marca una ruptura con los “presupuestos inherentes a la visión usual, que toma como efecto de las ‘aptitudes’ naturales el éxito o el fracaso escolar, tanto como a las teorías del ‘capital humano’” (Bourdieu 2006, 213), y pone sobre la mesa un claro cuestionamiento sobre los fundamentos de la escuela y su real función en la sociedad.

Esta definición típicamente funcionalista de las funciones de la educación, que ignora el aporte que el sistema de enseñanza realiza a la reproducción de la estructura social al sancionar la transmisión hereditaria del capital cultural, está de hecho implicada, ya desde el origen, en una definición del “capital humano” que, a pesar de sus connotaciones “humanistas”, no escapa al economicismo e ignora, entre otras cosas, que el rendimiento escolar de la acción escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia y que el rendimiento económico y social del título escolar depende del capital social, también heredado, que puede ser puesto a su servicio. (Bourdieu 2006, 214)

Entonces la escuela, entendida como la institución estatal en la que se imparte educación, no es solo el lugar donde se explican conocimientos de la cultura dominante y varias herramientas para el desenvolvimiento dentro del orden establecido de la sociedad, sino también es el lugar en donde se reproducen y repotencian los principios de perpetuación de este orden. Así, entre otras, se da la construcción de redes de relaciones más o menos institucionalizadas de mutuo reconocimiento o de pertenencia a un grupo, entre personas y clases sociales con conocimientos comunes y unidos por vínculos permanentes y útiles para estas personas, que van a reproducir, una vez terminados los estudios, comportamientos de vida semejantes en la vida adulta. Esto es lo que Bourdieu llama “capital social” (Bourdieu 2006, 221). Es así que en su estudio *Los herederos*, realizado con Passeron en 2003, las estadísticas hacen evidente que “el sistema educativo pone objetivamente en funcionamiento una eliminación de las clases más desfavorecidas

bastante más total de lo que se cree. Pero es menos habitual que se perciban ciertas formas ocultas de la desigualdad ante la educación”, como la relegación de los niños de clases inferiores y medias en ciertas disciplinas y su retraso o estancamientos en los estudios (Bourdieu y Passeron 2003, 14).

Este privilegio cultural, que es producido y reproducido por la escuela, no permite que se pueda pensar siquiera en una interculturalidad dentro de la educación, pues, como se ha visto, iría en contra de los principios y fundamentos mismos de la institución social. Entonces, cabe plantear un cuestionamiento de lo que se está haciendo como interculturalidad o cuáles son los propósitos detrás de las políticas interculturales en Ecuador, en donde el discurso aparece como meras buenas intenciones de promulgar diálogos democráticos entre las culturas dentro del sistema educativo, aunque exista, si se analiza bien, más bien una intención de perpetuar las inequidades sociales, mediante una muy utilitaria educación formal.

## **1.2. Espacio político y de acción**

En esta misma línea, podemos decir que la educación oficial impone inequidades culturales que son asumidas como normales —y universales—, y además imparte discursos de la cultura dominante, para seguirla reproduciendo por encima de las otras culturas existentes en el país, lo que a nuestro parecer resulta ser violencia simbólica por lo que es apropiado entender esta situación desde la concepción que nos brinda Bourdieu al respecto:

La selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase, como sistema simbólico, es arbitraria en tanto que la estructura y funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la naturaleza de las cosas o a una naturaleza humana. (Bourdieu y Passeron 1998, 48)

Esto quiere decir, que ninguna cultura debería darse por natural o elegida, como para ser reproducida en la educación, puesto que ninguna cultura tiene relación interna con la naturaleza de las cosas, y más bien existen en la práctica educativa una serie de supuestos contruidos socialmente, que solo le sirven a esa cultura en particular. Al querer imponer los conocimientos y modos de vida de una cultura determinada a todos sin distinción, se está incurriendo en un grave caso de violencia simbólica con esas otras personas pertenecientes a otras culturas que, como lo hemos visto anteriormente, estarán destinadas al fracaso escolar, puesto que los postulados escolares les serán ajenos y distantes.

Para comprender más a profundidad esta problemática, retomaremos a Vélez (2006), quien, en su análisis del currículo en Latinoamérica, llega a varias conclusiones que nos serán de mucha utilidad. La autora manifiesta que la escuela constituye un espacio legitimador y reproductor de la cultura dominante, pero recalca, además, que es de radical importancia la transformación de los sistemas y prácticas educativas, para lo cual la interculturalidad juega un papel preponderante. En primer lugar, porque fomenta la capacidad crítica de los actores educativos (educadores, educando, directivos, personal administrativo y comunidad), frente a los procesos de legitimación de arbitrarios sociales que se reproducen en el espacio educativo, y en segundo lugar porque, con esto, se genera la capacidad de agencia de los sujetos desde la educación, desde abajo (Vélez 2006, 15).

Al respecto nos dice:

En este contexto, es preciso aludir a los centros escolares como espacios políticos que no son neutrales, pues en estos, la transmisión y producción de saberes está en directa correlación con la sociedad dominante y el ejercicio de poder a través del control; mediante formas de violencia simbólica, de los discursos, significados y subjetividades. Básicamente, se plantea que las escuelas son lugares políticos, espacios institucionales que legitiman el control y reproducción de arbitrarios culturales, la imposición de tales arbitrarios se da mediante múltiples formas de violencia simbólica. (Vélez 2006, 11)

Por eso se dice que la escuela es un lugar en donde las prácticas educativas y los procesos oficiales corresponden a un contexto de imposición de arbitrarios culturales, que, para justificarlos, son impartidos como universales e ideales. El problema intercultural de esta cuestión es que, en esa imposición naturalizada, quedan por fuera prácticas y saberes locales que, como indica Vélez (2006, 13), “se enmarcan en construcciones de conocimiento, principalmente relativas a la colonialidad del poder y la diferencia colonial, como consecuencia de aquella”, siendo así, prácticamente imposible la interculturalidad propiamente dicha.

Sin embargo, si se mira la escuela como un lugar político en donde se reproducen arbitrarios culturales y violencia simbólica, que tienen por finalidad preparar a los y las estudiantes para ocupar posiciones dominantes o subordinadas dentro de la sociedad y que además favorece ciertas formas de conocimiento sobre otras ocasionando la discriminación por raza, clase y género (Mc Laren 1984, 224), también se la puede ver como un espacio de agencia y trinchera, desde donde se pueden tejer otras formas de afrontar esta problemática, por ejemplo: de abajo hacia arriba, es decir desde la comunidad educativa hacia el Estado.

Hemos podido ver la lógica detrás de la educación en la sociedad occidental actual, cuáles son sus fundamentos, propósitos e intereses que mueven al sistema

educativo y cómo esto perpetúa las desigualdades sociales. Ahora es importante reflexionar desde otras ópticas, por ejemplo, la responsabilidad que tienen los docentes frente a la interculturalidad en el sentido de un espacio de resistencia.

Por tanto, para contrarrestar la arbitraria institucionalización funcional al poder, se necesita trabajar en procesos formativos, que empiecen a ver a la escuela con cierta criticidad que permita visibilizar las condiciones de asimetría en las que se está sosteniendo la educación, las injusticias e inequidades de las realidades socioculturales que esconde este proceso, para proponer cambio, oposición y resistencia, para obtener posibilidades reales de incidencia (Vélez 2006, 15).

Vélez manifiesta que para hacerle frente a las limitaciones que caracterizan la visión tradicional de la enseñanza escolar, debe hacerse hincapié en las prácticas educativas, y es justamente ahí donde entra en juego la interculturalidad, puesto que por mucho tiempo se ha pensado que la interculturalidad es una cuestión de forma. Sin embargo, es importante establecer prácticas educativas que permitan el cuestionamiento ininterrumpido y crítico de lo que se ha de “dar por descontado” en el conocimiento y en las prácticas escolares. Es decir, que conscientes de que la escuela es un lugar donde se reproduce la sociedad dominante, también contiene posibilidades de compartir una educación crítica, que convierta a los y las estudiantes en ciudadanos activos, que deseen cambiar esta realidad y no formar parte de ella (Giroux 1990, 46).

Así lo ve Giroux:

Las escuelas han de empezar a ser vistas y estudiadas como lugares a la vez de instrucción y de cultura. Uno de los elementos teóricos más importantes para desarrollar formas críticas de enseñanza escolar gira en torno a la noción de cultura. Las escuelas se han de contemplar como instituciones marcadas por el mismo conjunto de culturas contradictorias que caracterizan a la sociedad dominante. Las escuelas son lugares sociales constituidos por un conjunto de culturas dominantes y subordinadas, cada una de ellas caracterizadas por el poder que tienen para definir y legitimar una visión específica de la realidad. (Giroux 1990, 47)

Aunque el autor hace un llamado a toda la comunidad educativa, recalca que los profesores son quienes primero deben tomar conciencia de cómo opera la cultura dominante en todos los niveles de enseñanza escolar. Esto significa que los y las docentes deberían comprender y ser conscientes de su propio capital cultural, “concretamente para comprobar de qué manera, beneficiosa o embaucadora, influye en los estudiantes” (Giroux 1990, 47), y si los mismos docentes están o no contribuyendo a perpetuar el sistema de inequidades.

En este sentido, las cuestiones centrales para elaborar una pedagogía crítica son las que abordan el problema de cómo podemos ayudar a los estudiantes, en particular a los de las clases oprimidas, a reconocer que la cultura escolar dominante no es de hecho neutral, ni está por lo general al servicio de sus necesidades. Al mismo tiempo debemos plantearnos la pregunta de por qué la cultura dominante hace que los estudiantes se sientan de hecho impotentes en cuanto a tales. La respuesta a esta pregunta exige que desvelemos, al menos en parte, los mitos, las mentiras e injusticias que anidan en el corazón de la cultura escolar dominante y que elaboremos un modelo crítico de enseñanza que integre y no prescinda de la historia y la práctica crítica. Semejante actividad reclama un tipo de diálogo y de crítica que desenmascare los esfuerzos de la cultura escolar dominante por prescindir de la historia, al tiempo que suscite la pregunta acerca de los presupuestos y prácticas subyacentes a las experiencias vividas en la vida escolar de cada día. (Giroux 1990, 47)

Al respecto, Bourdieu y Passeron (2003) tienen una postura muy parecida, puesto que piensan que la mejor manera de servir al sistema es actuar creyendo combatirlo, cuando se imputa tan solo las desigualdades económicas o se alude meramente a la voluntad política todas las desigualdades en la educación y en otros ámbitos. Para los autores, resulta fundamental entender el proceso que se teje detrás:

En efecto, el sistema educativo puede asegurar la perpetuación del privilegio por el solo juego de su propia lógica; dicho de otro modo, puede servir a los privilegios sin que los privilegiados deban servirse de él: en consecuencia, toda reivindicación que tienda a autonomizar un aspecto del sistema de enseñanza, se trate de la enseñanza superior, sirve objetivamente al sistema y a todo lo que sirve al sistema porque alcanza con dejar actuar a los factores desde el jardín maternal a la enseñanza superior, para asegurar la perpetuación del privilegio social. Es así como los mecanismos que aseguran la eliminación de los niños de clase baja y media actuarían casi con la misma eficacia (pero más discretamente) en el caso en el que una política sistemática de becas o subsidios de estudio volviera formalmente iguales ante la educación a los sujetos de todas las clases sociales; se podría entonces, con más justificaciones que nunca, imputar a la desigualdad de dones o a la aspiración desigual a la cultura la representación desigual de los diferentes niveles sociales en los diferentes niveles de enseñanza. (Bourdieu y Passeron 2003, 45)

#### **4. Metodología**

Según Pedraz (2003) la investigación sigue tres fases, que son consecuentes unas con otras pero que, a la vez, se relacionan entre sí. Así, tenemos que para la presente investigación se siguieron estas pautas: la fase conceptual, la fase metodológica y la fase empírica. En la fase conceptual se planteó el problema de la investigación y se buscó entender, a través de una amplia revisión bibliográfica, los conceptos teóricos alrededor del tema. En un segundo momento se planteó una serie de objetivos de investigación y la manera más adecuada de cumplirlos, dando paso a la fase metodológica, en la que se analizó la metodología más apropiada para encontrar una respuesta a las interrogantes que se han planteado. En esta fase se definió el enfoque de la investigación, la muestra y las herramientas de recogida y análisis de datos, tomando en cuenta la naturaleza del

problema, los objetivos, recursos y el tiempo disponible. Y para finalizar, se realizó la fase empírica con investigación de campo, para recoger los datos que posteriormente se analizaron e interpretaron (Pedraz 2003 en Gómez 2015, 9).

Esta investigación se ha realizado en la Unidad Educativa Fray Jodoco Ricke, ubicada en la comuna Lumbisí de la parroquia Cumbayá del Distrito Metropolitano de Quito, de la cual formo parte. Este lugar permite entender de mejor manera la dinámica social que se está presentando en las escuelas en el marco de la interculturalidad, ya que es una de las primeras comunas del país, avalada en el 2008 por la Ley de Comunas y garantizada como comuna por la Constitución de la República del Ecuador. Además, la comuna cuenta con su propio repertorio festivo ancestral, lo cual facilita el análisis comparativo entre las festividades vivas que, en efecto, celebran los comuneros, y las ordenadas por el Estado para el cumplimiento de la interculturalidad en las escuelas.

Para entender este fenómeno social se ha recurrido a fuentes de índole estatal, como son el calendario escolar, los acuerdos ministeriales relacionados con la celebración de fiestas culturales en la escuela, así como sus lineamientos; el actual currículo del sistema educativo 2016 y los proyectos educativos que se están manejando en la institución, en el marco de la cuestión cultural propuesta para el cumplimiento de la educación intercultural. En cuanto a la comuna específicamente, se realiza el análisis del calendario festivo que maneja la Comisión de Fiestas y los archivos del Cabildo.

También se llevaron a cabo entrevistas abiertas, dirigidas a las docentes de la institución educativa, para determinar en qué medida la situación aquí planteada les afecta y cómo perciben la obligatoriedad en el cumplimiento de los acuerdos ministeriales presentes en el calendario festivo. Por otro lado, también se utilizó la técnica de “bola de nieve”<sup>3</sup> para el registro de las festividades de la comuna, así como su utilidad, sentidos y razón de ser dentro de la localidad.

Más específicamente, se ha acudido a las siguientes fuentes:

a) Fuentes documentales públicas del Ministerio de Educación, cuya fiabilidad tiene como base el análisis de documentos oficiales, tales como el calendario escolar, los lineamientos para las celebraciones de los raymis<sup>4</sup> en las escuelas, material de apoyo para

---

<sup>3</sup> El muestreo de bola de nieve es una técnica de muestreo no probabilístico, utilizado por los investigadores para identificar a los sujetos potenciales, en estudios en donde se necesita llegar a actores sociales que brinden la mejor información posible para la investigación.

<sup>4</sup> Raymi: fiesta en kichwa.

la implementación de estas fiestas en el cronograma escolar y el cronograma de festividades de la comuna Lumbisí avalado por el Cabildo de la misma comuna.

b) Entrevistas abiertas a informantes clave que aportan información útil para la investigación, como a docentes, directivos de la escuela, representantes del Cabildo comunal, dirigentes de la Comisión de Fiestas de la comuna Lumbisí.

Para realizar el análisis comparativo e interpretativo de las relaciones existentes entre el calendario escolar y el calendario festivo de la comuna Lumbisí, se adopta el enfoque cualitativo, pues es el más apropiado para la investigación educativa, debido a la singularidad de los fenómenos sociales, por lo que es importante implementar en esta clase de investigaciones, métodos y técnicas que le calcen como un guante a las problemáticas, para que sean apreciadas desde una perspectiva humanista, desde el propio marco de referencia desde donde se actúa (García 2005, 297). Además, los problemas educativos requieren un método de investigación que se adecúe a su naturaleza dinámica y a la urgencia de su abordaje para cambiar las realidades.

En cuanto al método se ha elegido a la etnografía, ya que la investigación sociocultural así lo ha requerido. El presente trabajo se ha dado dentro de un acceso directo y focalizado al grupo social investigado, utilizando por supuesto la observación participante como herramienta principal y el trabajo in situ con convivencia diaria, que ha permitido conocer la vida cotidiana del grupo desde su interior, desde sus comportamientos y percepciones en torno al tema. Esto ha permitido recoger las impresiones y percepciones que tiene la comunidad con respecto a las prácticas educativas resultantes de la puesta en marcha de políticas interculturales en la escuela. Además, la etnografía es una práctica con sus propios criterios de rigor, que proporciona una diversidad de usos y debates autónomos, adecuados para estudiar los procesos educativos difíciles de entender por otras vías, por lo que puede ser vista más como una perspectiva de investigación, que como una mera herramienta de recolección de datos.

García (2005) apunta que la etnografía es por tradición el método del trabajo antropológico y es un nuevo modo de hacer investigación, con una muy singular estrategia metodológica, que nos permite acercarnos científicamente a la realidad de una cultura desconocida. Esta estrategia tiene por fin alejarnos de nuestras categorías culturales propias para, desde otro lugar, observar y preguntar y entender acerca de “los otros”. Esto implica elaborar mecanismos de comunicación y de relación, que permitan al investigador/a, acceder a quienes poseen la información, los actores sociales. El producto final del trabajo etnográfico, según García (2005, 299), es “una visión holística,



es decir, una visión que no pierda la perspectiva del conjunto integrando tanto los puntos de vista de los miembros del grupo (la mirada desde dentro) como los que se derivan de la interpretación del investigador (la mirada desde fuera)”.

En el ámbito educativo, la etnografía resulta ser también el método más adecuado, ya que permite describir la realidad educativa desde la perspectiva de quienes participan en ella. Esto se logra a través de un registro detallado y minucioso del quehacer educativo y nos brinda como resultado una fotografía del proceso estudiado que, combinada con referentes teóricos, permiten construir explicaciones de la práctica escolar estudiada.

Goetz y Le Compte (1998 citado en Sabariego, Massot y Dorio 2014) dicen que la “etnografía educativa se centra en explorar lo que acontece cotidianamente en la escuela, en aportar datos significativos de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir del modo más adecuado”. Es así como se traslada esta tradicional metodología antropológica a la investigación educativa, para aprender los modos de vida de una unidad social concreta dentro de la comunidad educativa. También se desprenden, del trabajo antropológico, los beneficios de los grandes periodos de estadía que debe mantener dentro de la comunidad el investigador/a, para poder entender la realidad social, para lo cual se utiliza la observación de campo, las entrevistas y la revisión de documentación relevante. Cuando se aplica a la escuela, estos autores la llaman microetnografía, pues se tiene como unidad particular de estudio el aula dentro de su marco institucional.

La etnografía en el ámbito educativo requiere que el investigador se sumerja en el escenario que pretende estudiar, y viva desde adentro las experiencias con los/las informantes. La mejor manera de hacerlo es desempeñando roles y perteneciendo realmente a la subcultura que representa la práctica educativa, pues solo así se puede generar significados y con ello interpretaciones más acertadas.

El diseño de la investigación etnográfica suele ser de carácter minimalista, “ello no significa desorden ni caos, sino que supone partir de un plan de acción suficientemente flexible y abierto” (Sabariego, Massot y Dorio en Bisquerra 2014, 301), que permita un acercamiento adecuado del investigador/a al fenómeno social. Este diseño debe ser tan flexible que lleve a atender lo inesperado sin echar por tierra la recolección de la información. Es sobre la base de esta premisa que en este trabajo de investigación se han seleccionado como técnicas de recogimiento de datos la observación participante, las entrevistas a informantes clave y la revisión de documentación relevante, con la libertad de ir y venir de una y otra en diferentes momentos de la investigación.

La observación participante es la principal estrategia para la obtención de información en la etnografía. Esta es la herramienta que permite, precisamente, la descripción de los fenómenos sociales a través de una vivencia dentro del universo cultural donde se produce dicho fenómeno. De lo que trata la observación participante es captar el cómo definen su propia realidad los mismos actores sociales (Del Rincón, 1995 en Sabariego, Massot y Dorio 2014, 302).

Según Fabregues, Meneces, Rodríguez y Paré (2016), más allá de su génesis dentro de las tradiciones antropológica y sociológica, el éxito de la observación participante en las ciencias sociales se da gracias a su facilidad de desplazarse hacia otras disciplinas como la educación. En el caso del presente trabajo, se realizó una observación participante entre pares, es decir desde adentro del campo de estudio como parte del mismo y con roles claramente establecidos, definidos e incuestionables por ser parte del personal docente de la institución. Esto sitúa al investigador/a “en un lugar privilegiado para conocer los fenómenos desde el punto de vista de los participantes, de manera similar a como lo haría un ‘nativo’ en las mismas circunstancias” (Fabregues, Meneces, Rodríguez y Paré 2016, 28).

Pero el etnógrafo/a no solo participa, sino que también pregunta, por lo que se ha elegido a la entrevista como herramienta. En este caso, se realizaron entrevistas al personal docente de la institución y a informantes clave de la comunidad, para obtener una perspectiva interna de los actores sociales, ya que, como indica Rodríguez (2010), esta técnica tiene por interés superior el lograr obtener una perspectiva de las personas entrevistadas y que los informantes den su visión de las cosas bajo sus propios términos interpretativos y cognitivos.

Para la presente investigación se ha tomado como base la clasificación que hace de las entrevistas Rodríguez (2010); en específico la entrevista semiestructurada, a la cual ubica como “parte de un guion que determina la información que se requiere. En este caso las preguntas son abiertas, lo que posibilita mayor flexibilidad y matices en las preguntas” (Rodríguez 2010, 12).

Por último, se realiza la técnica de análisis de contenido, que permite analizar con detalle ciertos documentos representativos referentes a esta problemática, lo cual podrá cargar de sentido al estudio.

En el análisis de esta investigación se realiza la descripción de los patrones inferidos, a través de las técnicas de recolección de datos seleccionadas (observación participante, entrevistas, revisión de documentos), con el fin de identificar indicadores

comunes entre los informantes y presentarlos en patrones que permitan el análisis del fenómeno social. Este proceso se ha dado con la firme intención de generar una descripción completa sobre las condiciones necesarias para que estos modelos particulares permitan entender el fenómeno social en general.

Para el análisis de la observación participante se utiliza el diario de campo, del cual se puede determinar detalles descriptivos para que el lector/a conozca lo que pasó y cómo pasó y se sienta trasladado a esa situación en particular observada (Del Rincón 1997 en Sabariego, Massot y Dorio 2014, 308).

Como ya se mencionó, se ha escogido la técnica de las entrevistas semiestructuradas. La conversación que produce esta clase de entrevistas se convierte en un texto dialógico y narrativo, que sale de las intervenciones del entrevistado a manera de una exposición con argumentaciones (Riba 2013, 7). Para el procesamiento de información de los textos que arrojan las entrevistas transcritas, se procede a utilizar la técnica de análisis de contenido, la cual permite la categorización y codificación, para obtener indicadores mediante un procedimiento sistemático y objetivo de descripción del contenido de los mensajes emitidos y, como dice Bardin (2002, 168), permitir la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción y recepción de dichos mensajes.



## **Capítulo segundo**

### **El mundo andino en la escuela**

Con lo visto en el primer capítulo, se puede tener una perspectiva más amplia y crítica de lo que constituye para las escuelas, la implementación de prácticas educativas interculturales, que pretenden dar cumplimiento a la agenda intercultural estatal. Es objetivo de esta tesis el comprender las circunstancias en que se da la implementación de estas fiestas ancestrales en el calendario escolar, marcada por la obligatoriedad de celebrarlas en todas las escuelas del sistema educativo ecuatoriano.

En tal sentido, a continuación realizaremos primero una descripción de la realidad donde se presenta el fenómeno social que estamos estudiando, luego un rápido recorrido por lo que significan estas fiestas para el mundo andino y, posteriormente, vamos a abordar el tema de los lineamientos y materiales que se tomaron en cuenta para formalizar la implementación de la celebración de los raymis en las escuelas, durante el año lectivo 2017- 2018, por parte del Ministerio de Educación del Ecuador.

#### **1. Lumbisí**

Para Julie L. Williams (2007, 73), Lumbisí constituye una metáfora viviente de la unificación de dos ideologías, por un lado, las voces de la gente indígena que se une en el deseo común de un país que respete la multinacionalidad y la diversidad étnica y por otro lado, la voz del estado que mantiene el argumento de la homogenización del país en el discurso de mestizaje y blanqueamiento cultural.

Lumbisí es una comuna indígena que convive con mucha gente extranjera que arriendan ciertos espacios. Por la diversidad histórica que Lumbisí ha tenido y la diversidad contemporánea, es un sitio único para la investigación de yuxtaposición de continuidad y cambio en sus celebraciones tradicionales. (Williams 2007, 73)

Lumbisí es una de las varias comunidades indígenas que se hallan en los límites urbanos de Quito, pero que representó por mucho tiempo un lugar aislado de la urbe. Los lumbiseños se ven a sí mismos “como indígenas asimilados a la forma de vivir de la ciudad, en otras palabras asimilados ya a la doctrina nacional de mestizaje” (Williams 2007, 74). Sin embargo dentro de la comunidad hay un arraigo comunal muy fuerte, pues mantienen una afirmación revigorizada de identidad indígena proveniente de una ancestralidad milenaria:

Los lumbiseños mantienen que han ocupado el Valle de Cumbayá desde tiempos inmemorables, y que la población nativa originaria fue formada por cinco familias Inca, que fueron movilizadas directamente de Cuzco, antes de la llegada de los españoles en el año 1534. Bajo el régimen español, los indígenas fueron transferidos a la hacienda de Lumbisí de haciendas en Riobamba, Latacunga, Quito, Otavalo y forzadas a trabajar en las faenas del campo y de esta forma se establecieron en Lumbisí. (Rebolledo 1992 en Williams 2007, 75)

Según Rebolledo (1992) Lumbisí se conformó de la mezcla de los Inca, la población nativa y trabajadores de distintos grupos indígenas. Esta unión creó lo que él llama, “una afiliación interregional de larga duración”. Los lumbiseños vivieron bajo el sistema de hacienda hasta gran parte del siglo XIX. Pero en 1981 obtuvieron oficialmente casi 613 hectáreas gracias a la Reforma Agraria y a su proceso de reconocimiento como comuna indígena (Rebolledo 1992 en Williams 2007, 75).

Actualmente la Comuna de Lumbisí está compuesta por comuneros nativos y “gente de afuera”, como ellos llaman a las personas que proceden de otras provincias incluyendo Cotopaxi, Tungurahua y Chimborazo y de otras regiones como de la Costa. Últimamente constituye un lugar de residencia muy popular para personas provenientes de Venezuela, por la comodidad de los arriendos en relación a la zona.

Contrario a lo que sucede en otras comunidades de origen indígena, “son pocos los lumbiseños que realizan las prácticas diarias tradicionales, como por ejemplo una vestimenta distinta, el uso del quichua y el trabajo agrícola, que señalaría su identidad indígena en el contexto étnico ecuatoriano” (Williams 2007, 75). Más bien se ve a la gente llevando una vida muy urbana, con profesionales en varias áreas que salen a trabajar en oficinas, empresas o negocios y personas con oficios como la carpintería, construcción y el trabajo doméstico que “les permite tener un sustento económico para subsistir y un medio para cumplir obligaciones rituales de producción en los festivales dentro de la comunidad” (Williams 2007, 75). Pero lo que en realidad les diferencia es su cohesión comunitaria, pertenencia territorial e identidad comunal.

## **2. La escuela Fray Jodoco Ricke**

La Escuela “Fray Jodoco Ricke” fue fundada el 30 de octubre de 1934, está ubicada en la provincia de Pichincha, Distrito Metropolitano de Quito, en la parroquia de Cumbayá, Comuna Lumbisí, junto a la Plaza de la Identidad en un lugar céntrico entre las calles 24 de Agosto y Juan Palomino. La escuela cuenta con 428 alumnos y con 21 funcionarios entre docentes y administrativos.

La escuela Fray Jodoco Ricke fue fundada el 30 de septiembre de 1935, en ese entonces, los habitantes de Lumbisí no tenían donde educar a sus hijos, para mandarles a la escuela tenían que trasladarse a Cumbayá, lo que suponía una distancia muy larga para la época. Por este motivo solicitan al Ministerio de Educación por lo menos un profesor para los 14 estudiantes que tenían la necesidad de estudiar. El pedido es aceptado, pero el Ministerio solicita a su vez un lugar adecuado para que el docente de apellido Calderón, pueda dictar sus clases, por lo que los comuneros se organizan y a través de una minga y construyen una pequeña casa en Auquichico, que es un lugar céntrico entre Cumbayá y Lumbisí. En ese lugar estuvieron alrededor de cinco años funcionando como escuela rural, para ya después de los cinco años, sumaban ya 30 estudiantes por lo que los padres de familia retornan a Lumbisí construyendo otra casa para que ahí funcione en la escuela, en la parte central de la Comuna de Lumbisí. Para 1960 los padres de familia logran que la escuela se constituya pluridocente con una edificación de un bloque de tres aulas para acoger a los tres docentes y ochenta estudiantes. (Entrevista 7, 2018)

La escuela en la actualidad cuenta con una gran edificación dividida en tres campus y está inserta en la Comuna de Lumbisí gracias a la donación de varios terrenos por parte del Cabildo de Lumbisí. La escuela ha acogido a la niñez lumbiseña por décadas y se ha vinculado con la comunidad de manera activa por ser una de las instituciones educativas más emblemáticas del sector. A más de cumplir con los lineamientos de interculturalidad ministeriales, la escuela también participa en las festividades de la comuna como en las fiestas de San Bartolomé, desfiles, festivales, el “gallo mote”<sup>5</sup>, la posesión del Cabildo cada año, eventos deportivos, entre otros.

### **3. Los cuatro raymis para la cosmovisión andina**

#### **3.1. Pawkar Raymi – 21 de marzo- equinoccio**

Se la conoce como fiesta del florecimiento y su celebración corresponde al 21 de marzo. Corresponde al momento en el cual las plantas en los sembríos ya han germinado y los primeros frutos empiezan a salir. La fiesta se realiza en agradecimiento a Pacha Kamak<sup>6</sup> y a Pacha Mama<sup>7</sup>. Esta fecha es considerada como el inicio del año nuevo andino o fuego nuevo, llamado Mushuk Nina<sup>8</sup> (SUBSEIB-DINEIB 2017,2).

La celebración inicia desde el 1 de marzo con un baño de purificación, donde el Kapak (organizador) se despoja de las energías negativas para seguir con el florecimiento que será el 21 de marzo, momento especial en el que se entrega el bastón de mando a otro Kapak para que organice la ceremonia el próximo año. Este día 21 de marzo, inicia con

---

<sup>5</sup> Gallo Mote: Plato tradicional de la Comuna de Lumbisí que consiste en una sopa de gallina con mote, arveja y garbanzo. Se la sirve en las fiestas de San Bartolomé que se celebran en agosto.

<sup>6</sup> Pacha Kamak: Dios del universo en el mundo andino.

<sup>7</sup> Pacha Mama: Madre tierra en la cosmovisión andina.

<sup>8</sup> Ocurre el conocido medio día sin sombra, debido a que los rayos del sol caen de forma perpendicular sobre el centro de la Tierra; este es el equinoccio de marzo.

un ritual de bendición a los frutos que la tierra otorga y a las flores con las que la comunidad festeja el florecimiento. En los pueblos del norte lo llaman el Tumarina y es protagonizado por las mujeres, los ancianos y los niños de la comunidad. (SUBSEIB-DINEIB 2017,2)

### **3.2. Inti Raymi - 21 de junio- solsticio**

Es considerada la fiesta mayor dentro de la cosmovisión andina, ya que es celebrada en honor del Tayta Inti o Padre Sol, y en agradecimiento a la Allpa Mama o Madre Tierra, por las abundantes cosechas que se dan en el mes de junio, cuando el Sol alcanza su máximo cénit y se producen el día y la noche más largos del año.

En la cultura de los pueblos ancestrales, la celebración del Inti Raymi, tiene un significado muy especial, debido a que por estas fechas se produce la maduración de granos, en especial del maíz. Por esto, también se conoce como la fiesta. En las comunidades indígenas se ofrece comida típica de la región, como papas con cuy, maíz y chicha<sup>9</sup>, como ofrenda al Sol, para agradecer por las buenas cosechas. (SUBSEIB-DINEIB 2017,2)

### **3.3. KollaRaymi – 21 de septiembre - equinoccio**

Se celebra en honor a la fertilidad, teniendo como símbolo principal a la mujer, por lo que en culturas ancestrales es también conocida como Koya Raymi, Sitwa Raymi o Killa Raymi, o pascua femenina, donde se valora lo femenino con la categoría de “reina”; por ejemplo, mama Kolla - planta reina, Mama Killa - Madre Luna, Mama Kuyak - mujer reina. “En la actualidad, en esta celebración se realizan compromisos para empezar un año ritual agrícola de la mejor manera, sembrando sueños, buenos deseos y esperando ver florecer y frutos, no solo materiales si no también la buena energía dentro de la vida familiar y social” (SUBSEIB-DINEIB 2017,2).

### **3.4. Kapak Raymi- 21 de diciembre - solsticio**

Coincide con la germinación del maíz y el cuidado especial de deshierbe de las malezas, para obtener en lo posterior un gran fruto. Esta festividad es conocida como una pascua masculina “representaba la reafirmación o el nacimiento del poder o *kapak* espiritual” (SUBSEIB-DINEIB 2017,3).que a su vez también reflejaba los poderes humanos a través de las autoridades o ayllus.

La tierra y el sol constituyen la fuente inagotable de vida para los pueblos indígenas andinos, por ello, esta festividad está dedicada a la continuación de la vida, así los mayores de la comunidad tienen la costumbre de dar obsequios como; ropa, útiles y herramientas esenciales a los niños y jóvenes con el objetivo de que cumplan un compromiso natural luego del ritual o ceremonia en la cual se ofrenda a la madre tierra flores e inciensos por haber germinado y permitir crecer la planta. De tal manera que

---

<sup>9</sup> Chicha: jugo fermentado de maíz.



pasen a ser sujetos activos de la sociedad y tengan el deber de transmitir de generación en generación este legado. (SUBSEIB-DINEIB 2017,2)

#### **4. Lineamientos para las celebraciones de los raymis en las escuelas**

Los lineamientos emitidos por el Ministerio de Educación para la celebración de los raymis dentro de los establecimientos educativos, se dan dentro de un marco legal específico, que es importante conocerlo y tomarlo en cuenta, para entender a cabalidad lo que analizamos en esta tesis.

En primer lugar está la Constitución del Estado (2008), la cual en su artículo 1 indica que el Ecuador “es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. [...]”. También vale considerar el artículo 343 que habla del sistema nacional de educación, el cual tiene como finalidad “el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población”, para posibilitar tanto el aprendizaje como la “generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura”. En este artículo se indica con claridad que el sistema nacional de educación deberá integrar “una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades”. Asimismo, en el artículo 380, que habla de las responsabilidades del Estado, se establece que este debe:

Velar, mediante políticas permanentes, por la identificación, protección, defensa, conservación, restauración, difusión y tangible e intangible, de la riqueza histórica, artística, lingüística y arqueológica, de la memoria colectiva y del conjunto de valores y manifestaciones que configuran la identidad plurinacional, pluricultural y multiétnica del Ecuador.

En segundo lugar, está la Ley Orgánica de Educación Intercultural que en su artículo 2, literal z, habla de la interculturalidad y plurinacionalidad, las cuales garantizan a los actores del sistema educativo, “el conocimiento, el reconocimiento, el respeto, la valoración, la recreación de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos que conforman el Ecuador”. En esta misma ley se garantiza la vigencia de los saberes ancestrales, se propugna “la unidad en la diversidad”, “el diálogo intercultural”.

Vale tomar en cuenta que dentro del sistema educativo ecuatoriano se habla de un “país multicultural” en donde están presentes la equidad, la inclusión, la interculturalidad, la plurinacionalidad, el respeto a las identidades culturales, así como al laicismo y al plurilingüismo (Art. 3; literales a, b, k y q).

En tercer lugar, es necesario referirnos al Acuerdo Ministerial Nro. Mineduc-ME-2016-00045-A del 20 de mayo del 2016, en donde se reconoce e implementa la “etnoeducación afroecuatoriana” dentro del sistema nacional de educación. Además, en la disposición general quinta, se dispone a las subsecretarías de educación de Quito, y Guayaquil, y a los coordinadores zonales de educación y directores zonales de Educación Intercultural Bilingüe, la elaboración de calendarios culturales en los establecimientos educativos, en los que se destaquen hechos importantes para pueblos y nacionalidades, con visibilización del pueblo afroecuatoriano en la construcción de la interculturalidad.

La propuesta del Ministerio de Educación para las instituciones educativas es realizar las siguientes actividades socioculturales y educativas:

- Ceremonia ritual correspondiente a cada uno de los raymis.
- Actividades que realcen los símbolos propios de cada nacionalidad y/o pueblo (la *chakana* o cruz, y otros)
- Foros, charlas, conferencias, conversatorios, mesas redondas, paneles y otras técnicas, con temas de revitalización de la identidad, cultura y lengua ancestral, con la participación de toda la comunidad educativa y social.
- Manifestaciones culturales: música, danza, poesía, oratoria, dramatizaciones, etc.
- Ferias de productos locales (Pawkar Raymi, Inti Raymi).
- Concursos de lectura, escritura, pintura, etc.
- Exposición de artesanías y otros productos elaborados por los estudiantes y docentes.
- Encuentros de instituciones educativas para el intercambio de vivencias y experiencias culturales y educativas,
- Exposición de la comida y bebida propia de cada lugar.
- Proyección de audios y videos con temas de interculturalidad, relacionados a cada uno de los raymis.
- Programas deportivos con juegos ancestrales.
- Otras actividades que realcen la valoración de costumbres y tradiciones de la comunidad.

Si bien es cierto que existieron varias alternativas, la mayoría de las instituciones, incluida la escuela Fray Jodoco Ricke, optaron por celebrar estas festividades con la elaboración de la *chakana* y la *pambamesa*, así como otras manifestaciones culturales como danzas, música, dramatizaciones, entre otras.

## 5. El calendario ecuatorial andino en el Ministerio de Educación: una herramienta para la aplicación de los raymis en las escuelas

El 18 de octubre del 2017 se realiza el lanzamiento oficial del Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe, como un mecanismo para construir un sistema de formación con identidad cultural. Ese día, en Saraguro, el entonces ministro de Educación, Fander Falconí Benítez, señaló:

Hoy estamos pagando la deuda histórica que el país tiene con los pueblos y nacionalidades indígenas, así como con las minorías étnicas del Ecuador. Hoy anunciamos nuestra propuesta de educación intercultural bilingüe, habrá una innovación curricular de primera porque eso merecen las presentes y futuras generaciones, produciremos materiales completos para las diversas lenguas y culturas. (Ministerio de Educación 2017)

Uno de los materiales para la implementación del Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe fue la guía complementaria, en la cual se implementaba el “Calendario Ecuatorial Andino”, en todas las instituciones educativas del país, que constituyó un producto curricular que permitía tener un acercamiento a las prácticas culturales y conocimientos de los pueblos ancestrales. Este documento en específico permitía esclarecer la cuestión de los raymis y el uso de la *chakana*. Así lo aclara el texto en la presentación:

A partir de lo aparentemente más elemental: la ubicación del Inti Yaya (Padre Sol), sus movimientos, trayectorias, distancias y tiempos, aprenderemos a seguir la sombra proyectada por nosotros y los demás elementos de la Pachamama, para ir descubriendo, de la mano del saber de los pueblos originarios, la relación múltiple y compleja que se teje y se borda entre los humanos y los demás seres que la habitan. Todo esto se plasmará de manera práctica y colectiva con la confección y diseño de la *chakana* en cada institución educativa, así como con el correspondiente calendario vivencial, que ha de elaborarse en armonía con su contexto local. (Calendario Ecuatorial Andino 2018, 6)

El texto hace un recorrido sobre la importancia del sol para la ubicación espacial, temporal, geográfica y astronómica, así como para la orientación, pero sin olvidar que todo este conocimiento está anclado a una cultura, por lo cual hace énfasis en la ética:

Aprendemos que ese vínculo múltiple y complejo es ante todo vital y, por ello, delicado, porque se halla ligado a los ciclos de producción agrícola, de las estaciones y de todas las prácticas económicas, sociales y culturales que posibilitan la permanencia del ser humano (y de todas las demás especies) sobre el planeta, siempre y cuando aprendamos que no somos dueños sino apenas usuarios temporales. (Calendario Ecuatorial Andino 2018, 6)

A lo largo del texto se explica el paso a paso para una adecuada orientación en el espacio y está relacionado con el currículo ecuatoriano, de tal manera que se convierte en un material educativo en el currículo nacional vigente, que tiene por objeto reivindicar la importancia y trascendencia de los conocimientos de los pueblos originarios, “así como

su estudio crítico y valoración desde la ciencia y la cultura” (Calendario Ecuatorial Andino 2018, 6), por lo que este material en concreto y otros similares permiten la implementación de las fiestas ancestrales andinas en todos los niveles del sistema educativo.

## **Capítulo tercero**

### **Cómo aterriza la política de interculturalidad en la práctica educativa**

Es por el acuerdo ministerial del 2016 (Acuerdo Mineduc 2016, 45-20), que se determinó que en todas las instituciones educativas del país se debían realizar las festividades andinas del Kolla Raymi, Kapak Raymi, Pawkar Raymi y el Inti Raymi, dentro del calendario escolar de aplicación obligatoria para todas las escuelas de sostenimiento fiscal.

En la celebración del Kolla Raymi, del 21 de septiembre del 2018, que tuvo lugar en la institución educativa Fray Jodoco Ricke, se programó una conferencia para informar a los y las estudiantes el significado de tal festividad y su relación con la educación. Luego se realizó una simulación del arado de la tierra a manera de danza, seguido de la elaboración del diseño de una *chakana* en el centro del patio principal de la escuela, lo cual terminó en un baile. Para finalizar se llevó a cabo una *pambamesa* (Entrevista 7, 2018).

Así también lo describió la segunda autoridad de la escuela, cuando se le preguntó acerca de este evento:

Nosotros hicimos una interpretación de la *chakana* que es la bendición de los granos, una representación del baile ancestral [...] y juntándonos todos en señal de unión, porque es lo que nosotros tratamos de transmitir a nuestros estudiantes. A más de eso hicimos una *pambamesa*, que es el compartir de la comida entre todos. (Entrevista 6, 2018)

Este año lectivo 2017- 2018, la institución procedió de manera diferente a los años anteriores; se encargó de la organización a una sola docente con su grado, debido a que, cuando se le pedía a cada grado presentar un número en el escenario, el programa se extendía demasiado. Por lo tanto, todo quedó a cargo de la docente tutora del sexto año. Ella se encargó de coordinar la conferencia, la presentación, la música y el diseño de la *chakana*. Por otro lado, la organización de la *pambamesa* se realizó en cada grado.

#### **1. Representación de la siembra y la cosecha**

Al empezar con la programación, se pudo ver que los y las estudiantes de todos los grados de la escuela llegaron a sentarse en el graderío y alrededores de la cancha. La licenciada encargada del evento, preparó una conferencia que fue leída por una estudiante de su grado; la niña vestía un atuendo indígena compuesto por sombrero, blusa de Otavalo, falda de Cayambe, una chalina de hilo y alpargatas color azul. En la breve

conferencia resaltaron los temas de la importancia del Kolla Raymi para las culturas indígenas del país, indicando que se trata de una fiesta femenina en honor a la fecundidad de la tierra. Se la relacionó con el inicio de un nuevo año lectivo por la coincidencia de fechas, y por tanto se pidió por el éxito del año escolar, tal como se procede con la siembra. Además, se recalcó que al final del año se cosecharía todo lo sembrado al inicio.

La representación de la siembra y la cosecha se llevó a cabo en el patio general de la escuela, y estuvo a cargo de los y las estudiantes del sexto año. En la entrevista, la tutora del grado manifestó que el trabajo había sido realizado con la orientación del Ministerio de Educación, pero sobre todo, con investigaciones en otras fuentes y de acuerdo a conocimientos que ella había obtenido, en su trabajo con personas adultas de varias comunidades indígenas. Su experiencia en estos temas le permitió llevar a cabo una representación del proceso de la siembra y la cosecha. Así lo cuenta ella misma:

Este año tratamos de sacar un grupo representativo para hacerlo más concreto, porque cuando se hace con la participación de cada grado, como que la idea se difumina. Acatando los lineamientos de del Ministerio de Educación, se realizó esta actividad con el fin último de la integración, la identidad y la interculturalidad, dándoles un mensaje que en estos momentos son para compartir un pensamiento de nosotros y quitando lo individual y también rememorando lo que hacían nuestros ancestros. (Entrevista 2, 2018)

La percepción de otras docentes no fue muy distinta; para varias, la representación tenía un significado especial relacionado a la fecha. Entre los testimonios dados, destacan elementos conceptuales sobre el sol, la tierra y la fecundidad. Por ejemplo, una profesora nos expresó que “la docente encargada organizó una representación de cómo se hacía la cosecha; se representaba con esto al sol, al tomarlo mucho en cuenta, y también a la tierra, a lo que es la fecundidad” (Entrevista 1, 2018).

Otra docente indicó:

Bueno, con los niños hemos tratado de explicarles que, nuestro país por ser pluri- étnico, nosotros festejamos el Kolla Raymi, el amor por la Pacha Mama, a la tierra y tratamos de que los niños entiendan que estas festividades de nuestros pueblos indígenas no se pierdan, como las fiestas del maíz, del sol. (Entrevista 4, 2018)

Posteriormente, los estudiantes del sexto año realizaron una teatralización con el tema de la siembra y la cosecha. Varios estuvieron vestidos con atavíos indígenas y otros habían alquilado trajes típicos de las comunidades de Otavalo y Cayambe. Al son de una música andina suave, los niños y niñas salieron con herramientas agrícolas de las cuatro esquinas de la cancha principal y se concentraron en el centro para simular la siembra, luego dejaron las herramientas a un lado y se recostaron como si durmieran en el piso, dándonos a entender que había pasado el tiempo, e inmediatamente empezó el ritual de la *chakana*.

## 2. Chakana

Después de que los estudiantes con vestimentas indígenas salieron del improvisado escenario, entraron otros con canastos llenos de granos, flores y frutas y empezaron a formar una pequeña *chakana* en el centro de la cancha. Entre los productos con los que se diseñó, se puede nombrar: naranjas, maíz, fréjol, pétalos de flores, plátanos, entre otros. La figura era la tradicional cruz ancha de lados casi iguales. Los estudiantes la construyeron con ayuda de algunas docentes, ante las miradas curiosas de los más pequeños escolares. El resultado de este esfuerzo fue una cruz muy colorida, un poco asimétrica y grande. Todo esto estuvo acompañado con música instrumental andina de fondo, entre cuyos temas resaltaba “*El cóndor andino*”.

Al finalizar cambió la música a un sanjuanito muy alegre y los niños y niñas que estaban en la cancha empezaron a bailar. Pronto invitaron al festejo a todo el estudiantado y al personal docente, y todos empezaron a zapatear en círculos alrededor de la *chakana*. El ambiente era de suma festividad y los y las estudiantes se veían auténticamente entusiasmados por esta actividad.

## 3. Pambamesa

Una vez concluido el baile, cada grado se dirigió a su espacio y sacaron comida para realizar la *pambamesa*, en donde se apreciaban alimentos andinos como papas, habas, mellocos y chochos, pero también otros alimentos no tan ancestrales como gaseosas y frituras. Algunos grados sacaron las mesas de las aulas y allí colocaron los alimentos, pero en otros grados prefirieron tender una tela en el suelo para estar más acorde con las costumbres ancestrales andinas de comer sobre la tierra y compartir así la comida entre todos, desde un solo plato. Una de las docentes habló al respecto: “Bueno, en primer lugar, las actividades se realizaron participando a los estudiantes; trajeron lo que es la alimentación que da la tierra propia; que eran el mote, el tostado que es el maíz, el fréjol; había mellocos, papas; de esos alimentos que da la tierra” (Entrevista 3, 2018).

Otra compañera aseguró:

Hemos realizado algunas actividades, como por ejemplo tenemos la *pambamesa* que es una reunión de algunos ciertos productos, los preparamos en una telita en el piso, o si no, una bayeta, como la llaman normalmente, y comenzamos nosotros a llevar ciertos productos como papas, mellocos, ocas, fréjol, etc. Y compartimos entre los compañeros, estudiantes y los acompañamos con una bebida que es la chicha de jora. (Entrevista 5, 2018)

#### 4. Reflexión del evento

Tanto la *chakana* como la *pambamesa* son actividades establecidas en los lineamientos emitidos desde el Ministerio de Educación para esta ocasión. Si bien es cierto que fueron acogidas con mucho ánimo por la comunidad educativa y con bastante expectativa, en especial entre los y las estudiantes, no dejan de ser rituales muy propios de las nacionalidades kichwas, que han sido sacados de sus contextos originales e insertados en las instituciones educativas. Estas manifestaciones culturales llegan a la escuela vaciadas de significado, A esto, Guerrero (2002, 71) llama folclorización y lo sostiene al decir que:

mientras que en la cultura se producen procesos de interacción simbólica, que hacen posible la construcción de los diversos sentidos de la vida social de un grupo, en las manifestaciones folclóricas apenas se expresan formas de intercambio sígnico que se quedan en el nivel más manifiesto, externo, secundario de la cultura. (Guerrero 2002, 71)

Desde esta perspectiva, en las escuelas se estarían realizando visiones empobrecidas de la cultura y se estarían considerando a estas manifestaciones culturales como objetos a los cuales se los puede sacar y poner en cualquier lugar, en este caso en espacios educativos. El Ministerio de Educación, al tomar prestadas, por así decirlo, a rituales de la cosmovisión indígena como son la *chakana* y la *pambamesa*, los convierte en cosas para ser observadas y, por lo tanto, exotizadas y cargadas de “contenidos ideologizantes que alimentan una mirada romántica, paternalista e ilusoria de la cultura” (Guerrero 2002, 70).

En el mejor de los casos se puede decir que al realizar estos rituales culturales en las escuelas, se están tejiendo nuevas significaciones con el estudiantado, o eso nos gustaría pensar; sin embargo, esta acción no deja de ser una usurpación simbólica de una manifestación cultural concreta, que “empobrece y distorsiona el significado y la significación” de la misma (Guerrero 2002, 72).

Por otro lado es importante mencionar, que resulta claro que esta forma de celebrar la siembra y la cosecha, están fuera del contexto comunitario, en especial, esto es notable cuando, en el discurso de inauguración de la fiesta se hace una analogía con el año escolar que empieza y se insta a los y las estudiantes a empezar sus estudios escolares con ánimo y dedicación (siembra) y que al finalizar el año lectivo van a recoger los frutos de su esfuerzo (cosecha.). Queda claro que este tipo de relaciones no se hacen en las



comunidades que practican las celebraciones del Kolla Raymi, para ellos estas prácticas corresponden a manifestaciones que le dan sentido a la vida misma y no a una actividad educativa en específico.

Cabe recalcar que dentro del personal docente esta situación no es del todo acogida, está siempre presente la preocupación de realizar estas actividades de manera responsable y respetuosa con las comunidades indígenas. Este es el caso de la segunda autoridad de la escuela, quien en su entrevista manifiesta varias veces estar inquieta por la implementación adecuada de estas actividades en la escuela:

Bueno, nosotros hemos tratado de informarnos acerca de todas estas fiestas culturales que nosotros siempre hemos venido escuchando, pero no la hemos participado directamente, pero hemos tratado de hacerlo en forma responsable, tratando de que esto no se convierta en una feria, en un festival donde violemos todas estas cosas ancestrales que tenemos como cultura los ecuatorianos. (Entrevista 6, 2018)

Esto nos hace pensar que dentro del personal docente existe una cierta criticidad al respecto de la implementación de estas manifestaciones culturales en la escuela, pero como es de carácter obligatorio, poco se puede hacer al respecto y el cumplimiento prima.

## **5. Ancestralidad, rescate cultural y folclorización**

Siguiendo la misma línea de análisis, se puede decir que cuando se aplicaron las entrevistas surgieron varias alusiones al pasado, cuando se habló de interculturalidad. Esta forma de referirse a la cultura andina como pasada, nos da cuenta de la visión folclórica que se tiene de la interculturalidad en el área educativa del país. Guerrero (2002, 70), en su libro *La cultura*, nos dice al respecto que una cultura se ve reducida a una visión del pasado cuando se la objetifica o se la carga de contenido ideologizante, que da como resultado su romantización. De ahí que se hable de esta en pasado, de manera ilusoria y paternalista. Ejemplos de ello es detectable en frases como: “nuestras raíces”, “la pureza de nuestra raza” o “nuestros indios”. Para ilustrar de mejor manera este punto, tenemos la siguiente respuesta, que surgió de una docente cuando se le preguntó si cree que esta clase de actividades promueven la interculturalidad:

Yo creo que sí, porque vienen a motivar y a mantener vivo nuestro pasado porque realmente nosotros venimos de un origen de indios, entonces deberíamos fortalecer ese espíritu de ellos, de cómo eran ellos, cómo amaban la tierra, cómo ellos tenían sus fechas y sus calendarios, un tanto religioso después, pero al principio sus calendarios eran más marcados por el dios Sol, la tierra y tantas cosas que ellos adoraban en el pasado. (Entrevista 1, 2018)

Sabemos que se habla desde una mirada paternalista a la cultura, cuando, lo que en un inicio parece ser una autoidentificación con lo “indio” (nuestras raíces), luego se

torna en distancia, cuando hay referencia a los indígenas como “los otros” distintos. Es una otredad que permite vínculos suficientes como para reconocerles, pero no demasiados como para involucrarse y verse inmersos dentro de la cultura indígena. En el diálogo se marca la brecha entre el entender y aceptar que sí está presente la cultura indígena o los otros, (lo que hace la multiculturalidad), y el conocer las problemáticas reales de esta cultura, el compartir su historia y sus reivindicaciones (interculturalidad).

Es que la interculturalidad supone no solo reconocer en este caso a las y los indígenas, sino comprender que son sujetos presentes, vigentes, importantes y capaces de generar un conocimiento válido con el que se puede interactuar de manera seria.

Es importante en este punto volver a hacer una relación de las respuestas de las entrevistadas con el concepto de folclor que maneja Guerrero (2002), puesto que esto nos permite entender esa visión que se tiene de las otras culturas: que conviven pero que no se mezclan dentro del ámbito educativo, más bien se puede decir que en las escuelas se las visibiliza por momentos, en programaciones, en fiestas, pero desde una mirada romántica que las vuelve a invisibilizar de inmediato, despojándolas así de su historicidad, vigencia, trascendencia e importancia.

He aquí más respuestas que ilustran esta situación: “sí nos ayuda bastante a recordar porque ya lo habíamos estado perdiendo, está bien que lo recordemos” (Entrevista 5, 2018). Y otra compañera:

también les da la oportunidad de visualizarse porque recordemos que, hasta el siglo pasado, a fines de los años sesenta, eran maltratados los indígenas y los pueblos afroecuatorianos y demás, por quienes tenían más dinero, entonces ahora es la oportunidad de identificarse como tales. (Entrevista 2, 2018)

Así mismo, con relación a esta misma temática, en las entrevistas podemos encontrar varias menciones acerca del “rescate” cultural. Al respecto Guerrero (2002) manifiesta que esta noción ha reducido a la cultura a expresiones exotizantes:

Tratar de encontrar, al modo de los primeros evolucionistas, los *survivals* o restos materiales de la cultura, para mostrarlos como las verdaderas y únicas expresiones de nuestra identidad cultural original. El llamado rescate cultural está cargado de un profundo sentido etnocéntrico e ideológico y ha sido característico del trabajo institucional oficial de la cultura dominante. (Guerrero 2002, 72)

Por lo tanto, no se puede hablar de interculturalidad en instituciones educativas en donde el discurso principal es el del rescate cultural, porque eso automáticamente implica que las otras culturas ya no están presentes, que forman parte del pasado y han sido olvidadas. Además, es una postura ampliamente paternalista, puesto que se mira a las

otras culturas como satélites de la dominante, la cual les concede un espacio controlado para garantizar su aparición pasiva dentro del sistema educativo.

En las entrevistas a las docentes encontramos frases como: “que las festividades de nuestros pueblos indígenas no se pierdan”, “retomar nuestro calendario ancestral”, “los kitu-karas están tratando de rescatar”, “ellos adoraban al sol en su pasado y hoy podríamos rescatar”, entre otras.

Se coincide con Guerrero (2002, 72) cuando se afirma que lo correcto ante esta situación no es el rescate cultural, sino la revitalización cultural, puesto que este último término alude a que solo puede ser dable una nueva posibilidad para las culturas desde la mirada de los propios actores vitales, los cuales construyen su propia cultura. En la revitalización cultural los actores sociales pasan a ser sujetos y agentes de su propio cambio, lo que contrasta con los rescatadores culturales quienes pertenecen a la cultura dominante y desde ahí generan contenido ideologizante en su intento, y crean piezas culturales para ser admiradas, al puro estilo de la antigua práctica de los museos y la frialdad de sus vitrinas. Entender la diferencia entre estas dos formas de gestionar la cultura es lo que marca la aplicación correcta e incorrecta de la interculturalidad en las escuelas.

Este análisis, lejos de criticar a las docentes, quienes simplemente reaplican lo que a ellas también se les ha enseñado, trata de dilucidar la visión que se tiene de la interculturalidad en el sistema educativo. Hemos visto que esta no es la más adecuada, sino que más bien juega en contra, puesto que bajo las condiciones que hemos visto, las llamadas actividades interculturales pasan a ser estrategias de dominación, que neutralizan el verdadero discurso crítico de la interculturalidad, el cual a pulso se lo ganaron los pueblos indígenas en su lucha social. Cuesta creer que este revés en la aplicación de la interculturalidad es inocente, y que más bien corresponde a una estrategia de poder.

Dentro de esta investigación, se ha podido notar que a las culturas indígenas se las ve como pasadas. Existe el imaginario de que ya no existen por lo que es necesario “rescatarlas” y revivirlas, llevándonos a un proceso de romantización, por medio del cual se las idealiza. Esta visión de rescate cultural, que muchas veces hace las veces de interculturalidad, es una práctica occidental paternalista, por intermedio de la cual hay personas —provenientes por lo general de la cultura dominante—, que creen saber lo que es mejor para sacar a una cultura de algún peligro de extinción o de algo que la agobia, como precisamente implica el hecho de “rescatar”, sin ni siquiera conocer a profundidad

esa otra cultura. Esto, lejos de hacer un bien, se transforma en racismo blando, porque no topa a fondo las realidades de las personas provenientes de culturas vivas que tienen necesidades, problemáticas, cosmovisiones, manifestaciones y dinámicas propias. Además, implica una jerarquización, dado que se ve a la cultura “rescatadora” por sobre la “rescatada”, como si esta última fuese menos o se la trata como a un menor de edad, sin capacidad de decidir y de elegir por sí misma.

Como contraparte lo que se necesitaría es la “revitalización” cultural, que implica un cambio cultural desde abajo, desde las bases y bajo los términos de los propios actores sociales.

Lo mismo se puede aplicar a la realidad de las escuelas. Si se quiere hablar de interculturalidad, se debe empezar desde el interior de las mismas culturas, desde las personas que habitan una determinada comunidad cultural, desde la convivencia cultural diaria de un grupo humano específico que vive y da sentido a sus prácticas, a su cultura. En el caso de las fiestas raymis, desde las comunidades que las acogen.

## **6. Identidad en la escuela, identidad en la comuna**

En muchas de las entrevistas salió el tema de la identidad. Así, para varias docentes las actividades interculturales les permite a los y las estudiantes identificarse con sus raíces indígenas y con el orgullo ecuatoriano: “Para mí, sí fortalece la identidad, porque es ahí donde se fomenta cada día más las culturas de cada lugar que tiene nuestro país, nuestro Ecuador. Entonces es tan importante para que los estudiantes sepan valorar de dónde somos” (Entrevista 3, 2018).

También se habló de la identidad relacionada con las programaciones escogidas: “valorar lo nuestro, valorar a los indígenas de nuestro Ecuador”, “partimos de la misma patria”, “nosotros como ecuatorianos tenemos que conocer esa cultura”. Y otras frases más amplias sobre el tema de fortalecer, mantener y fomentar esta identidad:

Es de mucha importancia porque se valora a nuestros indígenas, a nuestros ancestros, retomamos parte de la naturaleza que muchas veces se ha ido olvidando, se han ido relegando estas actividades y para mí es muy necesario que nuestros estudiantes participen en estas festividades y sepan y aprendan a valorar su entorno, nuestra tierra y a no causarle daño, esa es la finalidad de estas fiestas. (Entrevista 7, 2018)

Además, en este punto, es necesario retomar la función social de la educación, que se trató en el capítulo primero, porque para hacer una comparación entre la identidad de la comuna Lumbisí y el concepto de identidad que maneja el Estado, es importante entender primero que la educación, como institución estatal, mantiene objetivos claros

que corresponden a los intereses institucionales. Herrera (2006, 101) hace un análisis acerca de que en la modernidad la educación tiene que cumplir una función social y política para la construcción de imaginarios nacionales, que permitan a los individuos sentirse identificados con una imagen de Estado-nación determinada.

Entonces, la creación de identidad nacional, como todo lo que se le endilga a la escuela, tiene una función social y política. La interculturalidad, como se la maneja, lo que hace es afianzar el discurso de la preocupación por las identidades, por parte del Estado, pero no para “establecer complejas relaciones e intercambios culturales de doble vía y en condiciones de equidad” (Walsh 2002 en Herrera 2006, 111), sino para cumplir con lo que dice la Constitución de la República y la Ley de Educación.

Profundizando más, diremos que el objetivo desde el Estado es la aglutinación y el patriotismo, que permita mantener homogenizada a la sociedad, pero sobre todo para promover el tema de la subalternización de las otras identidades presentes. Para Walsh (2010, 80), esta clase de inclusión solo lleva al exterminio de las identidades lenguas, saberes, lógicas y cosmovisiones de las culturas dominadas, porque el Estado las incluye, pero bajo sus propios términos jerárquicos. Por lo tanto, se puede convertir en una usurpación simbólica que termina objetificando la cultura a la que pertenece esa manifestación. Cabe entonces preguntarse para qué sirven estas prácticas educativas, si coadyuvan a la interculturalidad, o simplemente se convierten en estrategias de dominación para poner “en su lugar” a las culturas históricamente dominadas.

De otro lado, se pudo constatar dentro de la investigación que la misma implementación de estas fiestas se confunde con “identidad”. Así, en el caso tratado, las celebraciones vienen acompañadas de manifestaciones artísticas que se consideran parte de la “identidad ecuatoriana” y del orgullo nacional, de “lo nuestro”. En especial bailes y músicas del género “nacional” que se cree son las que utilizan las culturas indígenas en las celebraciones de sus propias comunidades y que no necesariamente es así, sino que provienen de un proceso más cercano al folclor que a la identidad cultural indígena en sí.

La interculturalidad en tal línea, por medio de la usurpación de manifestaciones culturales, se apega más al nacionalismo, a lo homogéneo que en la práctica no existe culturalmente hablando. Al respecto, cabe reflexionar si de verdad es lo nuestro, si en verdad nos pertenecen a todos y todas quienes conformamos el Ecuador como espacio geopolítico, de la misma manera y con el mismo valor. Y más aún, cabe preguntarse si estas manifestaciones insertadas en las escuelas forman parte del repertorio festivo de la comunidad en la que se encuentran y si son celebradas en la actualidad,

Que la inclusión de las otras culturas dentro del sistema educativo, venga desde mecanismos de regulación estatal y no por vía comunitaria nos habla de que a la interculturalidad le falta un gran camino por recorrer. En la escuela que estamos estudiando se realizan esta clase de eventos culturales en donde se muestran trajes típicos, música andina y hasta rituales, pero no se puede hablar de interculturalidad cuando la escuela está desconectada de la comunidad en donde se encuentra. Las fiestas del Kolla Raymi, Pawkar Raymi, Kapak Raymi e Inti Raymi no se celebran en la Comuna de Lumbisí, o por lo menos no como lo manda a cumplir el Ministerio de Educación. En esta comuna el calendario festivo es diferente y dota de sentido la vida de los comuneros de una manera muy particular.

Según un miembro de la Comisión de Fiestas, en Lumbisí existen dos grandes y únicas fiestas en el calendario festivo, la más importante es la celebrada en el mes de agosto en honor a San Bartolomé, patrono de la comuna. Esta festividad surge a raíz de unas fiestas de priostes que se hacían hace muchos años en el mes de octubre y que después se dio un salto para agosto:

Esta fiesta se desarrolla en cinco días desde el viernes que llamamos El Pregón que es la elección y coronación de la Reina de la Comuna de Lumbisí, ya el sábado es las Fiestas del Pueblo, el festival, el día domingo lo hacemos con un tradicional Desfile de la Confraternidad, en el cual participamos todos los sectores que componen nuestra comuna y el día lunes lo clausuramos con un plato tradicional que llamamos aquí el Gallo Mote y ahí cierran las fiestas de lo que es el mes de agosto a nuestro patrono San Bartolomé licenciada (Entrevista 8, 2022).

Para Williams (2007) la fiesta de San Bartolomé de Lumbisí, en la comuna sirve para tres propósitos principales:

Primero, esta celebración vale para separar a los lumbiseños, simbólicamente de los que no son indígenas y que residen dentro de la comunidad, de los foráneos que no tienen derechos explícitos sobre la tierra comunal y a los extranjeros que no contribuyen a la cohesión de la comunidad por formas de parentesco, ideología y valores. Segundo [...] reafirman y fomentan una conexión con los ancestros de Lumbisí a través del uso simbólico del espacio, símbolos independientes y oratoria pública. Durante estas celebraciones los lumbiseños simultáneamente proyectan sus conexiones ideológicas con el pasado, presente y el futuro, uniendo los tres periodos en tiempo y espacio durante la actuación ritual. La actuación pública del ritual, simultáneamente evoca y renueva el poder y la fuerza de vida que habla Tomoeda (1996), Uzendoski (2003 y 2005) y Witten (1996 y 1985) que es como circula Lumbisí por el pasado, presente y futuro. (Williams en Waters y Hamerly 2007, 74) La segunda fiesta es la de Navidad que consta de solo dos actividades específicas que son la Novena y el Pase del Niño:

Pero ya no lo hacemos por los raymis, sino lo hacemos por el nacimiento de Jesús, digamos, eso es otra cosa (...) en Navidad licenciada, hacemos el Pase del Niño y antes de eso nos preparamos para la Novena y ahí es lo que se acabaría dentro de la Comuna, nada más. (Entrevista 8, 2022)

Estas son las fiestas anuales que rigen la creación de sentidos de la Comuna de Lumbisí, muy lejanos están ya los raymis para los lumbiseños, que a pesar de su herencia Inca, ya no las llevan a cabo:

En la comuna, prácticamente, lo hemos dejado a un lado, la comuna no festeja ni el Inti Raymi, ni el Kolla Raymi (...) a pesar que hablamos de comuna ancestral y nuestra juventud, nuestra gente, esta celebración la hemos perdido, eso lo practicaban nuestros antepasados, diga usted licen, mis abuelitos, porque mis padres no lo hicieron (...) en los años setenta todavía se celebraban, nuestros abuelitos nos hacían saltar el fuego para agradecer la cosecha, pero eso ya fue lo último. (Entrevista 8, 2022)

En la entrevista al comunero, se saca a relucir varias veces que es un verdadera pena que en la comuna ya no se celebren los Raymis, porque antes marcaban un calendario agrícola que se está perdiendo y lo que antes se celebraba en comunidad ahora solo se lo hace a nivel familiar cuando se reúnen para la siembra, rastrado, guachado y cosecha. Para nuestro entrevistado, es aún más penoso tratándose de una comuna milenaria que proviene de los Incas, pero también entiende que la modernidad les ha alcanzado y que se han tenido que acoplar a las nuevas necesidades sociales (Entrevista 8, 2022).

La no celebración de los Raymis en la Comuna de Lumbisí, a simple vista parece ser una pérdida, sin embargo Williams (2007) nos dice que “con estas prácticas emergen constantemente su identidad con una negociación de su identidad indígena contemporánea a pesar de la asimilación social y el modelo nacional de mestizaje” (Williams en Waters y Hamerly 2007, 74).

Si bien es cierto que en esta situación es necesaria una revitalización cultural, es más cierto aún, que esta debe darse desde lo local, bajo sus propios términos y tomando en cuenta sus propias necesidades y universos de sentidos. En este caso una intromisión estatal se tornaría paternalista y forzada, puesto que una institución no puede saber lo que es mejor para una comunidad y más si esta es de orden occidental. Los cambios culturales se deben realizar de abajo hacia arriba, desde los mismos actores culturales que están involucrados.

Por su parte, y muy independientemente de los mandatos ministeriales, en la escuela se incentivaba a los y las estudiantes a que participen en las festividades en honor

a San Bartolomé, especialmente en la Payasada de Lumbisí, que alcanza calles enteras llenas de personas caracterizadas con los personajes de esta fiesta: payaso, otavalo, capariche y costeño.

A nivel institucional nosotros también tratamos que los estudiantes valoren el lugar, su ideología y costumbres. Si participan en la Payasada se les pregunta de qué van a salir, y ellos mismos son incentivados por sus padres y nos manifiestan que ya están adquiriendo el traje o que lo heredaron de sus padres y se muestran muy emocionados. Yo he visto pequeñitos de 3 años bailando la Payasada. Entonces la escuela respeta mucho eso (Entrevista 7, 2018).

Pero desde la escuela lo hacen con distancia, como una recomendación y con profundo respeto. En una institución, con mayoría mestiza, en donde se imparte una educación en la que está presente como dominante una sola cultura, el adueñarse de manifestaciones y cosmovisiones de culturas dominadas puede resultar poco ético. Esto nos lleva a pensar en la función social y política de la escuela, dentro de la cual se construyen imaginarios nacionales que generan un falso sentido de pertenencia al Estado-nación, que resulta muy conveniente para la homogenización de las personas y la jerarquización de las culturas.

La interculturalidad propiamente ejercida, si bien implica el reconocimiento de las otras culturas que cohabitan un espacio educativo, implica también la comprensión de que son culturas vivas compuestas por personas sujetas de derechos, que merecen respeto por sí mismas y por sus manifestaciones colectivas, que generan un conocimiento suficientemente válido como para interactuar en igualdad de condiciones con la cultura dominante y no mediante prácticas condescendientes que solo alimentan el racismo. Son culturas que tienen derecho a decidir por sí mismas.

Por último, podemos decir que en un país donde claramente aún no se supera el multiculturalismo, poco pueden hacer las y los docentes que con criticidad enfrentan estas normativas estatales. Sin embargo, la realidad es que la puesta en marcha de estas prácticas está en sus manos y conscientes de las intenciones que hay detrás de estas, se puede dar un giro para que se den procesos más equitativos, más pensados, más interculturales, desde abajo, desde la comunidad en donde se encuentren y propiciar un diálogo constante y sostenido, que vaya más allá de cuatro fechas en el año. Ese es un gran paso para la descolonización tan anhelada.

## **7. La diversidad cultural y la discriminación**



El multiculturalismo es un concepto que se revisó en el capítulo uno del presente trabajo, a este se le entiende como el resultado de la institucionalización de la lucha social indígena por los derechos de los pueblos, etnias y nacionalidades del Ecuador. A esta institucionalización Walsh (2010) la llama “el sentido socioestatal de la burocratización”, ya que implica un reconocimiento de las otras culturas que habitan el territorio ecuatoriano, pero bajo las condiciones de un sistema estatal jerárquico. En este sistema se considera a las otras culturas como inferiores, dignas de reconocimiento, pero no a la altura para entrar a un debate del conocimiento con la cultura occidental. Este tema es el que nos dará luces para entender el manejo de la diversidad en las escuelas.

Para Walsh (2010, 83), este enfoque multicultural de las diversidades no pasa de la aceptación del carácter multiétnico y pluricultural de los países latinoamericanos y, al igual que Muyulema (1998), cree que no promueve la interrelación de culturas, por lo que se convierte en una herramienta funcional al sistema occidental, capitalista y racista (Muyulema 1998 en Walsh 2010, 78). Por otro lado Zizek (2001), considera al multiculturalismo como un racismo blando que jerarquiza a las culturas y las expone a la discriminación que distinción conlleva. Traspolando esto, la visualización a momentos que se les da a las culturas indígenas en las escuelas, lejos de ser interculturalidad, nos recuerda más al multiculturalismo y al racismo negado.

En el sistema educativo ecuatoriano y en gran parte del discurso de la sociedad ecuatoriana, se maneja la idea de que la acción de adoptar proyecciones artísticas y rituales andinos sacados de su contextos para ser replicados en espacios educativos, representa una muestra de respeto a las diversidades culturales del país y que es un esfuerzo suficiente para reconocer a esas culturas. Sin embargo hemos podido ver lo que se está haciendo realmente, es una usurpación simbólica y un reconocimiento superficial de las diversidades. El solo hecho de reconocer a las otras culturas, no nos convierte en un país intercultural:

El reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierte en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior. (Walsh 2010, 78)

Este sistema de control del que habla Walsh se ve profundamente internalizado en la sociedad puesto que se ha naturalizado. Esto lo podemos ver en el discurso que manejan

varias docentes de la escuela, pues en muchas de las entrevistas se puede constatar que cuando se habla de interculturalidad se hace mención a la diversidad cultural y como esta clase de eventos folclóricos en las escuelas, benefician a la visibilización de las comunidades indígenas:

Desgraciadamente no, pero si tienen una gran influencia, como a la escuelita llegan estudiantes de todos los lugares y de todas partes del país, para unos es algo propio y para la mayor parte es ajeno y también hay el desconocimiento porque a nivel general de todas las comunidades indígenas se está perdiendo esta costumbre. (Entrevista 2, 2018)

En otra parte de la entrevista se dice:

Bueno, para este año creo que ha sido un poco más concreta, el año pasado estuvo la idea bastante difusa, y ahora el sentido que se le da es la integración, la equidad, entonces se trata de que vivamos en la interculturalidad, que se practique la interculturalidad y el respeto a esa diferencia, que somos diferentes, pero podemos hacer una unidad, no uniformidad sino unidad, respetándole al otro con sus diferencias. (Entrevista 2, 2018)

Como podemos ver en la última referencia, la idea del respeto a las diferencias está presente, pero ésta no pasa aún del mero reconocimiento. Se puede ver claramente que en el sistema educativo el personal docente no cuenta con las herramientas necesarias para llevar ese reconocimiento al siguiente nivel y transformarlo en interculturalidad, en donde el respeto realmente se manifieste en forma de interrelación equitativa, en igualdad de condiciones y no solo en la forma. En un país en donde se tiene al multiculturalismo haciendo las veces de interculturalidad, poco pueden hacer las resistencias de docentes que se ven obligados/as a replicar actos folclóricos y descontextualizados, por lo que terminan más bien cayendo en discriminación y racismo. A este respecto, otra docente manifiesta:

En la educación fiscal hay siempre personas que se creen un poquito más que el resto, a veces por el color de la piel, pero en cambio cuando tu expresas que todos somos iguales, que partimos de una misma patria, que nos corre la misma sangre, entonces resaltamos a esos niños (haciendo referencia a los niños y niñas indígenas), ellos también se elevan y de esa manera hacemos que ya el resto ya no los mire como los mira, sino los miran con respeto porque somos parte de ellos. (Entrevista 4, 2018)

Observemos con detenimiento la siguiente respuesta a la pregunta si es que ella cree que es importante esta clase de celebraciones en la escuela:

Claro, absolutamente, bueno a mí me encanta el arte, me encantan las fiestas populares y esas cosas, entonces eso se ve mucho en los pueblitos, cuando uno se va a los pueblos pequeños, pero yo sí creo que es muy importante que en las escuelitas, en los colegios siempre se tome en cuenta porque eso es realzar a niños que a veces se sienten marginados porque son indígenas y nosotros también somos indígenas porque somos mestizos. (Entrevista 4, 2018)

Evidentemente hay un entendimiento bastante claro de la marginación de la que son víctimas los niños y niñas indígenas dentro de las escuelas, las docentes de la escuela Fray Jodoco Ricke lo viven a diario porque acogen a estudiantes migrantes de comunidades indígenas provenientes de las provincias del Cotopaxi, Tungurahua y Chimborazo; el problema radica en que desde el Ministerio de Educación no hay lineamientos claros para tratamiento adecuado del racismo en las escuelas y más bien se siguen realizando prácticas estereotipadas que fomentan esa discriminación. Esto refleja que hay un racismo internalizado y normalizado en la sociedad que viene desde la institucionalidad, que claramente no responde a una postura personal, sino a un discurso tejido desde el Estado.

Al hablar de diversidad, no podemos olvidar la postura de Vélez (2006, 17), quien afirma que la interculturalidad y el multiculturalismo guardan una abismal distancia en varios países de Latinoamérica, pues tienen un enfoque opuesto de lo que es la diversidad y apuntan a propósitos distintos en lo que se refiere a relaciones interétnicas. Por un lado, el proyecto multiculturalista consiste en ajustar las prácticas educativas inclusivas a las exigencias de la modernización y a los intereses de la cultura occidental dominante (Walsh 2010, 83). En cambio, la interculturalidad es un cambio a profundidad que promueve el diálogo, la convivencia y la tolerancia, que problematiza las causas de las asimetrías y desigualdades sociales y que cuestiona las *reglas del juego* (Tubino 2005 en Walsh 2010, 78). Claramente en esta forma de manejar las diversidades, no cabe el racismo.

Para finalizar con este capítulo, veremos algunos extractos de las entrevistas en los que las docentes de la escuela manifiestan de cierta manera su inconformidad en la aplicación de estos eventos culturales en la institución y realizan varias recomendaciones que a su entender se deberían realizar para asegurar que esta actividad se aplique de una mejor manera:

Una docente recomienda que esta clase de actividades no solamente deberían hacerse una vez al año, sino sugiere un cronograma que dure todo el año para que se pueda hablar más ampliamente sobre este tema (Entrevista 1, 2018). Esto habla de una necesidad de un diálogo constante y sostenido entre culturas dentro de las escuelas. Si se propiciara este diálogo con las culturas indígenas, además de ver sus manifestaciones culturales más externas, también se empezaría a hablar de sus problemáticas, inquietudes, intereses y formas de pensar y, en un anhelado momento, hasta serían los propios/as

indígenas quienes decidan que mostrar y que no mostrar de su cultura. Este intercambio cultural resultaría mucho más respetuoso y válido que la usurpación simbólica que se viene haciendo y que sirve para que se utilice su cultura como si de un espectáculo se tratara.

En este mismo sentido, otra docente nos dice lo siguiente cuando habla del evento por el Kolla Raymi: “Como se está iniciando tiene sus falencias, pero alguna vez se va a fortalecer y se le va a encontrar un sentido propio cuando se lo relacione con la vivencia práctica del día a día” (Entrevista 2, 2018).

También se pudo constatar que algunas docentes critican el carácter de obligatoriedad que se les da a estas actividades desde el Ministerio de Educación, y preferirían que fuera más orgánico y de acuerdo a las necesidades que cada escuela. Parece ser que a esta entidad se le olvida que trabaja con personas preparadas y capaces de notar prácticas que puedan estar ahondando las problemáticas escolares:

Bueno, yo pienso que nada debe ser una camisa de fuerza (...) yo pienso que si se debe hacer con un poquito de libertad, porque en las escuelas siempre hay personas que saben mucho de esto, o incluso se puede invitar a gente que está relacionada directamente con eso, incluso las personas indígenas pueden hacerlo y un día un niño mismo que comience a hablar de eso. Yo pienso que si debe haber un poquito más de apertura en las escuelitas. (Entrevista 4, 2018)

En otro fragmento de la misma entrevista, esta docente nos dice: “claro, porque cada comunidad es diferente, entonces como cada comunidad es diferente y tiene diferentes fiestas, entonces claro, las personas de aquí pueden contactarse con la gente que realmente conoce” (Entrevista 4, 2018).

Y otra compañera va más allá y realiza una crítica a la forma en que se han instaurado estas festividades en el calendario escolar:

En mi opinión, si es que verdaderamente nos preparan gente ancestral que ha vivido, que sabe cómo son estas fiestas estoy de acuerdo, para que los niños lleven esto como una tradición, una cultura. Pero si es que nosotros lo hacemos sin una debida información, nosotros estamos cambiando la cultura de nuestro país. (Entrevista 6, 2018)

Y cuando se le preguntó si es que creía que esta clase de celebraciones culturales deberían estar normadas por el Ministerio de Educación opinó: “si es que el Ministerio de Educación se hace ayudar por personas que conozcan, solo así podríamos nosotros decir que se emita a las distintas instituciones. Que sea una persona que sepa, que sea responsable la que nos transmita directamente estas costumbres” (Entrevista 6, 2018).

Ese “hacerse ayudar por personas que conozcan del tema”, no deberían ser otras personas que los mismos actores sociales de las comunidades indígenas que habitan las escuelas (revitalización cultural), no gestores culturales que, desde su sesgo académico occidental, creen saber lo que es mejor para las comunidades y lo que deben o no transmitir de sus procesos colectivos (rescate cultural). De lo que se trata es darles voz a los mismos comuneros y que sean ellos y ellas quienes decidan qué compartir de su cultura.

Por último debemos recordar que la interculturalidad que propone Walsh, desafía ese proyecto político monocultural que le es funcional al sistema neoliberal, capitalista occidental, al que no le conviene un diálogo respetuoso entre culturas, ni darles la batuta de su propio proceso cultural a los protagonistas, porque pondría en entredicho aquella visión unilateral del conocimiento en la que está basado todo el sistema educativo como lo conocemos.



## Conclusiones

En el primer capítulo se hizo un acercamiento teórico a la problemática de la interculturalidad en el sistema de educación del Ecuador, y tomando en cuenta que el presente trabajo quería partir de un corte crítico y de una visión de que la educación debe estar al servicio de las clases oprimidas y de los sectores históricamente olvidados, los conceptos teóricos de este apartado debieron abordarse desde dos visiones: de la interculturalidad crítica y de la pedagogía crítica.

Así, esto permitió un recorrido de la escuela desde sus aspectos teóricos, que nos llevaron a comprender que los conocimientos impartidos de parte de los docentes al alumnado, provienen de la cultura dominante, en este caso de estudio, de la cultura occidental, y por tanto, se reproduce el sistema de privilegios de esa cultura dominante, y se establecen de tal forma comportamientos y relaciones inequitativas en donde la escuela pasa a ser un espacio reproductor de esta problemática en donde se jerarquizan las culturas. Esto se respalda entre autores como Mac Laren (1984, 224), quien manifiesta que en las escuelas se racionaliza la industria del conocimiento en estratos divididos en clases, que reproducen la desigualdad y el racismo, lo que provoca competitividad y etnocentrismo.

Este fenómeno de legitimación de la cultura dominante se debió abordar, por tanto, con el respaldo de los estudios de autores como Bourdieu (2006, 200), quien nos explica cómo se da el “orden social” de las cosas, el cual es percibido como un orden sin conflictos y visto como natural por parte de la sociedad. Sin embargo, para Bourdieu, entraña complejas desigualdades sociales y conflictos de intereses, lo cual ha servido para entender con mayor claridad lo que sucede en nuestro caso de estudio.

En esta línea, Bourdieu (2006, 213) llama “capital cultural” a toda aquella ventaja académica que tienen los y las estudiantes que pertenecen a la cultura dominante, pues en los espacios educativos se imparten, precisamente, los conocimientos de la cultura que detentan. Este capital no es meritorio ni aleatorio, es más bien producto de un proceso histórico con características específicas, producto de la repartición desigual del capital cultural entre clases.

Entonces, vale entender la escuela como el lugar donde se reproduce el orden establecido de las cosas. De ahí que dentro de las escuelas se da que mientras menos parámetros de distinción de la cultura dominante existan, menos oportunidades se

tendrán. Por lo general, en Ecuador, los estudiantes de clases inferiores enfrentan retraso, estancamiento, bajo desempeño y abandono escolar, mientras sus referentes culturales son más cercanos a los indígenas o afro, ya que detentan menos conocimientos occidentales que aquellos que se imparten en la escuela. Se producen así arbitrarios culturales que se dan en términos de violencia simbólica, pues según Bourdieu y Passeron (1998: 48), “ninguna cultura debería darse por natural para ser impartida en la educación”.

En estas condiciones en las que la escuela acoge a una cultura dominante y a varias subordinadas, es muy complejo que se puedan dar procesos de interculturalidad propiamente dichos, porque la interculturalidad, vale decir, la relación entre culturas, no se puede presentar en términos de desigualdad. Para que haya interculturalidad se necesita que las culturas que cohabitan en el espacio educativo estén en igualdad de condiciones de sentidos de vida, y que las personas que pertenecen a dichas culturas sean consideradas igualmente importantes y dignas de que sus conocimientos sean impartidos con la misma consideración.

A lo largo de este trabajo se ha visto necesario que se entienda que la interculturalidad es producto de una lucha social. Por lo mismo, ha sido necesario también dar un pequeño vistazo a lo histórico de la lucha indígena, para entender las demandas de las culturas, etnias, pueblos y nacionalidades del Ecuador, que han exigido, desde la década de los setenta, una reivindicación étnica en todos los ámbitos sociales y en la educación principalmente, por lo que en los años noventa el Estado empezó a poner atención especial a la diversidad cultural y se empezó a percibir al Ecuador como un país pluricultural. Esto fue clave para poner sobre la mesa distintas apreciaciones político-reivindicativas que antes no eran reconocidas por el conjunto de la sociedad ecuatoriana.

Pese a lo dicho anteriormente y como resultado de la investigación que presentamos, se puede evidenciar que en el ámbito de la educación no se ha pasado de un multiculturalismo funcional, en el cual sí se reconocen las diversidades étnicas y se las acepta, pero no se establece una relación de igualdad entre esas diversidades ni se les da el reconocimiento necesario para formar parte importante de la educación formal, por el contrario, se les otorgan días, fechas aisladas, que no pasan de ser consideradas un atractivo novedoso dentro de la educación. A esto Guerrero (2002) considera una folclorización de la cultura que se transforma en una suerte de racismo blando, pues al incluir a las “otras” culturas en la escuela pareciera que se hubiese superado el racismo, pero si se comprueba que al interior de la escuela no se ha extinguido la jerarquización



por clases y por cultura y los conflictos que devienen de ello, solo se sigue reproduciendo la dominación de una cultura sobre otra.

Así, ante la folclorización se establece la interculturalidad crítica, como un concepto alternativo a los hegemónicos y universales que se han tejido desde las élites dominantes. Es esta interculturalidad la que nos sirve como la estrategia, y puede provocar acciones y procesos permanentes de relación y negociación entre las culturas que habitan, como en el caso de esta tesis, el sistema educativo, en condiciones de respeto, legitimidad, equidad e igualdad. Sin embargo, vale indicar que esta interculturalidad en la práctica está muy lejos de llevarse a cabo, y por tanto se mantiene vigente un solo tipo de relaciones, que no dan lugar a un cambio de estructura, por el contrario, las condiciones desde el poder sostienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación.

De ahí que entre las conclusiones se debe considerar que la interculturalidad crítica solo es dable dentro de un contexto histórico y dentro de un ambiente determinado, lo cual la convertiría, tal como indica Walsh, en un proyecto político (Walsh 2010, 78).

En esta línea, una de las estrategias que debe cambiar dentro de las escuelas es la usurpación simbólica de las culturas dominadas, que se da con la apropiación de símbolos, de rituales, de concepciones que provienen de otras culturas, las cuales, claramente, están en situación de desventaja social. Por el momento, aunque sea con la mejor intención, no solo se estaría atentado contra la cultura de personas concretas, sino que también este “hurto” contribuiría a la preservación y legitimación de la cultura dominante (Guerrero, 2002, 87).

En el segundo capítulo se presentó la metodología y el abordaje de la problemática que, al tratarse de una problemática social y cultural, debió realizarse desde un corte antropológico y con un enfoque cualitativo. Desde estos parámetros la etnografía, utilizada como herramienta principal, junto con la observación participante, posibilitó la obtención de respuestas en la Escuela Fray Jodoco Ricke de la comuna Lumbisí en la parroquia de Cumbayá de la ciudad de Quito, pues se realizó el trabajo de campo en el marco de una celebración concreta, como es el Kolla Raymi. En este escenario se pudo investigar las consecuencias de lo dispuesto por el Ministerio de Educación (en el año lectivo 2017-2018), referentes a las políticas de interculturalidad en el sistema educativo.

De otra parte, para conocer lo que entiende el Estado por interculturalidad, y en qué medida estas festividades se relacionan con las prácticas de la comunidad en donde se encuentra la escuela, fueron cruciales las entrevistas realizadas al personal docente de la institución y a varias personas de la comuna. Esto se complementó con el análisis de

textos que sirvieron de base a la propia escuela, para la implementación de las festividades ancestrales andinas dentro del calendario escolar.

Entre las conclusiones que se desprenden de esta investigación vale tomar en cuenta que el Ministerio de Educación propone, entre otras actividades, la elaboración de una *chakana* para las celebraciones de los raymis o festividades andinas. Como en la escuela de la comuna Lumbisí estudiamos esto en torno al Kolla Raymi, nos dimos cuenta que allí se realizó con mucho desconocimiento y con carácter de mero cumplimiento. Lo mismo sucedió con la *pambamesa*, aunque esta actividad transcurrió de manera más orgánica, pues sí se lleva a cabo dentro de la comunidad y sí les es familiar a los y las estudiantes, pero con otras connotaciones y en otros contextos que no tienen que ver con el Kolla Raymi, tal como es festejado en otras comunidades andino-ecuatorianas. En las comunidades indígenas, el Kolla Raymi y las demás raymis cobran un gran sentido por formar parte de su mundo y cosmovisión, de ahí que en la escuela se las realice bajo términos muy ambiguos, pues al ser insertadas desde la verticalidad de la institucionalización y sin un conocimiento previo, carecen del sentido original.

En el capítulo tres se pudo comprobar, en el análisis realizado, lo dicho por Guerrero (2002, 71), en cuanto a las manifestaciones culturales que son sacadas de su contexto original y colocadas en otro escenario a donde llegan vaciadas de significado. En este caso, la *chakana* y la *pambamesa* han sido sacadas de su contexto original, que está en el plano de las representaciones y manifestaciones culturales pero que llegan a la escuela, a un escenario desarticulado culturalmente, como es el patio en donde incluso hay una arquitectura específica, que propicia más bien un vacío para el significado de la propia fiesta, la cual pasa al plano de lo folclórico. Así pues, se da una folclorización como aspecto manifiesto, externo y secundario de una cultura, que reproduce la idea errónea de que una cultura específica, en este caso subordinada, solo es capaz de producir aspectos artesanales y folclóricos, lo cual constituye, además, una exotización por parte de las culturas dominadas, sin que diste mucho de lo que se hace en el turismo para la mercantilización de las manifestaciones culturales.

Se concluye por tanto, que lo que se estaría haciendo en las escuelas con el nombre de interculturalidad, no son más que visiones empobrecidas de las otras culturas que habitan también las escuelas y por tanto se las continúa relegando. Es decir, siguen jugando el papel de culturas dominadas dentro del sistema educativo, como ya lo habíamos visto, y siguen siendo relegadas históricamente por la sociedad sin que sus conocimientos sean reconocidos con derecho a ser impartidos en la educación formal, por

lo que estaríamos cayendo en un racismo blando y con ello en la perpetuación de la discriminación.

En cuanto al análisis de las entrevistas podemos hacer la conclusión en los tres grandes temas tratados:

En primer lugar, en lo relacionado al acápite “Ancestralidad, rescate cultural y folklorización”, en donde varias docentes hacen alusión al pasado cuando se les pregunta acerca de la importancia de la celebración de raymis en la escuela, es claro que las docentes hablan con nostalgia y sacan a relucir el tema del rescate cultural, con lo cual se evidencia que no se trata de prácticas que se realicen en la actualidad en las comunidades indígenas. Al respecto podemos decir que, en el imaginario colectivo, estas actividades están cargadas de contenidos que provocan su romantización y por tanto una concepción idealizada de lo indígena. Esto objetifica a las culturas indígenas, a las que, de manera paternalista, se les pretende controlar, con la apropiación de sus simbologías y con la pretensión de guiar sus procesos culturales.

En segundo lugar, en el tema de la identidad tanto en la escuela como en la comuna, se comparó las actividades que desde el Ministerio de Educación se pide realizar y las que en realidad se realizan en la comuna Lumbisí. La investigación arrojó que no se relacionan en lo absoluto; de hecho, los raymis no se celebran desde hace tres generaciones. Entonces y de manera paternalista se le endilga a la escuela el rescate de prácticas que la propia comunidad ha descartado y que, en todo caso, si es que esta así lo quisiera, podría revitalizarla desde su propio accionar en forma y en fondo, y no desde la escuela.

Dentro de la escuela la implementación de las festividades andinas representa una “inclusión”, pero esta se da bajo los términos de la cultura dominante, lo cual representa un acto político con propósitos determinados como la aglutinación y el patriotismo que permite la homogenización de la sociedad para un mejor control de la misma esta clase de inclusión solo lleva al exterminio culturas dominadas.

El tema de la diversidad cultural y la discriminación hace ver desde otras perspectivas el problema del multiculturalismo, entendido como la institucionalización de la lucha social de la interculturalidad, lo que Walsh (2010) llama el sentido socioestatal de la burocratización y que implica el reconocimiento de las culturas que habitan un territorio, pero bajo las condiciones del sistema dominante.

En esta línea, el reconocimiento de la diversidad cultural en las escuelas se convierte en una estrategia de dominación cuando apunta, no a la creación de sociedades

más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y a la conservación de la estabilidad social (Walsh 2010, 78). Esto se refleja en esta tesis cuando se evidencia que dentro del sistema educativo se da por sentado que con esta clase de acciones se está homenajando a las culturas indígenas, pero más allá de eso, no se hace algo contundente por la interculturalidad aunque desde el Estado se piense que es suficiente, cuando en la práctica, no es más que una mera pastilla que no remedia la invisibilización estructural de la que son víctimas las culturas indígenas del Ecuador.

También se puede concluir que hay marginalización de los y las estudiantes que pertenecen a las minorías étnicas dentro de la escuela, y se puede decir que más bien con esta clase de eventos solo se profundiza cada vez más esta problemática. Además, desde el Ministerio de Educación no hay un programa claro de trabajo con respecto a este tema y más bien se proponen estas celebraciones que actúan como parches ante la gran herida que significa la discriminación y el racismo, lo cual en la educación formal se traduce en desventaja académica.

Vale recalcar lo que dice Vélez (2006, 17), quien afirma que entre el multiculturalismo y la interculturalidad hay un abismo de diferencia. La interculturalidad es un cambio a profundidad de la sociedad que promueve el diálogo en igualdad de condiciones entre culturas, en condiciones de tolerancia y donde se problematizan las causas de las asimetrías sociales y donde no cabe el racismo ni la discriminación (Tubino, 2005 en Walsh 2010, 78). De ahí, que mientras esto no se cumpla, en el Ecuador seguiremos haciendo multiculturalismo y confundiéndolo con el nombre de interculturalidad.

Si bien es cierto que la implementación correcta o incorrecta de la política de interculturalidad en las escuelas le compete al Estado, también es cierto que el quehacer educativo está en las manos de los y las docentes, son ellos quienes a final de cuentas toman las decisiones de la manera en que se efectúan las políticas estatales. Esto significa que son ellos quienes deben tomar conciencia de cómo opera la cultura dominante en todos los niveles de enseñanza escolar y entrever las intenciones que hay detrás de las prácticas educativas que se emiten desde el Ministerio de Educación, para con este conocimiento, llevarlas a cabo de una manera en que no se esté contribuyendo a perpetuar el sistema de inequidades.

Conscientes de las intenciones que hay detrás de la institucionalización de las luchas sociales como la interculturalidad, se puede dar un giro en las aulas, para que en estas se den procesos más equitativos, más pensados, más interculturales, desde abajo,

desde la comunidad en donde se encuentren y propiciar un diálogo constante y sostenido, que vaya más allá de unas cuantas veces al año. En la ruralidad por ejemplo, los docentes deberían dejar de lado el paternalismo tan internalizado y dar un paso al costado para que sean las mismas comunidades quienes determinen el rumbo de su cultura, y más bien ser acompañantes de esos procesos. Ese sería un gran paso para la descolonización tan anhelada.

Para finalizar, es importante entender que en la actualidad ya no solo basta con resistir, hay que pasar a la acción. En las escuelas se debe hacer visible cada vez más la fuerza de la ritualidad y de los símbolos de los pueblos, etnias y nacionalidades del Ecuador, solo así se realizará un verdadero reconocimiento de las otras culturas que comparten el espacio escolar. Pasar a la acción implica tomar las riendas de la situación y promover que fiestas como el Kolla Raymi y símbolos como la chakana y la pambamesa dejen ser folclorizados y pasen a ser referentes políticos de un nuevo proceso civilizatorio.



## Obras citadas

- Bardin, Laurence. 2002. *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, Pierre. 2006. *Las estrategias de la reproducción social: Elementos para la definición de las formas del capital*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre, y Jean Claude Passeron. 1998. *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Siglo XXI Editores.
- . 2003. *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ecuador 2018. Ministerio de Educación .*Calendario Ecuatorial Andino*. Folleto entregado en la escuela.
- Fabregues, Sergi, Julio Meneces, David Rodríguez Gómez, y Marie Helene Paré. 2016. *Técnicas de Investigación social y educativa*. Barcelona: UOC.
- García, Juan. 2005. “Investigar con métodos cualitativos”. En *Las perspectivas de la educación actual*, coordinador Antonio Monclús, 297-309. Madrid: Ediciones Tempora.
- Giroux, Henry. 1990. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje: Repensando el lenguaje de la instrucción escolar*. Barcelona: Paidós.
- . 1995. *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Gómez, Inmaculada. 2015. *Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género*. Madrid. Universidad Complutense de Madrid- Facultad de Educación Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Guerrero Patricio, 2002. *La Cultura: Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Escuela de Antropología Aplicada UPS. Quito. Ediciones Abya- Yala.
- Gutiérrez, Yamila, y Marcelo Fernández. 2020. “Interculturalidad crítica y decolonialidad desde Catherine Walsh”. En *Gritos, grietas y siembras de nuestros territorios del sur – Catherine Walsh y el pensamiento crítico- decolonial en América Latina*, editado por Alicia Ortega Caicedo y Miriam Lang Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.

- Herrera, Martha. 2006. "Ciudadanía Social y Cultural: Perspectiva Histórica y retos del aprendizaje ciudadano siglo XXI". *Revista Procesos*.
- Kimlicka, Will. 1996. *Ciudadanía multicultural: Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Buenos Aires: Paidós.
- Mc Laren, Peter. 1984. *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Ossenbach, Gabriela. 2010. "Las relaciones entre el Estado y la Educación en América Latina durante los siglos XIX y XX". *Revista Docencia*: Volumen 40.
- \_\_\_\_\_. 1999. "La educación en el Ecuador en el periodo 1944 - 1983". *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y El Caribe*, 1 (01). <http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1048>. Editores: Ori Preuss; Nahuel Ribke. Instituto Sverdlin de Historia y Cultura de América Latina, Escuela de Historia. Universidad de Tel Aviv, Ramat Aviv, P.O.B. 39040 69978, Israel.
- Restrepo, Bernardo. 1996. *Investigación en Educación*. Bogotá: ARFO Editores.
- Riba, Carles. 2013. *Generalidades sobre los métodos cualitativos: Características básicas, variantes, campos de aplicación e historia*. Barcelona: UOC
- Rodríguez, David. 2010. *La entrevista*. Barcelona: UOC, s.f.
- Sabariego, Martha. 2014. "La investigación educativa: Génesis, evolución y características". En *Metodologías de la Investigación cualitativa*, de Rafael Bisquerra coord., 51-87. Madrid: La Muralla.
- Sabariego, Martha, y Rafael Bisquerra. 2014 "Fundamentos metodológicos de la investigación educativa" En *Metodología de la investigación Educativa*, de Rafael Bisquerra Coord. 19-48. Madrid: La Muralla.
- Sabariego, Martha, Inés Massot, e Inmna Dorio. 2014. "Métodos de Investigación cualitativa". En *Metodologías de la investigación cualitativa*, de Rafael Bisquerra Coord., 293-328. Madrid: La Muralla.
- Salamé, Nicole, y Luis Villavicencio. 2010. "Liberalismo, Multiculturalismo y Estado de Bienestar". *Revista Ideas y Valores*: Volumen 39
- SUBSEIB- DINEIB 2017. Ministerio de Educación. sf. Las celebraciones de los raymis y día nacional del pueblo afroecuatoriano. Fotocopia entregada en la escuela.
- Velez, Catalina. 2006. *La interculturalidad en la educación básica: Reformas curriculares de Ecuador, Perú y Bolivia*. Quito: Abya Yala / Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.



- Viaña, Jorge, Luis Tapia y Catherine Walsh. 2010. "Interculturalidad crítica y educación intercultural". *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, Catherine. 2009. *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas de coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.
- \_\_\_\_\_. 2013. "Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos". En *Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, re existir y revivir*, editado por Catherine Walsh, t.1. Quito: Abya-Yala.
- Williams, Julie. 2006. "Celebrando el pasado del futuro: La negociación de la identidad indígena del Lumbisí, Ecuador". *Estudios Ecuatorianos: un aporte a la discusión*. Quito: Abya- Yala.