

Temas diversos



El pez grande se come al chico.
Acrílico en cartulina.
48x23cm

Conocimiento occidental y saberes indígenas en la educación intercultural bilingüe en el Ecuador

Western and indigenous knowledges in intercultural bilingual education in Ecuador

Estudio

Carmen Martínez Novo

Universidad de Kentucky - USA
carmen.martinez@uky.edu

Recibido: 20 de mayo de 2016 / Aceptado: 19 de octubre de 2016

Resumen

Este artículo analiza la relación entre los conocimientos indígenas y los occidentales en el sistema de educación intercultural bilingüe (EIB) en el Ecuador. El texto muestra que la tensión entre ambos tipos de saberes refleja diferencias en la forma en la que entienden el papel de la educación formal las bases y los líderes del movimiento indígena. El artículo también argumenta que los aliados de los movimientos indígenas (los grupos religiosos, los académicos, las ONG y otros) y las comunidades tienen distintos objetivos educativos. Mientras que los aliados y los líderes ven la EIB como un espacio para preservar la lengua y la cultura indígenas, los padres de familia y los estudiantes aspiran a que el sistema educativo formal les de acceso a conocimientos occidentales como la lecto-escritura en castellano, el inglés y la computación. Sin embargo, las comunidades no desprecian los saberes indígenas basados en la narrativa oral y la sabiduría de los ancianos, sino que no consideran que el espacio para la reproducción de estos saberes sea la escuela. Estos conocimientos tienden a reproducirse fuera de las instituciones educativas en los ámbitos de la familia y la comunidad. Los datos de este estudio se recogieron de forma colaborativa por la autora y un grupo de investigadores indígenas. Debido a

esto, el texto aporta puntos de vista internos y críticos que complementan los de otros estudios.

Palabras clave: Movimientos indígenas, educación intercultural bilingüe, saberes, metodologías colaborativas, Ecuador, Andes, Amazonía.

Abstract

This article analyzes the relationships between indigenous and Western forms of knowledge in intercultural bilingual education (EIB) in Ecuador. The work shows that the tensions between both forms of knowledge reflect differences in the ways that indigenous leaders and communities understand the role of formal education. The article also argues that the allies of indigenous movements (religious groups, academics, NGOs, and others) and indigenous communities have different educational aims. Whereas allies and indigenous leaders see EIB as a tool to preserve indigenous language and culture, indigenous parents and students seek access to western forms of knowledge such as Spanish literacy, English, and computers. Communities do not underestimate indigenous knowledges based on oral narratives and elder wisdom. However, the article argues that indigenous individuals do not think that the school system is the right place for the reproduction

of this wisdom. These knowledges are typically shared outside of school premises in the domains of the family and community. The author gathered the data for this article with a group of indigenous researchers through a collaborative methodology. Thus, this study

Introducción¹

Este artículo analiza la relación entre los conocimientos indígenas y los occidentales en el sistema de educación intercultural bilingüe (EIB) en el Ecuador. El texto demuestra que la tensión entre ambos tipos de saberes en las instituciones interculturales bilingües refleja diferencias en la forma en que entienden el papel de la educación formal las bases y los líderes del movimiento indígena. El artículo también discute que los aliados de los movimientos indígenas (los grupos religiosos, los académicos, las ONG y otros) y las comunidades indígenas tienen distintos objetivos educativos. Finalmente, se examina la naturaleza y localización de los saberes indígenas basados en la narrativa oral y la sabiduría de los ancianos. Estos conocimientos se reproducen típicamente fuera de las instituciones educativas en los espacios de la familia y la comunidad.

El estudio se basa en métodos colaborativos. Parte de los datos se recogieron a partir de una investigación más amplia sobre discriminación y luchas por la ciudadanía en el sistema educativo del Ecuador que se llevó a cabo con Carlos de la Torre (Martínez Novo y de la Torre, 2010) y con un grupo intercultural de investigadores. Los datos relativos a la educación intercultural bilingüe, que era sólo una parte del estudio más amplio, fueron recogidos por la autora y tres académicos indígenas: Juan Illicachi, Raúl Cevallos, y Kar Atamaint en tres regiones del Ecuador: La sierra norte y central y la provincia de Morona

contributes with internal and critical points of view that complement those of other studies.

Keywords: Indigenous movements, Intercultural Bilingual Education, ontologies, collaborative methodology, Ecuador, Andes, Amazon.

Santiago en la Amazonía sur. A los datos del estudio original se añadieron entrevistas realizadas por Luis Alberto Tuaza en colaboración con la autora sobre las tradiciones orales de la provincia de Chimborazo. La mayoría de los datos se recogieron entre los años 2007 y 2009 y por lo tanto son anteriores a la reforma educativa llevada a cabo por el gobierno de Correa que analizo en otra publicación (Martínez Novo, 2016). Debido a que los datos se recogieron en colaboración con intelectuales indígenas, estos proveen información interna y puntos de vista que complementan los de otros estudios. Esta investigación también fue una oportunidad para entrenar académicos indígenas en métodos antropológicos y para proveer oportunidades de investigación para ellos. Por lo tanto, el estudio fue una experiencia en educación intercultural en sí mismo.

El impulso para tomar en cuenta el conocimiento indígena en las instituciones educativas se origina en las luchas de los movimientos indígenas y en su colaboración con sus aliados no-indígenas (grupos religiosos, activistas políticos, trabajadores del desarrollo, intelectuales). Según los estudios sobre los movimientos indígenas en América Latina, una de las demandas más importantes de estos movimientos ha sido la preservación de sus diferencias culturales y la promoción de sus formas de conocimiento (Sieder, 2002; Warren y Jackson, 2003; Yashar, 2005). Hasta ahora, la herramienta más poderosa para conseguir este objetivo ha sido la EIB. Postero y Zamosc (2004, p. 15, traducción de la autora) en un libro que revisa exhaustivamente las luchas indígenas en América Latina señalan que: “Una demanda central de todos los grupos es el reconocimiento de la diferencia cultural y su consecuencia, la necesidad de proteger la cultura indígena... Para la mayoría de los grupos indígenas la implementación de las

¹ Una versión previa de este artículo se publicó como “The tension between Western and Indigenous Knowledge in Intercultural Bilingual Education in Ecuador” en Regina Cortina (ed.), *The Education of Indigenous Citizens in Latin America*, Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters, 2014, pp. 98-123.



políticas de educación intercultural bilingüe es un requisito para las nuevas formas de ciudadanía”. Los movimientos indígenas se consideran nuevos movimientos sociales basados en la identidad. Por lo tanto, se espera que la preservación y enriquecimiento de esa identidad y cultura sean un punto central en sus agendas.

Sin embargo, las miradas etnográficas a las comunidades indígenas y sus prácticas educativas demuestran que existen ambigüedades y tensiones en cómo el proyecto cultural de los movimientos indígenas se ha entendido e implementado en la práctica (Canessa, 2004; Arnold y Yapita, 2006; García, 2005; Uzendoski, 2009; Martínez Novo, 2006). Por ejemplo, a pesar de los discursos oficiales de los líderes indígenas sobre la necesidad de preservar la cultura y la lengua, los padres indígenas de varios países demandan que sus hijos sean educados en castellano y que se les enseñe a leer y escribir en esa lengua. Los investigadores también han observado que los profesores bilingües ocupan la mayoría de su tiempo enseñando castellano y operaciones matemáticas básicas. Paradójicamente, en las prácticas cotidianas de las escuelas interculturales se le da poca importancia a enseñar materias académicas en lenguas indígenas, a la sabiduría de los ancianos y a sistemas nativos de anotar y transmitir conocimiento. Como resultado, se enseña a los niños acercamientos occidentales al conocimiento tales como la lectoescritura, así como contenidos occidentales. Por lo tanto, mientras que el discurso oficial de la EIB y los líderes indígenas enfatizan el conocimiento indígena, los padres y los niños que se benefician del sistema demandan el conocimiento occidental o “moderno” y los profesores luchan por enseñar este tipo de conocimientos a sus estudiantes mientras que públicamente aseguran preservar la cultura del grupo.

Uno de los objetivos de este artículo es explicar las razones históricas del contraste entre los discursos oficiales en la EIB y las prácticas cotidianas en las escuelas. Debido al contraste entre discursos y prácticas, ha sido metodológicamente importante no contentarse con usar docu-

mentos oficiales y entrevistar a líderes, maestros y sus aliados no indígenas. La investigación que aquí se resume ha priorizado el trabajo de campo en las escuelas así como la observación de sus prácticas cotidianas.

La historia de la educación indígena en Ecuador

Es importante comprender cómo y por qué comenzó la educación indígena para entender las tensiones entre discursos y prácticas y entre conocimientos indígenas y occidentales en la EIB. Las luchas por mejorar el nivel de vida de los indígenas, y la organización política asociada a estas luchas, han estado ligadas a los intentos de proveer oportunidades educativas para esta población. Tal como han señalado Arnold y Yapita (2006) para el caso de Bolivia, la lucha de las comunidades indígenas por su derecho a la tierra les hizo darse cuenta de la importancia de aprender a leer y escribir para poder litigar con el Estado sin la necesidad de intermediarios. De igual manera, un estudio de los orígenes de la EIB en la sierra ecuatoriana (Martínez Novo, 2004) demostró que los campesinos que luchaban por la implementación de la reforma agraria vieron necesario fundar escuelas de forma que pudieran reclamar más efectivamente al Estado ecuatoriano, así como solicitar fondos de sus programas de desarrollo y crédito. Tal como han señalado Das y Poole (2004), el Estado consiste en gran medida en preparar y entender documentos escritos, actividades de las que los pueblos andinos estuvieron históricamente excluidos (Ramón, 1991; Arnold y Yapita, 2006).

El ejemplo que sigue ilustra las conexiones entre la alfabetización y la lucha por la tierra. Rafael Pérez, un activista indígena de la provincia de Imbabura me mostró la casa de la hacienda que su organización tomó después de una lucha de varias décadas y que la comunidad más tarde transformó en un centro comunal. Yo le pregunté: “¿Qué acciones concretas realizaron ustedes para tomar esta hacienda?” Yo pensaba que responde-



ría algo como que llegaron a la casa de hacienda en la noche, secuestraron al administrador, ocuparon las tierras de la hacienda y situaciones por el estilo. Sin embargo, él simplemente contestó: “Fuimos a Quito y comenzamos un juicio.” En esa ocasión, Pérez me regaló un libro que había escrito (Pérez, 2007, énfasis mío) narrando la larga lucha de su comunidad por la tierra de la hacienda. En esta narración, se revela el importante papel de la lectoescritura en las luchas indígenas. Siguen algunas frases de secciones de la narrativa de Pérez que demuestran que la lectura y la escritura juegan un papel central en el activismo indígena:

El comunero Segundo Olmedo Flores nos da su testimonio sobre el inicio de la lucha por la recuperación de la tierra comunitaria: “La lucha por la recuperación de la tierra comunitaria se inició a partir del año 1978. Un abogado de la ciudad de Latacunga *me regaló un libro* de la Ley de Reforma Agraria y *empecé a leer* y encontré en donde la ley favorecía la posibilidad de hacer afectación legal a una hacienda que sea colindante de la comuna” (p. 76). La alternativa que tomamos fue la de luchar legalmente por la recuperación de la tierra comunitaria de Tunibamba (p.78). Además analizamos que por derecho y por historia estas tierras nos pertenecen por lo cual es legítimo luchar legalmente (p. 79). ¿Cómo comprobamos que antiguamente estas tierras comunitarias han sido de nuestros mayores? Es clarito comprobar porque *existen documentos* y entre tantos otros argumentos este es muy verdadero (p.80)... Para comprometerme a luchar por causa los pobres con el objetivo de llegar a la liberación, mi sueño se hizo realidad en esa asamblea. Porque cuando era pequeño *al leer la palabra de Dios en kichwa*, pensé que algún día llegaré a ser adulto y con esa estatura ayudaría a mi comunidad para salir de la situación de injusticia (p. 102-3). *Para llevar adelante esa lucha no tenía estudios ni conocimiento alguno*, y sobre todo tenía mucho miedo de hablar con las autoridades en la ciudad de Quito (p. 104). Una noche tuve un sueño. Estaba cerca de la hacienda Tunibamba, justamente en el camino, *se escuchaba una voz y me mandó que escriba*

en las paredes de la hacienda estas palabras: ¡Luchar por la liberación de los pobres! Así lo hice, *escribí lo dicho*.

En estos fragmentos, llama la atención el papel que juegan la lectura y la escritura en el activismo indígena. La lectura y la escritura son simultáneamente las herramientas para darse cuenta de la injusticia (la lectura del libro que explica la Ley de Reforma Agraria abre los ojos a los comuneros), así como los medios para luchar contra ella (la lucha legal a través de los documentos). Más allá del uso práctico de la escritura para litigar con el Estado, esta narrativa asigna a la escritura poderes espirituales, y conecta esta actividad con la esfera religiosa y sobrenatural. La escritura ha debido parecer muy poderosa a aquellos que estuvieron excluidos de adquirir esta destreza. La conexión entre lectura, escritura y religión en el texto de Pérez puede también explicarse por la importancia que la Teología de la Liberación otorga a la lectura de la Biblia para enseñar religión a los grupos de base (ver Lyons, 2006). La Teología de la Liberación fue una importante influencia en la lucha comunitaria de Tunibamba tal como lo narra Pérez (2007, pp. 118-121).

Históricamente, los indígenas que eran analfabetos utilizaron abogados locales llamados “tinterillos” para que les ayudaran en sus luchas contra el Estado y los terratenientes (Becker, 2012). Sin embargo, aprender a leer y escribir otorga a los campesinos un mayor conocimiento del contexto político y una mayor capacidad para protestar. En el caso que se discute aquí, algunos miembros de la comunidad sabían leer y escribir mientras que otros firmaron la petición para que se les entregue la tierra de la hacienda con sus huellas dactilares (Pérez, 2007, p. 83). Sin embargo, la comunidad también utilizó intermediarios en sus luchas legales tales como un abogado socialista y una mujer que trabajaba para la iglesia católica progresista. La narrativa de Pérez describe la lucha de su comunidad como un proceso de circulación de papeles que iban y venían desde la comunidad a las diferentes oficinas del Estado y vuelta por al menos dos décadas. La distancia entre lo que la



autora esperaba cuando conversó con Pérez por primera vez, una ocupación ilegal de la hacienda, y lo que en realidad ocurrió, una intervención legal tortuosa, nos enseña sobre la importancia de los documentos, la alfabetización y la escritura en las luchas de los movimientos sociales. También nos damos cuenta de cómo el Estado, entendido como la circulación de papeles (Das y Poole, 2004) puede parecer amenazador a aquellos que han sido excluidos del acceso a la educación formal en la lengua dominante.

La revisión de los documentos históricos sobre cómo comenzó la educación intercultural bilingüe en algunas regiones de Ecuador aporta otra razón por la cual era necesario crear la EIB: para abrir oportunidades educativas allí donde no las había (Martínez Novo, 2004). A pesar de la existencia de leyes republicanas que exigían la educación de los indios desde 1830, la mayoría de los indígenas estuvieron excluidos de la alfabetización hasta los años sesenta y setenta del siglo XX. En 1833, un decreto presidencial estableció que debería haber una escuela para indios en cada parroquia. Sin embargo, las comunidades indígenas en vez del Estado ecuatoriano eran responsables de suministrar los fondos necesarios para su propia educación (Yáñez Cossío, 1996). El Estado delegó la educación de los pueblos indígenas de la Amazonía a las misiones católicas. El primer presidente del Ecuador, Juan José Flores, dividió la Amazonía en cuatro provincias y pidió al papa que crease vicariatos que estarían a cargo de su administración, así como de crear la infraestructura de educación y salud en estos territorios. En 1895, el gobierno liberal de Eloy Alfaro estableció que debería haber escuelas especiales para los indios de forma que éstos pudieran ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos (Yáñez Cossío, 1996, p. 75). Esta ley señalaba que en todas las propiedades agrarias con más de veinte indios registrados, el patrón debería mandar a los niños indios a la escuela más cercana hasta que cumplieran los catorce años de edad. Si no existía una escuela en las cercanías, el patrón debía abrir una gratuitamente en su hacienda (Yáñez Cossío,

1996, p. 75). A pesar de estas buenas intenciones, esta ley no fue implementada. Tal como ha demostrado Andrés Guerrero (2000), el Estado ecuatoriano delegó sus obligaciones a terceros como los terratenientes que, con algunas ilustres excepciones, no tenían mucho interés en enseñar a sus trabajadores a leer y escribir. Tal como señala el decreto de 1895, la falta de oportunidades educativas también significó la exclusión de los derechos ciudadanos, ya que aquellos que no sabían leer y escribir en castellano no podían votar o ser elegidos hasta 1979, año en que se otorgó el derecho al voto a los analfabetos durante la transición a la democracia.

La mayoría de los indígenas siguieron siendo analfabetos hasta bien entrado el siglo XX debido a la negligencia estatal y a la oposición de los terratenientes. Algunas experiencias educativas pioneras para los pueblos indígenas comenzaron como escuelas clandestinas promovidas por el partido comunista y su rama la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI) desde los años cuarenta del siglo XX. A pesar de estos esfuerzos, a fines de los años sesenta, aproximadamente setenta por ciento de los hombres indígenas y noventa y cinco por ciento de las mujeres indígenas seguían siendo analfabetos en algunas regiones (Martínez Novo, 2004).

Otra razón para crear un sistema de educación intercultural bilingüe fue la lucha en contra de la discriminación de los niños indígenas en las escuelas mestizas. Los pocos activistas e intelectuales indígenas que pudieron educarse en los años sesenta y setenta del siglo XX tuvieron experiencias traumáticas (Burgos, 1977; de la Torre, 1996; 2000). Por esta razón buscaron crear espacios alternativos que estuvieran libres de la discriminación y la violencia de los profesores blanco-mestizos. Antes de que esto fuera posible, como describe Carlos de la Torre (1996), las jerarquías raciales se inscribieron brutalmente en los cuerpos y mentes de los jóvenes indígenas.

Durante la segunda mitad del siglo XX, la izquierda, la iglesia católica progresista, los misioneros protestantes, las ONG, y los académicos



micos, particularmente los etno-linguistas y los antropólogos, crearon y apoyaron instituciones educativas y sistemas educativos regionales para los pueblos indígenas (Yánez Cossío, 1996). Estas experiencias se consolidaron bajo la dirección de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) cuando la educación intercultural se oficializó en 1988. Además, todas las escuelas localizadas en áreas rurales con mayoría de población indígena se transfirieron al sistema intercultural bilingüe. Los profesores de estas escuelas fueron transferidos a la educación intercultural independientemente de que fueran indígenas o mestizos y de que hablaran o no la lengua nativa. El Estado ecuatoriano permitió que las organizaciones indígenas manejaran con autonomía el sistema intercultural bilingüe.

Esta historia dio lugar a algunas tensiones entre los sistemas pre-existentes que eran manejados por las órdenes religiosas o por otros grupos y la nueva dirección otorgada a las organizaciones indígenas. Hasta hace poco no ha estado claro quién está a cargo de qué infraestructura y funciones. Otra tensión que ha continuado tiene que ver con los profesores mestizos que fueron transferidos al sistema de educación intercultural. Aunque hace falta más investigación sobre los profesores mestizos de las escuelas interculturales, los profesionales indígenas argumentan que los primeros tienden a ser hostiles a la EIB (Illicachi, 2007; Cevallos, 2007). Un problema adicional es que muchos profesores no hablan la lengua indígena. Finalmente la diversidad de experiencias regionales pre-existentes hacen que el sistema intercultural sea heterogéneo y refleje distintos tipos de influencias. Por ejemplo el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) dirigido por José Manangón se caracteriza por una pedagogía participativa adaptada al medio social y natural de los estudiantes. Desafortunadamente, en otros sistemas de EIB la pedagogía de la educación intercultural continuaba estando centrada en el profesor y basada en la memorización cuando se hizo este estudio, ya que los actores educativos fueron menos innovadores. Es importante por lo

tanto tomar en cuenta esta heterogeneidad en los orígenes e historias para no homogeneizar la EIB.

Tal como la autora ha documentado anteriormente (Martínez Novo, 2004), han existido tensiones en cómo los aliados externos han entendido la educación intercultural y cómo la han entendido las bases indígenas. Los actores externos han enfatizado la enseñanza de técnicas agrícolas, la pedagogía intercultural y la lengua y cultura indígena. Los campesinos indígenas, dándose cuenta de los límites de una agricultura minifundista en parcelas de altura muy erosionadas, así como de las restricciones del empleo educativo en el medio rural, han demandado una formación que sea útil en el mundo moderno y urbano y que entrene a los estudiantes en conocimientos tales como el inglés, la computación, el turismo, la contabilidad, la mecánica y otras profesiones.

La principal motivación para la creación de la EIB para sus beneficiarios fue la posibilidad de tener acceso a la movilidad social y de mejorar su nivel de vida a partir de las luchas legales en el lenguaje del Estado y de la adquisición de las destrezas que les convertirían en ciudadanos. La escuela también era percibida como un mecanismo para adquirir el conocimiento moderno y occidental que haría posible la inclusión socio-económica de estas poblaciones indígenas rurales. Sin embargo, la única forma de tener acceso a estos objetivos fue con la ayuda de los actores no-indígenas como los grupos religiosos, las ONG, y los intelectuales. Estos activistas valoraban a las poblaciones originarias y sus tradiciones y deseaban preservar y reforzar sus saberes y lenguas. La relación entre estos activistas no-indígenas y los objetivos prácticos de las poblaciones campesinas explica ciertas tensiones en la implementación de la EIB.

La situación actual

A diferencia de otras experiencias de EIB en América Latina tales como las de México, Perú y Bolivia, en Ecuador la EIB no ha sido manejada hasta 2009 por el Estado sino por las organizaciones indígenas de forma descentralizada. El Estado



ecuatoriano retuvo los derechos de legislar y financiar el sistema intercultural, pero las organizaciones indígenas estuvieron a cargo desde 1988 de producir materiales pedagógicos y curriculum y de tomar decisiones con respecto al personal administrativo y docente. En 1988, el ministerio de educación firmó un acuerdo con CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) delegando el manejo de la educación intercultural bilingüe a esta organización. Más tarde la FEINE (Federación de Indígenas Evangélicos) y la FENOCIN (Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras), organizaciones indígenas más pequeñas, tuvieron acceso a una parte de los espacios de decisión.

Sin embargo, en Febrero de 2009, a través del decreto ejecutivo 1585, el Gobierno de Rafael Correa (2007-presente) suprimió la autonomía de las organizaciones indígenas para elegir las autoridades de DINEIB y para decidir sobre las políticas educativas. Este decreto estableció que el Ministro de Educación manejaría la EIB de acuerdo con las políticas públicas nacionales. Todas las autoridades incluyendo el director nacional de EIB y los directores provinciales podrían ser nombrados y despedidos libremente por el ministro. El ministerio justificó este cambio que contradice la idea de autonomía que implica el Estado plurinacional declarado en la Constitución de 2008. Según el ministerio de educación, la EIB se delegó a las organizaciones indígenas en el contexto de la disminución de la capacidad estatal durante el periodo neoliberal. Por esta razón, la EIB se convirtió según el ministerio en el botín de un grupo de líderes corruptos que usaron el sistema para su propio provecho, lo politizaron, y que fueron la causa de los profundos problemas de calidad del sistema. El ministerio también acusó a CONAIE de racismo por haber enseñado a los niños sobre las luchas y los movimientos indígenas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2009). El contexto neo-liberal de recortes presupuestarios y de discriminación presupuestaria de la EIB con relación a la educación hispana en el que las

organizaciones indígenas tuvieron que operar no se menciona como posible razón para algunas de las deficiencias de la EIB. Según Rodríguez Caguana (2016) el Estado entregó a la EIB 134\$ por cada 261\$ que recibió el sistema hispano antes de la centralización educativa.

En Marzo de 2011, se aprobó una nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Esta ley no es únicamente para la educación de los pueblos indígenas sino que se refiere a todo el sistema educativo que a partir de ese momento se torna intercultural en su totalidad. Por ejemplo, la ley establece que el Estado está obligado a incluir progresivamente en el currículum el estudio de al menos una lengua ancestral así como de las realidades nacionales y de las historias y conocimientos locales (LOEI, Título I, Artículo 5, letra l). Persiste un sistema separado de EIB, pero ahora es parte del ministerio de educación y el ministro es su principal autoridad. El resto de las autoridades del sistema son elegidos por concurso de méritos por el Consejo de Participación Ciudadana y Control Social, una institución cercana al ejecutivo. En la LOEI, el Gobierno define la interculturalidad como “la coexistencia e interacción en igualdad que promueve la unidad en la diversidad y el aprecio mutuo entre individuos, nacionalidades, y pueblos en los contextos nacionales e internacionales.”

Se aprecian varias tensiones en esta ley: Primero, una centralización de las decisiones en el ejecutivo que asume la responsabilidad de la implementación de la interculturalidad en toda la sociedad. Además es preocupante la apropiación de la interculturalidad por parte de la sociedad mestiza, así como la disolución de su significado, a expensas de la interculturalidad como un proyecto político indígena. Aunque el gobierno señala que la interculturalidad y los saberes indígenas deben aplicarse a todo el sistema educativo, pocos pasos se han tomado al respecto y existen numerosas trabas en las instituciones hispanas públicas y privadas para asumir la enseñanza de las lenguas y saberes indígenas y afroecuatorianos. Estas trabas incluyen la resistencia de administradores, profesores y padres de familia.



Un cambio reciente en el sistema intercultural ha sido que los indígenas favorables al gobierno, y sobre todo los profesores mestizos que trabajaban en la EIB, han asumido posiciones de liderazgo en las instituciones y en las escuelas, reemplazando a los administradores y profesores indígenas cercanos a la CONAIE. Parte de lo que parece estar en juego es quién controla los puestos de trabajo en el sistema educativo. Esto es muy importante ya que la enseñanza en las escuelas interculturales es prácticamente el único empleo accesible para los profesionales indígenas en un mercado de trabajo sumamente discriminatorio. El que controle los puestos de trabajo también controlará las lealtades políticas. De esta forma, la supresión de la autonomía de la EIB es un fuerte golpe a la CONAIE como movimiento social.

Otro cambio preocupante es el cierre de escuelas comunitarias y la concentración de los estudiantes en escuelas-eje o “escuelas del milenio”. La educación descentralizada, y manejada por los actores comunitarios fue uno de los pilares más importantes de la EIB desde su creación, ya que conectaba la educación con la institucionalidad política, la lengua y la cultura indígenas y la hacía más participativa (Martínez Novo, 2016). La centralización opera contra el espíritu y la filosofía de la EIB. Los críticos de estas políticas recientes también han señalado las dificultades que confrontarán los estudiantes para llegar a las escuelas centralizadas caminando, lo cual puede causar su exclusión del sistema educativo, una situación que anteriormente las escuelas comunitarias buscaron remediar (Mena y Terán, 2014). Otros investigadores han señalado importantes problemas de desnutrición ya que las madres no pueden aportar comida casera para los estudiantes como hacían en las comunidades y los estudiantes pasan jornadas enteras sin comer o ingiriendo comida-basura (Tuaza, 2016). Las escuelas del milenio tienden a estar localizadas, aunque no siempre, en cabeceras parroquiales o cantonales que históricamente estaban pobladas por mestizos, lo cual puede dar lugar al retorno de la discriminación étnica. Finalmente, los profesores bilingües también han sido líderes

políticos en las comunidades. La participación activa de las comunidades y su cohesión en redes provinciales, regionales y nacionales ha sido una de las claves del éxito del movimiento indígena ecuatoriano (Zamosc, 1994). Al sacar a los profesores de la comunidad y concentrarlos en escuelas eje, se está debilitando también a los movimientos sociales. Aún tomando en cuenta las razones esgrimidas por el gobierno para este cambio: mejorar la calidad educativa y la infraestructura, los críticos apuntan a serios problemas sociales.

Además, las escuelas eje no imparten una educación pertinente a la realidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas. Un ejemplo son los nuevos libros de texto distribuidos a las escuelas centralizadas. Estos libros están escritos en (mal) idioma castellano, e invisibilizan la historia de los movimientos sociales indígenas, discutiendo sin embargo el buen vivir como una filosofía nacional vaga y desligada de los movimientos sociales. Otros investigadores han señalado que las escuelas interculturales estandarizadas se han castellanizado y nacionalizado y que se ha regresado a políticas de asimilación cultural (Meneses Pardo, 2016). Serán necesarios nuevos estudios para dilucidar cómo estas transformaciones afectan al estatus de los conocimientos occidentales e indígenas en la EIB. Lo discutido en este artículo se refiere a tensiones preexistentes a la reforma educativa del 2009 que son ilustrativas de tendencias culturales de larga duración.

Saberes occidentales e indígenas en la EIB: Datos etnográficos

A pesar de los discursos sobre la importancia de preservar la lengua y cultura indígenas a través de la EIB, uno de los datos más controversiales de nuestro estudio es que los líderes de la EIB no parecían estar convencidos a nivel personal de lo que promovían en la esfera pública. La EIB ha sido percibida en el medio indígena como un sistema de segunda para los más pobres. Muy pocos líderes han enviado a sus hijos a las escuelas interculturales, y la mayoría ha favorecido en sus elecciones



personales las escuelas hispanas de las capitales provinciales (Cevallos, 2007; Illicachi, 2007). A veces, tener suficiente dinero para pagar el autobús para la ciudad más cercana y mayores gastos de uniformes y material escolar, ha condicionado la decisión entre asistir a una escuela intercultural rural o a una escuela hispana urbana. Los líderes, al tener mayor poder adquisitivo, han elegido lo que han considerado mejor para sus hijos, la escuela hispana localizada en un centro urbano.

De forma similar a los líderes, otros ciudadanos indígenas no han querido que sus hijos formen parte de este tipo de educación. Muchos padres aseguran que sus hijos no necesitan una educación en kichwa porque ya conocen esta lengua. Ven la educación formal como una oportunidad para que sus hijos aprendan lectoescritura en castellano y si es posible lenguas extranjeras que se consideran necesarias para tener éxito en un mundo globalizado. También desean que sus hijos aprendan sobre tecnología, otro saber fundamental para tener éxito en el mundo contemporáneo. A diferencia de las escuelas rurales que cuentan con pocos recursos, las escuelas urbanas tienen más medios y proporcionan enseñanza de inglés, computación, educación física y arte. En las entrevistas que realizamos con padres indígenas en la Sierra y Amazonía, la posibilidad de la enseñanza del inglés y la computación era razones por las que los padres indígenas preferían la educación Hispana a la EIB.

El kichwa y otras lenguas indígenas no han experimentado el renacimiento esperado después de varias décadas de EIB en el Ecuador. Tal como han señalado Haboud (2004) y Maldonado (2004) muchos jóvenes indígenas en la zona de Otavalo ya no hablan el kichwa. Esto no se debe únicamente a que los padres que pueden pagarlo hayan preferido las escuelas hispanas urbanas, sino también al hecho de que en las escuelas interculturales bilingües se han usado muy poco las lenguas nativas. En nuestra experiencia de observación en varias regiones, la educación toma lugar en castellano y la lengua nativa es sólo una asignatura que se enseña una o dos veces en semana. En algunas lecciones de lengua indígena, sobre todo en la

Amazonía Shuar, la clase se enseña en castellano y sólo se requiere que los estudiantes memoricen algunas palabras en shuar chicham. Este tipo de pedagogía es menos eficiente que la inmersión para la preservación de la lengua y puede crear confusión entre lenguas para los estudiantes. Además, a menudo las lenguas indígenas se usan en las aulas para introducir conceptos occidentales tales como el himno nacional y divisiones del tiempo occidentales tales como los meses del año y los días de la semana, conceptos que no existían en la cosmovisión indígena. Estas palabras son neologismos inventados por los misioneros o por las organizaciones. Esta estrategia imita estrategias anteriores de los misioneros que utilizaron las lenguas indígenas con el propósito de evangelizar y asimilar culturalmente a los pueblos indígenas.

El componente cultural se desarrolló menos incluso que el lingüístico. Como ha señalado Uzendoski (2009) para el caso de la Amazonía norte, no se le da suficiente importancia al conocimiento de los ancianos en las aulas interculturales. Tanto Uzendoski como Arnold y Yapita (2006) señalan que formas no occidentales de inscribir y transmitir conocimiento tales como los textiles y el grabado en roca no se han tomado en cuenta en la EIB, que ha estado enfocada exclusivamente en la enseñanza de sistemas de escritura occidentales. Sin embargo, existen diferencias entre sistemas regionales. Se observó que las escuelas interculturales de Imbabura ocasionalmente invitan a los sabios mayores o yachaks para conversar con los estudiantes, particularmente en épocas de fiesta. Sin embargo, no hemos documentado prácticas similares en la Amazonía o en la Sierra central.

Paradójicamente, la enseñanza de las lenguas y culturas indígenas es la razón más importante para justificar la necesidad de la EIB y a la vez parece que estas enseñanzas no han sido percibidas como algo importante por los maestros, padres y estudiantes usuarios de la EIB. Un ejemplo es esta cita de una mujer shuar que está orgullosa de ser parte del movimiento indígena:

Desde luego, yo me identifico como shuar. Adonde voy digo: “Yo soy shuar, soy de la



Amazonía y soy ecuatoriana.” Pero sin embargo es injusto que hoy las escuelas enseñen sólo shuar. ¿Como pueden aprender los niños si no les enseñan buen español? Cuando nosotros fuimos a la escuela teníamos profesores bien preparados de Quito y Guayaquil. Al menos gracias a esos profesores aprendimos buen español. Nosotros queremos educación para nuestros niños. Si no tenemos buena educación, tendremos delincuencia. Ellos nos enseñaron bien. Nos enseñaron cómo hacer las cosas, cómo cocinar, cómo saludar, cómo comer apropiadamente, cómo usar la escoba... Pero hoy las escuelas no enseñan a los niños buenas maneras (Entrevista con la autora, 19 de febrero de 2006).

Aquí la entrevistada critica el cambio de un sistema dirigido hacia la asimilación de los indígenas a la cultura occidental a uno enfocado en la preservación de la lengua y la cultura shuar. La cita puede ser interpretada como prejuicio internalizado, ya que la entrevistada prefiere el conocimiento occidental y los profesores mestizos urbanos. Es interesante la combinación de este prejuicio con la identificación de la entrevistada con la identidad shuar. Pero la cita también refleja la forma en que las comunidades perciben el papel de la escuela: su rol es ayudar a los niños a insertarse en la sociedad dominante y a adquirir los saberes dominantes. Paradójicamente, la entrevistada se queja de que la educación toma lugar en shuar cuando observamos que toma lugar en castellano, el shuar siendo tan sólo una asignatura esporádica entre otras. La mujer puede estar tomando literalmente el discurso de líderes y profesores que defienden la EIB, o su comentario puede interpretarse como normativo: los estudiantes deben aprender el castellano en vez del shuar en la escuela.

Otra razón de la falta de énfasis en la lengua y la cultura en las escuelas interculturales ha sido la falta de profesores bilingües que puedan enseñar la lengua. Muchos profesores mestizos que no hablaban la lengua fueron transferidos a la EIB cuando esta fue oficializada en 1988. Estos profesores no fueron entrenados adecuadamente para enseñar la lengua y la cultura. Por ejemplo, en 2007 tan sólo el 20 por ciento de los profesores

de la EIB en Imbabura hablaban kichwa (Cevallos, 2007).

Esta era la situación antes de que se privilegiaran los administradores mestizos, los libros de texto oficiales fueran en castellano, y las escuelas se concentraran en las cabeceras parroquiales. La situación de pérdida de las lenguas y de los saberes indígenas en el sistema escolar intercultural se ha intensificado en la última década.

Los conocimientos indígenas fuera del sistema escolar

Si los conocimientos indígenas, incluyendo las lenguas y los saberes no se han enseñado suficientemente en las escuelas interculturales, y si los padres indígenas prefieren que sus hijos aprendan destrezas occidentales para poder mejorar su nivel de vida, ¿significa eso que los saberes indígenas no se están reproduciendo o no tienen importancia para las comunidades? Esto no es cierto. El siguiente ejemplo de pedagogía comunitaria kichwa demuestra que el kichwa y los saberes indígenas en la forma de tradición oral se siguen enseñando y juegan un papel muy importante en la formación de los jóvenes. Sin embargo, estos saberes en su formato más complejo se localizan en la esfera comunitaria y de la familia, y no se han integrado suficientemente al sistema escolar.

Esta sección está basada en la colaboración con Luis Alberto Tuaza que recopiló tradiciones orales kichwas en la provincia de Chimborazo en Ecuador. Las entrevistas se utilizan con el permiso de Tuaza. La entrevistada, Petrona Pilamunga Duchi conocida cariñosamente como mama Pitu es una mujer mayor sabia y muy respetada de la comunidad de Cicalpito, en el cantón Colta. Luis Alberto recogió narraciones orales que mama Pitu usa para educar a los jóvenes en su comunidad.

Mama Pitu es una campesina que posee pequeñas parcelas cerca de su comunidad, cultiva la tierra y cuida animales domésticos. Sin embargo, su experiencia también está ligada a la hacienda, así como a la migración. Los miembros de su familia han migrado a la costa desde los



tiempos de la hacienda. Como es bien sabido, en el sistema hacendatario, los indígenas y sus familias trabajaban por un salario nominal y por el usufructo de una pequeña parcela conocida como huasipungo que a menudo estaba localizada en las zonas menos productivas de la hacienda. Los indígenas se transferían a un nuevo patrón cuando se vendía la tierra, no tenían libertad de movimiento, y se les castigaba físicamente (para una descripción del sistema de hacienda en Chimborazo ver Lyons 2006). El sistema de hacienda declinó en Ecuador a partir de 1964 cuando la primera ley de reforma agraria abolió las relaciones de trabajo precarias. Después de la reforma agraria, los peones de hacienda adquirieron la propiedad de los huasipungos. También adquirieron tierras adicionales gracias a créditos estatales o de las ONG. Sin embargo, estos minifundios en zonas poco productivas en pendiente y erosionadas no fueron suficientes para su subsistencia. La familia de mama Pitu siguió migrando temporalmente a la costa y a zonas urbanas para complementar sus ingresos y sus hijos viven ahora en Quito, donde Pitu se ha mudado recientemente.

Las narrativas de mama Pitu no muestran una comunidad indígena pre-hispánica prístina. Por el contrario, y reflejando las experiencias del grupo, los personajes de mama Pitu viven en haciendas y migran a la costa para vender sus productos. Los hacendados y sus esposas aparecen como personajes benignos en esta narrativa. Son los mayordomos o supervisores los que aparecen como personajes malvados. Los mayordomos golpeaban a los indígenas y, según la narrativa de Pitu, mentían a sus jefes. Los hacendados intencionalmente promovieron relaciones paternalistas con sus peones, mientras que la responsabilidad de los castigos se delegaba a los cuadros intermedios que estaban a cargo de la supervisión. Los personajes de mama Pitu también migran para buscar riquezas inimaginables en sus viajes. En uno de sus cuentos, en un viaje a la costa los indígenas se encuentran con Dios que toma la forma de un hombre alto y blanco al que llaman “tayta amito,” un término con el que los indígenas

se refieren a Dios en la provincia de Chimborazo. En esta historia Dios amonesta a los indígenas migrantes por su avaricia y particularmente por dejar sus tierras abandonadas.

Una característica de la narrativa de Pitu es la curiosa relación entre seres humanos y animales. Cuando los humanos hacen algo que la narradora considera moralmente malo, se convierten en animales. Por ejemplo, un hombre que de acuerdo a su esposa no tenía suficiente sexo con ella se convierte en un toro que se escapa al lago para tener relaciones sexuales con las vacas. Una hacendada que no tenía relaciones con su marido sale al establo y tiene relaciones con un caballo. También aparecen animales malvados como el cóndor que se disfraza de un rico personaje para engañar a una mujer campesina para que se case con él. Estas narrativas pueden interpretarse como historias moralizantes que enseñan que es bueno cuidar de la pareja y de la familia para no volverse como un animal.

Los límites entre lo humano y lo animal resultan borrosos en la narrativa de Pitu. Los personajes se mueven libremente entre un mundo y otro de forma similar a lo que Viveiros de Castro (2000) ha llamado “perspectivismo amerindio,” una cosmovisión en la que los humanos, los animales y los espíritus comparten la condición humana común, pero toman diferentes formas naturales mientras que perciben el mundo desde una perspectiva humana. Sin embargo, en contraste con el análisis de Viveiros de Castro, donde los cambios de naturaleza y de perspectiva no parecen estar ligados a la moralidad, o donde los cambios de naturaleza indican una espiritualidad superior como la del chamán que se convierte en puma porque es superior espiritualmente, la narrativa de Pitu liga los cambios de estatus con el fracaso moral. Mama Pitu parece estar enseñando a los niños y jóvenes qué significa volverse y permanecer plenamente humano. Por ejemplo, ser humano es cuidar de la pareja y de la tierra propia para no caer en la animalidad. Los niños y jóvenes disfrutaban de estas narrativas y se ríen mucho ya que éstas contienen muchos elementos humorísticos y de picaresca sexual.



El tipo de conocimiento producido o preservado por Pitu resiste al esencialismo y no puede ser entendido en oposición al conocimiento occidental o a la modernidad. Sus enseñanzas incluyen lecciones históricas sobre cómo sobrevivir al sistema de hacienda, y advertencias sobre las oportunidades y peligros de la migración, así como el papel de la agricultura de subsistencia en este contexto. Son por lo tanto estrategias para que los jóvenes indígenas sobrevivan en la modernidad. Las narrativas no son únicamente cuentos de resistencia y descolonización, sino también historias de acomodamiento y de paternalismo, de la bondad de algunos patrones y la maldad de otros (ver Scheper Hugues, 1992 para una discusión de buenos y malos patrones y paternalismo). La narrativa de Pitu es una expresión compleja de cultura popular, caracterizada por sus contradicciones, que incluye las experiencias históricas del grupo, su percepción de lo que significa ser humano, la relación de los comuneros con la naturaleza circundante, así como formas de resistencia y acomodación a diferentes sistemas de opresión. Nos encontramos frente a expresiones complejas de la cosmovisión kichwa.

Desafortunadamente, esta importante fuente de conocimiento comunitario no se ha articulado suficientemente al sistema escolar intercultural. Aunque la EIB reclama la incorporación precisamente de este tipo de saberes en el sistema educativo formal, nuestras observaciones en escuelas de las tres regiones muestran que los ancianos no son invitados a menudo, o tomados en serio, en la EIB y que no tienen un papel destacado y permanente en las pedagogías interculturales. Una explicación es que estos ancianos no tienen títulos educativos formales y existen dificultades burocráticas para su incorporación al sistema escolar. Cuando observamos que se invitó a ancianos a las actividades escolares, por ejemplo en una escuela de una comunidad cercana a Cotacachi, el conocimiento que se les pidió fue folklórico y estereotipado, enfocado en describir fiestas como el Inti Raymi, la tradicional celebración andina del sol. Narrativas complejas y ricas

como las de mama Pitu, que inserta las vivencias indígenas en la modernidad y que incluye experiencias de resistencia y acomodación, pueden sacudir la sensibilidad esencialista de algunos activistas, maestros y aliados no-indígenas.

Conclusiones

Se ha argumentado que la preferencia por formas de conocimiento indígena u occidental en la EIB muestra fisuras en la forma de entender el papel y objetivos de la educación formal de los aliados no-indígenas, los líderes y las bases indígenas. Desde los años sesenta del siglo XX, los aliados de los indígenas han promovido una educación basada en la preservación de las lenguas y culturas indígenas como una forma de respeto a estas poblaciones. La implementación de estas ideas ha sido desigual. En algunos casos ha fracasado porque aquellos que estaban a cargo de realizar esta tarea, los maestros y las comunidades, no han estado convencidos de que éste sea el papel de la educación formal. Las bases han demandado inclusión en la cultura dominante y la nación a través de la alfabetización en los lenguajes del poder, ya sea el castellano y las matemáticas o el inglés y la computación. Han demandado acceso a una educación libre de discriminación, así como una educación adaptada a sus circunstancias particulares. Los líderes indígenas han estado situados en medio de estos dos campos: por una parte han adoptado los discursos esencialistas de los aliados para conseguir recursos educativos y reconocimiento, pero por otra, como personas que han crecido en medios subalternos, también se han dado cuenta de la importancia de la inclusión y del acceso a los conocimientos dominantes. Esto explica las contradicciones entre los discursos públicos de los líderes y sus discursos y prácticas personales y privados. Tal como han mostrado Denise Arnold y Christine Hastorf (2008), los grupos indígenas de los Andes han considerado desde tiempos pre-hispánicos que es importante apoderarse del poder, conocimiento, y tradiciones de otros grupos, aun de grupos enemigos. Esta asimilación de



las ideas y energías ajenas ha sido un componente importante de la tradición Andina así como de la shuar (Descola, 1998).

Sin embargo, esto no significa que el conocimiento y las lenguas indígenas no deban tener un papel destacado en la educación intercultural y en la sociedad tanto indígena como no-indígena. Son los occidentales los que piensan que las ideas occidentales e indígenas son opuestas e incompatibles, particularmente porque el pensamiento occidental asigna al pensamiento indígena al pasado. El pensamiento indígena tiende a ser holístico. Las personas indígenas perciben lo occidental y lo indígena como complementarios y no como mutuamente exclusivos. Ambos dominios son importantes fuentes de sabiduría que pueden usarse para que el individuo viva a plenitud. Además, narrativas complejas que reflejan la cosmovisión kichwa como las de mama Pitu muestran que los pueblos indígenas están firmemente insertados en la modernidad.

La narrativa de Pitu, sin embargo, podría no ser popular entre los activistas y sus aliados no-indígenas ya que no se trata precisamente de cuentos heroicos de resistencia al colonialismo, sino también de historias picarescas de acomodamiento, supervivencia y paternalismo. Una combinación de elementos como que la narrativa no es necesariamente heroica y que los ancianos carecen de credenciales educativas formales pueden conspirar para que estos complejos saberes no se hayan integrado al sistema escolar intercultural. Además el hecho de que las comunidades entiendan a la escuela como una puerta de acceso al Estado y a la movilidad social no contribuye a que estos conocimientos sean apropiados por las instituciones. Algunas dificultades para imprimir un carácter indígena al sistema educativo formal se relacionan con la dificultad de transformar lo subalterno en dominante. Incluso la población a la que este sistema debe servir percibe la EIB como una opción pobre y de segunda clase, es decir subalterna.

Parte de las tensiones derivan de quién controla la EIB. Históricamente aliados no-indígenas bienintencionados controlaron las primeras expe-

riencias de EIB. Imprimieron los objetivos de la preservación cultural y lingüística en estos sistemas emergentes. Sin embargo, desde sus inicios, estos sistemas mostraron tensiones entre estos objetivos de los agentes externos y las aspiraciones más prácticas de los campesinos empobrecidos y discriminados que buscaban acceso a la educación y al bienestar económico. Más tarde, las organizaciones indígenas ganaron la autonomía para dirigir el sistema, una autonomía que fue única en América Latina. Sin embargo, esta autonomía se ganó en el contexto de un periodo neo-liberal en el cual el reconocimiento de la diversidad cultural no vino acompañado de suficiente financiamiento. La pobreza financiera contribuyó a que la EIB se perciba como una opción de segunda clase. Además, un mayor control por parte de las organizaciones puede haber intensificado las contradicciones entre los discursos y las prácticas escolares. En una situación de pobreza financiera, las organizaciones necesitaban más que nunca el financiamiento de las ONG, de la cooperación internacional y de otros actores externos. Más recientemente, las organizaciones han perdido la autonomía educativa y un Estado tecnocrático liderado por blanco-mestizos diseña e implementa la interculturalidad para los indígenas. Se está dando aun más fuertemente la regresión al monolingüismo y la monoculturalidad.

Teniendo en cuenta estas reflexiones, ¿cuáles serían las recomendaciones de la autora para mejorar la EIB en Ecuador? Enfatizaría en primer lugar la necesidad de escuchar a las bases con referencia a sus deseos de tener pleno acceso a los saberes dominantes que puedan ser útiles para ellos en el mundo moderno y rural-urbano. En segundo lugar, las experiencias educativas deben seguir trabajando para proveer una educación libre de discriminación y suficientemente flexible para adaptarse a las demandas y a las condiciones de vida cambiantes de las poblaciones indígenas. En tercer lugar se sugiere que el conocimiento indígena complejo debe ser integrado de una forma más eficiente al sistema formal de educación removiendo las barreras burocráticas y



las tendencias esencialistas y folklorizantes que podrían dificultar la apropiación de estos importantes saberes. El saber indígena debe ser entendido no como parte del pasado, sino como una forma alternativa y compleja de modernidad. Finalmente, tal como señala la legislación internacional sobre derechos indígenas, los pueblos indígenas deben ser los encargados de diseñar sus propias políticas educativas y de manejar sus sistemas de educación. La restauración de la autonomía de la educación intercultural bilingüe es imperativa para alcanzar estos objetivos.

No pretendemos que lo que se sugiere aquí sea nuevo. Por el contrario, han existido interesantes experiencias de educación intercultural en el Ecuador que han tratado de implementar precisamente estos principios. Sin embargo, aun falta mucho trabajo para destruir las barreras que impiden la construcción de una sociedad más equitativa e intercultural. Por otra parte, debemos estar alerta también para defender lo ya avanzado en periodos anteriores, ya que la amenaza de un retroceso está más presente que nunca.

Referencias bibliográficas

- Arnold, D. y Yapita, J. (2006). *The Metamorphosis of Heads: Textual Struggles, Education, and Land in the Andes*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Arnold, D. y Hastorf, C. (2008). *Heads of State. Icons, Power, and Politics in the Ancient and Modern Andes*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Atamaint, K. (2007). "¿Educación intercultural bilingüe para los indígenas?" Reporte de investigación. Quito, Ecuador: FLACSO.
- Becker, M. (2012). In Search of Tinterillos. *Latin American Research Review*, 47(1), 95-114.
- Burgos, H. (1977). *Relaciones interétnicas en Riobamba*. Quito, Ecuador: Corporación Editora Nacional.
- Canessa, A. (2004). Reproducing Racism: Schooling and Race in Highland Bolivia. *Race, Ethnicity and Education*, 7(2), 185-204.
- Cevallos, R. (2007). Reporte de investigación. Quito, Ecuador: FLACSO.
- Correa, R. (February 18 2009). Decreto Ejecutivo 1585 (Sobre la Transferencia del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe al Ministerio de Educación). En www.sigob.gob.ec/decretos/. Se accedió en Marzo 2009.
- Das, V. y Poole, D. (2004). *Anthropology in the Margins of the State*. Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- De la Torre, C. (1996). *El racismo en el Ecuador. Experiencias de los indios de clase media*. Quito, Ecuador: CAAP.
- _____. (2000). Racism in Education and the Construction of Citizenship in Ecuador. *Race and Class*, 42(2), 33-45.
- Descola, P. (1998). *The Spears of Twilight: Life and Death in the Amazon Jungle*. New York: New Press.
- García, M.E. (2005). *Making Indigenous Citizens: Identities, Education, and Multicultural Development in Peru*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Guerrero, A. (2000). El proceso de identificación: Sentido común ciudadano, ventriloquía y transescritura. En: A. Guerrero (ed.), *Etnicidades* (pp. 9-61). Quito, Ecuador: FLACSO.
- Haboud, M. (2004). Quichua Language Vitality: An Ecuadorian Perspective. *International Journal of Sociology of Language*, 167, 69-81.
- Illicachi, J. (2007). Discriminación discursiva y dominación étnica en la educación. Reporte de investigación. Quito, Ecuador: FLACSO.
- Jackson, J. y Warren, K. (2005). Indigenous Movements in Latin America, 1992-2004: Controversies, Ironies, New Directions. *Annual Review of Anthropology*, 34, 549-73.
- Lyons, B.J. (2006). *Remembering the Hacienda*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Maldonado, G. (2004). *Comerciantes y viajeros*. Quito, Ecuador: FLACSO.
- Martínez Novo, C. (2004). Los misioneros salesianos y el movimiento indígena de Cotopaxi, 1970-2004. *Ecuador Debate*, 63, 235-268.
- _____. (2006). *Who defines Indigenous?* New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- _____. (2007). ¿Es el multiculturalismo estatal un factor de profundización de la democracia en América Latina?: Una reflexión desde la etnografía de los casos de México y Ecuador. En: I. V. Bretón, F. García, A. Jové, M. J. Villalta (eds.), *Ciudadanía y exclusión: Ecuador y España frente al espejo* (pp. 182-203). Madrid, España: Catarata.



- _____ (2016). El desmantelamiento del Estado multicultural en el Ecuador. *Ecuador Debate*, 98, 35-50.
- Martínez Novo C. y de la Torre, C. (2010). Racial discrimination and citizenship in Ecuador's educational system. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 5(1), 1-26.
- Mena, María Soledad y Terán, Rosemarie (2014). Implicaciones educativas y socio-culturales del modelo de territorialización y circuitos escolares en las redes históricas del Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi. Informe de investigación, Universidad Andina Simón Bolívar.
- Ministerio de Educación (1993). *Modelo de educación intercultural bilingüe*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación.
- _____ (2009). El gobierno de la Revolución Ciudadana fortalece la educación intercultural bilingüe. En www-educacion.gob.ec. Se accedió en Marzo 2009.
- _____ (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural* (LOEI). www.educacion.gob.ec.
- Pérez Anrango, R. (2007). *Tierra comunitaria de Tunibamba por fin eres nuestra*. Quito: Fundación Pueblo Indio del Ecuador.
- Postero, N. y Zamosc, L. (2004). *The Struggle for Indigenous Rights in Latin America*. Brighton, UK: Sussex Academic Press.
- Ramón, G. (1991). Ese secreto poder de la escritura. En: D. Cornejo (ed.), *Indios*. Quito, Ecuador: ILDIS.
- Rodríguez Caguana, A. (2016). Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas del Ecuador: ¿Interculturalidad o asimilación? (2007-2014). *Ecuador Debate*, 98, 113-124.
- Scheper-Hughes, N. (1992). *Death Without Weeping: The Violence of Everyday Life in Brazil*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Sieder, R. (2002). *Multiculturalism in Latin America: Indigenous Rights, Diversity, and Democracy*. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.
- Tuaza, L.A. (2016). Los impactos del cierre de las escuelas en el medio rural. *Ecuador Debate*, 98, 83-95.
- Uzendoski, M. (2009). La textualidad oral napo kichwa y las paradojas de la educación bilingüe intercultural en la Amazonía. En: C. Martínez Novo (ed.), *Repensando los movimientos indígenas* (pp.147-172). Quito, Ecuador: FLACSO.
- Viveiros de Castro, E. (2000). Cosmological Deixis and Amerindian Perspectivism. *Journal of Royal Anthropological Institute*, 4, 469-488.
- Warren, K. y Jackson, J. (2005). *Indigenous Movements, Self Representation, and the State in Latin America*. Austin: University of Texas Press.
- Yáñez Cossío, C. (1996). *La educación indígena en Ecuador*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Yashar, D.J. (2005). *Contesting Citizenship in Latin America: The Rise of Indigenous Movements and the Postliberal Challenge*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Zamosc, L. (1994). Agrarian Protest and the Indian Movement in the Ecuadorian Highlands. *Latin American Research Review*, 29(3), 37-68.

