

# Repensando los Movimientos Indígenas

Carmen Martínez Novo, editora

# Repensando los Movimientos Indígenas



**FLACSO**  
ECUADOR



Ministerio  
de Cultura

© De la presente edición:

**FLACSO, Sede Ecuador**

La Pradera E7-174 y Diego de Almagro

Quito-Ecuador

Telf.: (593-2) 323 8888

Fax: (593-2) 3237960

[www.flacso.org.ec](http://www.flacso.org.ec)

**Ministerio de Cultura del Ecuador**

Avenida Colón y Juan León Mera

Quito-Ecuador

Telf.: (593-2) 2903 763

[www.ministeriodecultura.gov.ec](http://www.ministeriodecultura.gov.ec)

ISBN:

Cuidado de la edición: Juan Guijarro

Diseño de portada e interiores: Antonio Mena

Imprenta: Crearimagen

Quito, Ecuador,

1ª. edición: mayo de 2009

# Índice

Presentación ..... 7

**Introducción** ..... 9

Carmen Martínez Novo

## PARTE I.

LO INDÍGENA COMO UTOPIA.

POSIBILIDADES Y LIMITACIONES

**Celebrando lo indígena en Bolivia.**

**Unas reflexiones sobre el año nuevo Aymara** ..... 39

Andrew Canessa

**Autonomía desterritorializada** ..... 49

Deborah Poole

## PARTE II.

EL MOVIMIENTO INDÍGENA FRENTE A

LAS PARADOJAS DEL DESARROLLO

**La deriva identitaria del movimiento indígena en los  
Andes ecuatorianos o los límites de la etnofagia** ..... 69

Víctor Bretón	
<b>Cansancio organizativo</b> .....	123
Luis Alberto Tuaza	

PARTE III.

LAS AMBIGÜEDADES DE LA  
EDUCACIÓN INTERCULTURAL

<b>La textualidad oral Napo Kichwa y las paradojas de la educación bilingüe intercultural en la Amazonia</b> .....	147
Michael A. Uzendoski	

<b>La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena</b> .....	173
Carmen Martínez Novo	

PARTE IV.

NEOLIBERALISMO Y  
MULTICULTURALISMO

<b>Los desafíos del multiculturalismo</b> .....	199
Emma Cervone	

<b>Desafíos de la nación multicultural. Una mirada comparativa sobre la reindianización y el mestizaje en Colombia</b> .....	215
Margarita Chaves y Marta Zambrano	

# La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena

Carmen Martínez Novo\*

Según la bibliografía sobre movimientos indígenas en América Latina, y más específicamente sobre Ecuador, una de las demandas más importantes de estos movimientos ha sido la conservación de la diferencia cultural. La principal herramienta para conseguir este objetivo es la educación intercultural bilingüe. Por ejemplo, Postero y Zamosc, en un libro que analiza los movimientos indígenas en distintos países de la región, afirman:

Una demanda clave 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 políticas de educación intercultural bilingüe es el centro de la nueva ciudadanía. Hay menos claridad, sin embargo, en lo que se refiere a autonomía política, control territorial, y participación política (2004: 15; traducción personal).

En otra revisión de la bibliografía sobre movimientos indígenas en los últimos quince años, Jackson y Warren están de acuerdo en que la recuperación histórica y cultural es el primer paso hacia otros objetivos como la auto-determinación y la autonomía. Los movimientos indígenas están basados en la identidad cultural, por lo tanto se asume que la conservación de esta identidad debe ser un punto central en sus agendas.

---

\* FLACSO-Ecuador.

Sin embargo, una mirada etnográfica cercana a las comunidades indígenas y al sistema de educación intercultural bilingüe en varios países muestra que existen ambigüedades y tensiones en cómo el proyecto cultural del movimiento indígena se entiende desde abajo y se ha implementado en la práctica (Arnold, 2006; Canessa, 2004; García, 2005; Martínez Novo, 2006; Uzendoski, 2007). A pesar de los discursos oficiales de los líderes indígenas, los padres están demandando que se eduque a sus hijos en español y que se les enseñe a leer y a escribir en ese idioma (García, 2005; Martínez Novo, 2006). También, en el sistema intercultural bilingüe, los maestros pasan la mayoría de su tiempo enseñando alfabetización en español (Canessa, 2004; Martínez Novo, 2006). Mientras tanto, se le da poca importancia en el sistema de educación intercultural bilingüe al conocimiento de los mayores y a formas no occidentales de inscribir y transmitir conocimiento (Arnold, 2006; Canessa, 2004; Uzendoski, 2007). Quizás, como han señalado Wolfgang Gabbert (2001) y Andrew Canessa (2007) para México y Bolivia respectivamente, la identidad étnica no es siquiera una categoría usada por la gente indígena más allá de los liderazgos. Uno de los objetivos de este capítulo será analizar el contraste entre los discursos oficiales de conservación cultural y las prácticas que hemos encontrado en las escuelas interculturales bilingües en Ecuador.

Es importante señalar que en Ecuador, a diferencia de otros países de la región, las organizaciones indígenas y particularmente la CONAIE, con la que el Ministerio de Educación firmó un convenio en 1988 (Yánez Cossio, s.d.), han gozado de autonomía en la gestión de la educación intercultural bilingüe. Aunque el Estado ha retenido control sobre el presupuesto, las organizaciones han podido decidir sobre el currículo, los materiales didácticos, y la contratación de administrativos y profesores hasta el día en que se escriben estas páginas, el 20 de febrero de 2009, momento en el cual esta institución vuelve al control estatal. Por lo tanto, en nuestra crítica a la educación intercultural están implicados tanto el Estado como las organizaciones indígenas.

Los datos para este capítulo se recopilaron como parte de un proyecto más amplio sobre discriminación y luchas por la ciudadanía dentro del sistema educativo de Ecuador, que llevamos a cabo con Carlos de la Torre y un grupo de estudiantes graduados indígenas, afrodescendientes y blan-

co-mestizos, que también son activistas en los movimientos indígena, negro, feminista y GLTB (Movimiento de Gays, Lesbianas, Transexuales y Bisexuales). Nuestra pregunta original para la sección sobre educación indígena era: ¿Hasta qué punto ha resuelto la educación intercultural bilingüe el problema de la discriminación histórica de los pueblos indígenas en el acceso a la educación? ¿Ha promovido el sistema intercultural el avance educativo, el bienestar y la movilidad social de este sector de la población?

Nuestro equipo, que también incluyó investigadores indígenas que son administradores y maestros en el sistema intercultural bilingüe, ha estudiado las experiencias de educación indígena en diferentes áreas del Ecuador. Hemos investigado áreas *kichwas* de la provincia de Imbabura en la sierra norte, y en Chimborazo y Cotopaxi en la sierra central. También estudiamos la experiencia *shuar* en Morona-Santiago, provincia localizada en la amazonia sur. Aunque es difícil generalizar porque el sistema intercultural es heterogéneo y algunas experiencias han sido más exitosas que otras, podemos llegar a algunas consideraciones generales (Cevallos, 2007; Illicachi, 2007; Atamaint, 2006; Martínez Novo, 2004, 2008a). Ha sido importante para nosotros no contentarnos recogiendo las manifestaciones de los líderes, de los maestros, y de las organizaciones no gubernamentales. Hemos enfatizado el trabajo de campo en las propias escuelas, y la observación de las prácticas educativas cotidianas dentro y fuera del aula. Nuestros investigadores también son personas que están dentro del sistema, y por lo tanto han podido acceder a información a la que otros investigadores no tienen acceso, como estadísticas y preocupaciones internas de maestros y administradores.

Como señalan Jackson y Warren (2005), es problemático escribir sobre conflictos internos al movimiento indígena y a las comunidades sin dar elementos a aquellos que no apoyan los derechos indígenas. Esta investigación, sin embargo, se refiere a problemas que son importantes para los niños y padres de familia indígenas, y que pienso que deben ser discutidos públicamente. Nos preguntamos, por ejemplo, ¿ha servido el sistema de educación intercultural bilingüe bien a los niños indígenas y a las comunidades? ¿Es un sistema segregado la mejor opción para dar acceso a una educación cultural y socialmente relevante para este sector de la



población? ¿O podría haber otras alternativas? En este capítulo discutiré brevemente la historia del movimiento indígena ecuatoriano y la de la educación indígena, para pasar seguidamente a analizar nuestros datos etnográficos.

## El movimiento indígena del Ecuador

La crisis del sistema de dominación económico, político y racial ligado a la hacienda en los años sesenta, la lucha por la reforma agraria y la propiedad de la tierra, los cambios ideológicos en la Iglesia Católica que favorecieron un compromiso con los pobres y los indígenas, el activismo de izquierdas, la transición a la democracia en los ochenta, y el rechazo de la población por las políticas neoliberales, crearon las condiciones sociales que posibilitaron la emergencia del movimiento indígena ecuatoriano, que ha sido denominado el más fuerte de América Latina (Yashar, 2005). En 1986, después de un periodo prolongado de organización, las nacionalidades indígenas de la sierra y la amazonia se unieron en la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). Esta organización ha liderado varios levantamientos: en julio de 1990, abril de 1992, junio de 1994, enero-febrero de 1997, enero de 2000 y enero de 2001. Estos levantamientos recurrentes contribuyeron al derrocamiento de dos presidentes y tuvieron la capacidad de dificultar la implementación del ajuste neoliberal en Ecuador (Guerrero & Ospina, 2003; Zamosc, 2007). Desde 1990, y hasta recientemente, el movimiento indígena ha liderado la lucha de otros sectores contra la injusticia social y el neoliberalismo.

Además, el movimiento indígena de Ecuador es uno de los pocos en América Latina que se ha podido unificar en el ámbito nacional.<sup>1</sup> En 1995, se crea Pachakutik, un partido político asociado al movimiento social. Pachakutik ha controlado un promedio de 7.5 de los asientos del

---

1 Además de CONAIE existen otras organizaciones indígenas: FEINE (Federación de Indígenas Evangélicos) con su partido político Amauta Yuyay, y FENOCIN (Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras) articulada al partido socialista y de orientación clasista. Al menos desde el gobierno de Lucio Gutiérrez, el poder político ha usado unas organizaciones contra otras con el efecto de fraccionar el movimiento indígena.

Congreso y numerosos puestos en las prefecturas, consejos provinciales y municipales, juntas parroquiales y alcaldías (Zamosc, 2007). Sin embargo, los pobres resultados electorales de Pachakutik en las elecciones presidenciales de 2006 y en la Asamblea Constituyente de 2008, así como la inhabilidad de CONAIE para movilizar a sus bases a partir de 2004, muestran que este movimiento se encuentra ante una crisis profunda que todavía tiene que ser explicada en toda su dimensión por los académicos.

El hecho de que el Presidente Correa haya podido acabar con la autonomía de las instituciones estatales controladas por las organizaciones indígenas como son el Consejo de la Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE), que se ocupa de proyectos de desarrollo en zonas indígenas, y la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), a cargo de la educación, es otra manifestación de la profundidad de esta crisis. Este capítulo se enfoca en un aspecto particular de la crisis.

### **La historia de la educación indígena en Ecuador**

La organización política indígena ha estado ligada desde el comienzo a intentos de abrir oportunidades educativas para esta población. Como han mostrado Arnold y Yapita (2006) para el caso de Bolivia, la lucha de las comunidades indígenas por sus derechos a la tierra les hizo darse cuenta de la necesidad de acceder a la alfabetización para poder llevar a cabo las batallas legales necesarias. Similarmente, en un estudio sobre los orígenes de la educación intercultural bilingüe en la sierra ecuatoriana (Martínez Novo, 2004), encontré que los campesinos que luchaban por la implementación de la reforma agraria encontraron necesario abrir escuelas que les proveyeran con los elementos culturales necesarios para dirigirse al Estado ecuatoriano. Como han señalado Poole y Das (2004) el Estado tiene mucho que ver con la escritura y los documentos, una esfera de la que han estado marginadas las poblaciones andinas hasta recientemente (Ramón, 1991; Arnold & Yapita, 2006). Cuando un activista indígena de la provincia de Imbabura me mostró una casa de hacienda que su organización había tomado y que es ahora una casa comunal, le pregunté:

¿Cómo se toma una hacienda? ¿Qué acciones concretas se llevan a cabo? Yo pensaba que él respondería algo como que llegaron a la hacienda de noche, secuestraron al administrador, y ocuparon las tierras. Sin embargo, él simplemente respondió: “Fuimos a Quito y comenzamos un juicio”. Esta anécdota testimonia la importancia de la escritura para las luchas políticas indígenas. Por supuesto, ha sido ampliamente documentado que en épocas históricas los indígenas y los esclavos negros usaron el sistema legal para mejorar su condición aunque no sabían leer y escribir. En esa época usaron intermediarios como los famosos “tinterillos”. Sin embargo, el acceso directo a la escritura ha sido muy importante para que los indígenas puedan establecer una relación más directa con el Estado.

Revisando los documentos históricos sobre cómo comenzó la educación intercultural bilingüe en algunas regiones de Ecuador, encontré que la razón principal para crear dicha infraestructura era abrir oportunidades educativas donde antes no había ninguna (Martínez Novo, 2004). A pesar de la existencia de leyes republicanas que promovían la educación de los indios, la mayoría estuvieron excluidos de la alfabetización básica hasta los años sesenta y setenta del siglo veinte. En 1833, un decreto presidencial estableció que debería haber una escuela para indios en cada parroquia. Más tarde, en 1895, el gobierno liberal de Eloy Alfaro ordenó fundar:

... escuelas especiales para la educación de los indios, a fin de que puedan adquirir los derechos y cumplir los deberes de la ciudadanía. En todo fundo donde hubiere más de veinte indios inscritos en él, el amo estará obligado a hacer que concurran diariamente a la escuela más inmediata los indios niños hasta que cumplan la edad de catorce años. Si no hubiere escuela inmediata, el amo la establecerá gratuitamente en el mismo fundo (citado por Yáñez Cossio, s.d.: 75).

Es interesante anotar que las propuestas decimonónicas proponían un sistema escolar diferente para los indios, y no integrarlos en las mismas escuelas que los mestizos. Sin embargo, a pesar de estas intenciones, la ley fue escasamente implementada. Además, como ha mostrado Andrés Guerrero (2000; también Martínez Novo, 2007), el Estado ecuatoriano dele-

gaba sus deberes a terceros, particularmente a los hacendados, que con algunas excepciones ilustres, tenían poco interés en que sus peones aprendieran a leer y escribir. Como se anota en la ley de 1895, la falta de oportunidades educativas para los indígenas también implicaba la exclusión de la ciudadanía, ya que la alfabetización era un requisito para ejercer este derecho. Que la mayoría de los indígenas permanecieron analfabetos hasta muy entrado el siglo XX por causa de la negligencia estatal y la oposición de la clase hacendada queda claro, ya que las primeras experiencias educativas fueron llevadas a cabo por el partido comunista y su rama Federación Ecuatoriana de Indios en forma de escuelas clandestinas en los años cuarenta del siglo veinte.

La izquierda, la Iglesia Católica progresista, los misioneros protestantes, las agencias de desarrollo y algunos intelectuales, particularmente los etno-lingüistas, han promovido experiencias educativas regionales para los pueblos indígenas en la segunda mitad del siglo XX (Yáñez Cossío, s.d.; Martínez Novo 2008b). Estas experiencias regionales fueron consolidadas como un solo sistema por el Estado, bajo el liderazgo de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) después de su creación en 1988. También, todas las escuelas donde estudiaban más de un 80 por ciento de niños indígenas pasaron a la jurisdicción de la DINEIB. Esta historia ha creado algunas tensiones entre los sistemas pre-existentes, que eran regidos por instituciones religiosas u organismos de cooperación, y la nueva Dirección Nacional que ha sido controlada originalmente por CONAIE y más tarde también por otras organizaciones indígenas. Existen todavía problemas legales sobre quién controla qué partes del sistema. Otra tensión persistente concierne a los profesores no-indígenas que fueron transferidos al sistema intercultural bilingüe. Finalmente, la diversidad de experiencias regionales hace que el sistema sea heterogéneo y esté cruzado por diferentes influencias.

De forma diferente que en México, Bolivia, Perú y otros países latino-americanos donde el Estado administra la educación para los pueblos indígenas, en Ecuador la gerencia del sistema de educación intercultural bilingüe fue delegada a las organizaciones indígenas. Esto fue posible porque la CONAIE realizó un convenio con el Ministerio de Educación en 1988 (Yáñez Cossío, nd: 138-143), que estableció que la organización in-

dígena tendría la prerrogativa de nominar el personal administrativo y que estaría a cargo de la investigación y la elaboración de los materiales didácticos y del currículo, y que las comunidades y las organizaciones conjuntamente nominarían a los profesores, mientras que el Estado se encargaría de financiar la educación intercultural. Más tarde otras organizaciones como la Federación de Indígenas Evangélicos (FEINE) y la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas, y Negras (FENOCIN) también entraron a participar de estas prerrogativas y de las posiciones administrativas y educativas (Zamosc, 2007). A partir del gobierno de Lucio Gutiérrez (2003-2005), la responsabilidad de nominar candidatos para las posiciones directivas en las instituciones del Estado que se encargan de los indígenas revirtió al presidente. Esto fue usado de acuerdo a algunos autores para crear rivalidades entre las distintas organizaciones (Zamosc, 2007). Recientemente el Presidente Correa ha completado el proceso acabando con el control autónomo de las organizaciones y revirtiendo la responsabilidad al Estado ecuatoriano. Sin embargo, como este cambio recién ocurre no me referiré a él en la presentación de los datos.

El Estado ecuatoriano ha sido en buena parte responsable de las dificultades de implementación de la educación intercultural bilingüe. Como señalaba Luis Montaluisa (Montaluisa, 1990), intelectual indígena y primer director de la DINEIB, la institución educativa intercultural desde su fundación tuvo problemas de presupuesto. El primer año sólo se le destinó una cantidad extraída del presupuesto que ya existía para la alfabetización. Ya desde el segundo año, se recortaron las asignaciones que se habían previsto debido a la implementación de medidas de austeridad fiscal relacionadas con la aplicación del ajuste neo-liberal. El presupuesto para infraestructura y las partidas para la contratación de profesores nunca han sido suficientes, de forma que en muchos sistemas provinciales los docentes han trabajado con bonificaciones bajísimas y sin seguridad laboral (del orden de ochenta dólares al mes en el año 2005 en la amazonia). El sueldo de un maestro tanto bilingüe como hispano generalmente tampoco ha alcanzado para adquirir la canasta básica, por lo que los docentes han tenido que llevar a cabo otros empleos complementarios. Finalmente, Montaluisa señaló que han existido dificultades burocráticas y adminis-

trativas para cobrar los montos asignados, que son típicas de la administración pública y que pueden haberse intensificado por causa de la discriminación de ciertos funcionarios hacia los indígenas. Como señalaron Bretón y Del Olmo (1999:11):

El análisis de los resultados obtenidos por el modelo educativo bicéfalo vigente pone en entredicho la visión triunfalista que a menudo se difunde sobre los logros del proceso negociador que condujo a la institucionalización de la educación bilingüe. La precariedad de infraestructuras es tal, que prácticamente amenaza con vaciar de contenido efectivo la autonomía de la DINEIB.

Sin embargo, tampoco debemos pensar que todos los problemas que encontramos en la educación intercultural bilingüe se deban a la falta de financiamiento estatal. Puesto que la gestión ha estado en manos de las organizaciones, algunos problemas deben relacionarse necesariamente con esta gestión.

### **Datos etnográficos**

La educación intercultural bilingüe, a pesar de los problemas que discutiremos después, ha producido orgullo étnico, ha permitido a los niños indígenas estudiar en ambientes menos hostiles, y ha abierto oportunidades de trabajo para los profesionales indígenas en el contexto de un mercado de trabajo discriminatorio. En una situación donde todo lo que se asocia con lo indígena ha estado históricamente estigmatizado, el hecho de controlar su propio sistema educativo y de ganar premios internacionales ha sido muy positivo, como señala Juan Ilicachi (2007).

A pesar de estos logros, quizás el descubrimiento más sorprendente es que la educación intercultural bilingüe continúa siendo percibida, incluso por el liderazgo del movimiento indígena, como una situación de segunda clase. Pocos líderes o maestros envían a sus hijos a estudiar en escuelas bilingües, y la mayoría prefiere escuelas hispanas en capitales provinciales (Cevallos, 2007; Illicachi, 2007). Una razón para esto podría ser

que los líderes indígenas, como la mayoría de la clase media, envían a sus hijos a la mejor institución que pueden costear. A veces, tener suficiente dinero para pagar el autobús a la ciudad más cercana, para comprar mejores uniformes y materiales escolares, y para otros extras puede suponer la diferencia entre ir a una escuela rural intercultural bilingüe o a una escuela hispana urbana. Pedro de la Cruz, presidente de FENOCIN y delegado por Cotacachi a la Asamblea Constituyente de 2008 sostiene:

Yo tengo una posición muy crítica con relación a DINEIB. La educación bilingüe se ha convertido en una educación para los pobres. Pregunte usted a los maestros bilingües qué porcentaje de ellos tiene a sus hijos en la educación bilingüe. Si defendemos la educación bilingüe la debemos defender con acciones, no con discursos. Si yo defiendo la educación bilingüe, debo tener a mis hijos en la educación bilingüe. Pero si no, entonces sólo estoy defendiendo mi puesto de trabajo. Critico la educación bilingüe porque es una educación de menor calidad. Los maestros, las autoridades, incluso el gobierno son responsables, porque el gobierno no ha entregado suficientes recursos. Lo que propongo es que debe ser una educación intercultural para todos. Porque hoy sólo nosotros, la gente indígena, practicamos la interculturalidad. La interculturalidad, sin embargo, es una relación. Entonces, la educación intercultural debe ser para todos. Desde luego me gustaría que mis hijos aprendan *kichwa*. Deben aprender a leer y escribir kichwa profesionalmente. Pero también deben aprender a leer y escribir español e inglés. Sugiero que usted visite nuestras comunidades. Los niños indígenas que dejan las escuelas interculturales bilingües no son bien recibidos en otro lado. No es por racismo, sino por baja calidad. Cuando entran en las escuelas hispanas les deben bajar de grado. Lo que defiendo es una educación intercultural con calidad, una que cumpla las necesidades de hoy. Una que permita que los niños no sean excluidos porque no tuvieron una buena educación (entrevista personal, 11.04.08).

Si el liderazgo del movimiento indígena se aparta de la educación bilingüe, no es de extrañar que otros muchos indígenas no quieran que sus hijos sean parte de ella. Miembros de las comunidades indígenas señalan que no desean una educación en kichwa porque ellos ya hablan esta lengua (también Bretón & Del Olmo). En vez de esto, desean que sus hijos

aprendan lenguas extranjeras que son más útiles en una economía globalizada. También quieren que aprendan computación como preparación para el mundo moderno. Muchos comerciantes indígenas de Otavalo viajan a Europa y Estados Unidos para vender sus artesanías o interactúan con turistas en su propia tierra, y la adquisición de una lengua extranjera se percibe como una necesidad y no como un lujo. En contraste con las escuelas rurales que están privadas de recursos, las escuelas urbanas ofrecen clases de inglés, computación, música, y educación física. El Ministerio de Educación no cubre los salarios de los profesores de inglés y computación. Sin embargo, en las escuelas urbanas los padres se ponen de acuerdo y pagan un poco más para conseguir entrenamiento en estas áreas, que son consideradas como fundamentales por ellos, pero no todavía por el currículo oficial. En muchas de las entrevistas que realizamos, la falta de entrenamiento en inglés y computación fueron enfatizados por los padres indígenas como una razón para preferir la educación hispana sobre la intercultural bilingüe. No resulta una sorpresa entonces que el número de estudiantes en las escuelas bilingües de Imbabura no haya aumentado. Mientras que en 1989 se matricularon 11 500 estudiantes en las escuelas bilingües de la provincia, sólo 10 795 lo hicieron en 2006. Según el administrador indígena Raúl Cevallos (2007), 70 por ciento de los niños indígenas rurales en el área de Cotacachi van a escuelas urbanas hispanas. Es importante resaltar que estas estadísticas han sido cuidadosamente resguardadas del escrutinio público.

Por otro lado, el kichwa y otras lenguas indígenas no han experimentado el renacimiento y el prestigio prometido por los promotores de la educación intercultural bilingüe. En las áreas de Otavalo y Cotacachi, donde la clase media y comerciantes indígenas participan en el gobierno junto a alcaldes indígenas, se podría esperar un renacimiento de las lenguas indígenas. Sin embargo, como Haboud (2004) y Maldonado (2004) han mostrado, muchos jóvenes indígenas ya no hablan la lengua. La decadencia de las lenguas indígenas incluso en áreas política y económicamente dominadas por los indígenas no se debe solo a que la población prefiere las escuelas hispanas, sino también al hecho de que la educación en el sistema intercultural bilingüe no toma lugar en el idioma nativo como debería según el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)



aprobado por el Ministerio de Educación en 1993. Por el contrario, nuestras observaciones etnográficas muestran que toda la educación toma lugar en español y que la lengua nativa es sólo una clase especial que típicamente ocurre durante una hora o dos a la semana. Además, hemos observado que estas clases podrían ser *performances* para el ocasional antropólogo, trabajador de desarrollo o funcionario. Por ejemplo, observé una clase de lengua shuar cuando, de acuerdo al horario colgado en la pared, los estudiantes debían estar recibiendo una lección de matemáticas. En otra ocasión presencié una clase de matemáticas en idioma kichwa en una comunidad de Cotacachi. Los niños demostraban estar muy sorprendidos y daba la impresión de que raramente habían recibido clases en esa lengua y menos de matemáticas en aquella escuela intercultural.

En las clases de lengua nativa, en algunos casos, se enseñan algunas palabras en la lengua indígena, pero la clase toma lugar en español. Observé esto particularmente en el sistema de educación shuar de la amazonia. Como es conocido, esta metodología es menos efectiva que la de inmersión en el lenguaje que se está aprendiendo, y puede causar confusión entre lenguas para los estudiantes. Esto también permite suponer que el profesor o los estudiantes no hablan fluidamente la lengua nativa.

Además, hemos observado que a menudo las lenguas indígenas se utilizan para introducir conceptos externos como el himno nacional, cuentos occidentales, o divisiones del tiempo occidentales como los días de la semana y los meses del año. Es nuestra hipótesis, que esta estrategia involuntariamente reproduce prácticas de los misioneros que utilizaban las lenguas indígenas para evangelizar e introducir la Biblia a las poblaciones nativas. Luis Montaluisa (1990), señaló cuando comenzaba a funcionar el sistema de educación intercultural:

La tendencia de simplemente traducir los contenidos del castellano a los idiomas indígenas es muy fuerte, lo cual en buena medida ocurre porque los propios productores de textos o de propuestas curriculares han sido —ellos mismos— escolarizados en castellano y no han reflexionado y sistematizado sus propias observaciones acerca de la lengua y la cultura maternas.

Por lo que vemos, esta tendencia no ha sido corregida con los años. El componente cultural está incluso menos desarrollado que la lengua en la educación intercultural bilingüe. Como ha señalado Michael Uzendoski (2007) para el caso de los Napo-Kichwa de la amazonia, no se da suficiente importancia al conocimiento de los mayores. Uzendoski y Arnold (2006) también señalan que formas de inscribir y transmitir el conocimiento de los pueblos indígenas, tales como los textiles y el grabado sobre rocas no se toman en cuenta, mientras que los sistemas interculturales permanecen fijados en la escritura alfabética. Hay diferencias entre sistemas regionales, sin embargo. He visto que en alguna escuela intercultural en la Provincia de Imbabura invitan a los *yachaks* (sabios) para hablar a los estudiantes, particularmente durante las fiestas. Sin embargo, no he presenciado prácticas similares en las escuelas de la amazonia o en la sierra central.

Paradójicamente, la enseñanza del lenguaje y la cultura son las razones centrales para tener un sistema intercultural bilingüe; y a la vez algo que no parece ser percibido como importante por maestros, padres, y estudiantes. Un ejemplo es esta cita sacada de una entrevista con Rosana Pichama, una mujer shuar que se siente orgullosa de ser parte del movimiento indígena y del grupo shuar:

Y ahora los salesianos quieren que volvamos a nuestro pasado. Desde luego, yo me identifico como shuar. Adonde voy digo: “Yo soy shuar, soy del oriente, soy ecuatoriana”. Y la gente me mira con sorpresa. Sin embargo, es también injusto que las escuelas hoy en día enseñen sólo shuar. ¿Cómo 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 a hablar bien el español. Nosotros queremos educación para nuestros niños. Porque no tenemos educación, tenemos delincuencia. Ellos [los salesianos] nos enseñaron bien. Nos enseñaron cómo hacer las cosas, cómo cocinar, cómo saludar a la gente, cómo comer, cómo usar la escoba... Pero hoy las escuelas no enseñan buenos modales. Por eso digo que hay mucha corrupción. Hay corrupción en nuestra propia raza... (entrevista personal, 19.02.06).

Aquí, Rosana está criticando la transferencia del sistema escolar desde el control de los misioneros hacia un mayor control por parte de las organizaciones indígenas. También el sistema shuar cambió de un enfoque hacia la asimilación cultural en la primera mitad del siglo XX, a un énfasis en el mantenimiento de la cultura nativa. Los misioneros, que aun retienen cierto control sobre el sistema, han cambiado su perspectiva a partir del Concilio Vaticano II (1962-1965). En vez de tratar de asimilar a los shuar, hoy en día buscan la conservación de la lengua y la cultura como parte de su teología de “inculturación”. Parte de este cambio ha consistido en otorgar una mayor autonomía a las organizaciones indígenas en la administración educativa. En el año 2006, los salesianos y el liderazgo shuar se encontraban en una disputa legal en la que también estaba envuelto el Ministerio de Educación. Discutían a quién pertenecían las escuelas del Sistema de Educación Radiofónico Bicultural Shuar. La cita anterior podría ser interpretada como prejuicio internalizado, ya que la entrevistada prefiere la administración religiosa sobre la shuar y la enseñanza del español y la cultura occidental sobre la enseñanza del *shuar chicham*. Sin embargo, sostengo que la cita también se refiere a cómo las comunidades perciben el papel de la escuela. Este papel es claramente el de proporcionar elementos para insertarse en la sociedad dominante. También, en esta cita aparece una pista adicional: el retorno a las tradiciones es interpretado como un impulso externo, y no como un objetivo interno al grupo. La siguiente cita de un misionero salesiano laico que ha trabajado en la sierra central refuerza el argumento anterior:

¿Por qué enfatizábamos la filosofía de la educación bilingüe? Porque la gente indígena misma no estaba convencida del valor de la educación indígena. Ellos siempre pensaban que era una situación de segunda clase. Ellos no estaban convencidos de que una educación que es relevante a la realidad cultural puede ser también una educación con posibilidades de tener calidad. Entonces, pasábamos el tiempo convenciéndoles de que el indio es una persona con valor, que la gente indígena es valiosa, que su cultura incluye cosas valiosas. Y así pasamos el tiempo, hasta que ellos pudieron consolidar su identidad colectiva (entrevista personal, 06. 02).

Otra razón para explicar la falta de énfasis en el lenguaje y la cultura reside en la escasez de maestros entrenados en esas áreas. La educación bilingüe no tiene suficiente personal porque distintos gobiernos no han creado posiciones en el sistema intercultural. Además, paradójicamente algunas de las posiciones creadas por el Ministerio de Educación para profesores bilingües han sido ocupadas por no-bilingües debido a la falta de profesionales con formación en las materias que debían enseñarse en el sistema intercultural (Montaluisa, 1990). Los maestros bilingües continúan recibiendo menos reconocimiento que sus compañeros de las escuelas hispanas y, según algunos maestros, reciben menos entrenamiento pedagógico (Illicachi, 2007; Cevallos, 2007; entrevistas con maestros por la autora). Muchos maestros rurales mestizos fueron reasignados a escuelas interculturales bilingües sin recibir entrenamiento en lenguas y culturas indígenas o sin querer recibirlo. En el sistema intercultural bilingüe de Imbabura, por ejemplo, de 511 maestros, sólo el 20 por ciento hablan la lengua indígena (Cevallos, 2007). Muchos maestros resienten trabajar en escuelas rurales bilingües bajo la supervisión de administradores indígenas. Un profesor indígena de Chimborazo manifiesta: “Trabajar con indígenas es lo peor, es lo más bajo” (Illicachi, 2007). Otro maestro mestizo de Imbabura denuncia discriminación inversa: “Se nos discrimina con exámenes en educación bilingüe”.

Aunque se necesita más investigación en este tema, parece que la pedagogía de algunos maestros mestizos dentro del sistema intercultural bilingüe continúa reproduciendo el prejuicio contra los indígenas. Esto pone en peligro una de las razones principales para tener una educación intercultural: crear un ambiente en el que los niños indígenas crezcan libres de ataques discriminatorios. Como ha señalado Canessa (2004) para el caso de Bolivia, el racismo puede pervivir dentro del mismo sistema intercultural.

Otros dos problemas que afectan el sistema de educación intercultural bilingüe son el escaso tiempo que se dedica a la enseñanza y el hecho de que los profesores rara vez planean sus lecciones. Según nuestras observaciones de campo, los niños reciben aproximadamente dos horas de enseñanza de lunes a jueves, lo que significa aproximadamente ocho horas a la semana. Es común que después de una lección de hora y media o dos

horas, los niños sean enviados al patio y las clases no se reanuden. La mayoría de los viernes, los maestros reciben talleres de capacitación, o si viven lejos de la comunidad, no llegan a clases. Los niños, sin embargo, pasan muchas horas ensayando marchas militares y aprendiendo a honrar a la nación en el patio de la escuela en un sistema educativo autónomo que ha estado en manos de las organizaciones indígenas. Hemos observado que las clases pueden suspenderse por semanas enteras para practicar la ceremonia de jura de la bandera que toma lugar en febrero. Este énfasis en los ritos de la nacionalidad también testifica la vocación de la escuela indígena de integrarse a contextos más amplios.

De acuerdo a nuestras observaciones, muchas escuelas tampoco completan los calendarios escolares. Por ejemplo, encontramos que los maestros estaban de vacaciones y las escuelas cerradas un mes antes de la fecha oficial de la culminación del año escolar. También nuestro trabajo de campo mostró que muchos maestros improvisan y no tienen planeada su enseñanza. Por ejemplo, en una escuela en la amazonia, un maestro estaba dando exactamente la misma lección el lunes y el siguiente viernes. La mayoría del tiempo los maestros parecían estar improvisando la lección del día.

Es importante señalar que estos problemas no son específicos de la educación intercultural bilingüe, sino que caracterizan todo el sistema público y particularmente las escuelas rurales. Sin embargo, nuestras observaciones muestran que la falta de disciplina puede ser más grave en las escuelas rurales interculturales bilingües, otra razón por la que los padres prefieren mandar a sus hijos a las escuelas urbanas hispanas. Una pregunta es porqué las comunidades no controlan a los maestros tal como estaba establecido en la ley del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe, aprobada en 1993, y les obligan a cumplir sus obligaciones. Quizás se deba a que los elementos más dinámicos y activos de las comunidades han abandonado este sistema escolar.

La disciplina, la planificación y el cumplimiento de los calendarios parecen mejorar mucho cuando el sistema escolar bilingüe es supervisado por la Iglesia Católica, como ocurre por ejemplo en el Sistema de Escuelas Interculturales de Cotopaxi (SEIC) y en algunas escuelas shuar supervisadas por misioneros salesianos. También en el caso del SEIC, los salesianos se han preocupado por introducir una educación liberadora sustantiva, y

periódicamente innovaciones pedagógicas. Esta es una de las razones por la que los padres indígenas que entrevistamos en Morona-Santiago preferían el control de los salesianos antes que la autonomía de las organizaciones indígenas para decidir sobre la educación.

La pedagogía sigue enfatizando el aprendizaje tradicional basado en la memorización. Los maestros rara vez usan libros u otros materiales pedagógicos interactivos, a pesar de que en ocasiones éstos sí están disponibles en las escuelas gracias a la ayuda de las organizaciones de cooperación. El gobierno, según nuestros entrevistados y de acuerdo a Consuelo Yáñez, ex ministra de educación, rara vez provee algo más que los salarios de los maestros y la infraestructura inicial de las escuelas. La técnica pedagógica más común es usar el pizarrón para escribir información que los niños deben copiar y memorizar. Por ejemplo, presenciamos una clase de computación en una escuela en la amazonia donde los niños no tenían acceso a una computadora. Los estudiantes de secundaria tenían que escribir y memorizar frases como: “El *mouse* está situado a la derecha del computador”. De nuevo, esto no es específico de la educación intercultural sino un problema más general del sistema educativo para los pobres en Ecuador. Esta anécdota también hace referencia a los intentos desesperados de los pueblos indígenas por articularse a la modernidad y a la tecnología incluso en ausencia de los recursos necesarios. Arnold y Yapita (2006) han interpretado este énfasis en la memorización y en la recitación, que también caracteriza a la educación intercultural bilingüe en Bolivia, como una forma de encubrir que tanto los maestros como los niños apenas son alfabetos. Los autores también argumentan que estas prácticas hacen referencia al carácter oral de las culturas andinas y al énfasis en la memorización que impusieron técnicas coloniales como la doctrina en la que se enfatizaba que los indígenas memorizaran elementos de la religión católica, pero no que los comprendieran. Sin embargo, el legado de la educación tradicional occidental puede también tener mucho que ver con la utilización de estas técnicas pedagógicas.

Finalmente, hay pocos mecanismos de rendición de cuentas en el sistema escolar. Maestros indígenas acusados de violar a estudiantes en el sistema de educación intercultural bilingüe de Morona-Santiago solo recibieron sanciones administrativas y han continuado enseñando (Martínez

Novo, 2008a). Uno de los casos que pudimos documentar tuvo que ver con la violación de una niña de 10 años por su maestro en las instalaciones de la escuela durante la jornada escolar. Las autoridades interculturales se refirieron a este y otros casos de violación con el eufemismo “acoso sexual” y los trataron como faltas administrativas. De acuerdo al abogado de la DINEIB de Morona Santiago, la mayoría de estos casos no han sido sancionados porque las familias de las estudiantes no tienen los recursos necesarios para usar el sistema legal.

De nuevo, este problema no es específico de la educación intercultural bilingüe, sino que afecta todo el sistema educativo en el Ecuador. Según la activista feminista Rocío Rosero, presidenta del CONAMU (Comisión Nacional de la Mujer):

En nuestro país, cuando se da el abuso sexual de las estudiantes por parte de los maestros, los procedimientos no funcionan. Se buscan excusas legales para no sancionar. Se ocultan las acusaciones y los funcionarios no contribuyen a transparentarlas... Una investigación que el CONAMU llevó a cabo en el año 2000 reveló que hay resistencia y negligencia deliberada por parte de los maestros y las autoridades que pretenden tratar el problema como una falta administrativa y no como un crimen penal (*El Comercio*, 21.02.06, p.19).

Aunque la violación y el acoso sexual de las estudiantes ocurre en ambos sistemas educativos, es tal vez más inquietante en un sistema intercultural bilingüe que prometió liberar a los niños del maltrato físico y psicológico que recibían en el sistema nacional.

Durante nuestro trabajo de campo y en conversaciones con administradores y maestros nos fuimos dando cuenta de que el sistema intercultural bilingüe era percibido principalmente como una fuente de puestos de trabajo y beneficios para maestros y administradores. Esto es muy comprensible, puesto que existe discriminación en el mercado de trabajo hacia los profesionales indígenas, quienes se quejan de que sólo pueden encontrar trabajo como maestros, políticos, burócratas interculturales o en sus propios negocios. Nuestros investigadores han señalado que los indígenas con educación se ven forzados a ser maestros, incluso si no tienen vocación para ello.

La burocratización y una mentalidad corporatista han interpretado la educación bilingüe como una forma de capturar las instituciones del Estado para los intereses de un grupo. En efecto, rara vez se mencionan los niños como la razón para que exista el sistema en los talleres de capacitación que presenciamos. Los maestros ven los talleres como una forma de obtener certificados que servirán para ascender en el funcionariado, y no como algo que se puede aplicar en el aula para mejorar la educación. Aunque el corporatismo ha permitido la creación de empleo, el reconocimiento y, hasta cierto punto, un mejor nivel de vida —a pesar de que los sueldos continúan siendo muy bajos—, para algunos indígenas que se han convertido en profesores y administradores, no ha resultado en un sistema educativo alternativo ni en la creación de nuevas pedagogías. Como ya señaló Montaluisa (1990): “En el contexto administrativo del Estado existe en varios funcionarios la tendencia a alejarse de la mística de trabajo para con las comunidades y pasar a ser unos burócratas al servicio de sí mismos.”

Finalmente, la educación intercultural bilingüe, como Illicachi (2007) y Pedro de la Cruz argumentan, ha estado basada en la premisa de una relación unidireccional de los pueblos indígenas con los valores culturales de los mestizos. La educación intercultural bilingüe no se ha visto como una forma de familiarizar a los mestizos con la cultura indígena (Andrés, 2008). Sólo algunos estudiantes de antropología, algunos religiosos, y más raramente trabajadores de desarrollo, han aprendido la lengua kichwa, una lengua que no es parte del currículo general.

## Conclusión

Nuestra metodología ha permitido añadir a nuestras observaciones debates internos sobre el sistema intercultural bilingüe. Los investigadores indígenas de nuestro equipo, que también son maestros y administradores en el sistema intercultural bilingüe y líderes en el movimiento indígena, han provisto una visión más matizada de los problemas y retos que enfrenta la educación intercultural bilingüe que las narrativas más idealistas de otros investigadores. También, la observación directa de las prácticas en las escuelas muestra una imagen diferente de la que hubiéramos obtenido de entrevistas con líderes y maestros.



La educación bilingüe ha abierto oportunidades educativas, puestos de trabajo para profesionales indígenas y a veces un ambiente educativo menos hostil para los niños indígenas. Sin embargo, por la falta de recursos estatales para la educación bilingüe, la falta de entrenamiento de los maestros en cómo enseñar la lengua y la cultura –se les entrena en talleres, pero éstos parecen no ser muy efectivos–, la falta de disciplina y calidad, y las ambigüedades políticas con referencia al papel de la escuela para las comunidades indígenas, muchos líderes y también mucha gente común están mandando a sus hijos a las escuelas urbanas hispanas. A pesar de los logros de la educación intercultural bilingüe, los niños parecen estar segregados en lo que muchos en la comunidad indígena perciben como un sistema de segunda clase. Los niños indígenas, según la percepción de sus padres, están excluidos de articularse a la globalización y la modernidad en los mismos términos que otros niños ecuatorianos. Como demuestra el ejemplo histórico de las escuelas segregadas en el sur de Estados Unidos, “separado e igual” ha demostrado ser la mayor parte de las veces “separado y desigual”; sobre todo cuando uno de los grupos es socialmente discriminado.

Estoy trabajando en la hipótesis de que la preservación de las lenguas y culturas indígenas ha sido más un objetivo de ciertos agentes externos como los etno-lingüistas, la Iglesia progresista y la izquierda (Martínez Novo, 2008b), y de algunos líderes indígenas, que un deseo de los indígenas de base. Mis observaciones de campo en Ecuador y México (Martínez Novo, 2006), así como las de otros investigadores (Canessa, 2004, 2007; Gabbert, 2001), muestran que los indígenas han estado más interesados en la integración y la movilidad social que en la segregación y la diferencia cultural, como a veces se sostiene. El sistema educativo, correctamente percibido como un medio para la movilidad social y para el acceso a los códigos de la cultura dominante que permiten la integración, ha jugado un papel importante desde este punto de vista: Las tensiones entre el proyecto culturalista original de los actores externos y la búsqueda de la integración y la movilidad social por parte de los indígenas de base ha creado ambigüedades y tensiones que aparecen claramente en el contraste entre los discursos de la educación intercultural y su implementación.

Recogimos un sentimiento generalizado entre los administradores, los maestros, los padres de familia y otros actores sociales de que la educación intercultural bilingüe se está alejando de sus raíces utópicas. Por ejemplo, encontramos necesario que las burocracias interculturales empiecen a pensar más en los niños y menos en sus propios intereses corporativos, que aunque importantes, no son lo único o lo principal que se juega. Además, los problemas de género no han sido suficientemente discutidos en la educación intercultural bilingüe. Una reflexión sobre género podría empezar con la necesidad de proteger a las niñas del abuso sexual, para moverse hacia temas más sutiles referentes al papel de la mujer en la educación intercultural, su representación en el currículo y otros temas fundamentales.

## Referencias

- Andrés, Lydia (2008). *Imaginario en Formación. Aprendiendo a pensar al otro en un colegio de élite de Quito*. Quito: FLACSO.
- Arnold, Denise y Juan de Dios Yapita (2006). *The Metamorphosis of Heads: Textual Struggles, Education, and Land in the Andes*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Atamaint, Kar (2007). “¿Educación intercultural bilingüe para los indígenas?”, Reporte de investigación, Quito: FLACSO.
- Breton, Victor y Gabriela del Olmo (1999). “Educación bilingüe e interculturalidad en el Ecuador: Algunas reflexiones críticas.” *Boletín del Instituto Científico de Culturas Indígenas*, (diciembre), pp. 1-12.
- Canessa, Andrew (2004). “Reproducing Racism: Schooling and Race in Highland Bolivia”, en *Race, Ethnicity and Education*, Vol. 7, No. 2: 185-204.
- \_\_\_\_\_ (2007). “Who is Indigenous? Self-Identification, Indigeneity, and Claims to Justice in Contemporary Bolivia”, en *Urban Anthropology*, Vol. 36, No.3: 14-48.
- Cevallos, Raul (2007). “Informe de Investigación”, manuscrito inédito. Quito: FLACSO.

- De la Torre, Carlos (1996). *El Racismo en el Ecuador. Experiencias de los Indios de Clase Media*. Quito: CAAP.
- \_\_\_\_\_ (1999). "Everyday Forms of Racism in Contemporary Ecuador: The Experiences of Middle-Class Indians", en *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 22, No.1: 92-112.
- \_\_\_\_\_ (2000). "Racism in Education and the Construction of Citizenship in Ecuador", en *Race and Class*, Vol. 42, No. 2: 33-45.
- \_\_\_\_\_ (2005). "Afro-Ecuadorian Responses to Racism: Between Corporatism and Citizenship", en Anani Dzidzienyo y Suzanne Oboler, eds., *Neither Enemies nor Friends. Blacks, Latinos, Afro-Latinos*. Nueva York: Palgrave Press, pp. 61-75.
- Gabbert, Wolfgang (2001). "Social Categories, Ethnicity and the State in Yucatan, Mexico", en *Journal of Latin American Studies*, No. 33: 459-484.
- García, María Elena (2005). *Making Indigenous Citizens: Identities, Education, and Multicultural Development in Peru*. Stanford: Stanford University Press.
- Guerrero, Andrés (2000). "El Proceso de Identificación. Sentido común ciudadano, ventriloquía y transescritura", en Andrés Guerrero, *Etnicidades*. Quito: FLACSO, pp. 9-61.
- Guerrero, Fernando y Pablo Ospina (2003). *El Poder de la Comunidad. Ajuste Estructural y Movimiento Indígena en los Andes Ecuatorianos*. Quito: CLACSO.
- Haboud, Marlene (2004). "Quichua language vitality: an Ecuadorian perspective", en *International Journal of Sociology of Language*, No. 167: 69-81.
- Illicachi, Juan (2007). "Discriminación Discursiva y Dominación Étnica en la Educación", manuscrito inédito. Quito: FLACSO.
- Jackson, Jean y Kay Warren (2005). "Indigenous Movements in Latin America, 1992-2004: Controversies, Ironies, New Directions", en *Annual Review of Anthropology*, No. 34: 549-573.
- Maldonado, Gina (2004). *Comerciantes y Viajeros*. Quito: FLACSO.
- Martínez Novo, Carmen (2004). "Los Misioneros Salesianos y el Movimiento Indígena de Cotopaxi, 1970-2004", en *Ecuador Debate*, No. 63: 235-268.

- \_\_\_\_\_ (2006) *Who defines Indigenous?* New Brunswick: 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 Victor Bretón, Francisco García, Antoni Jové y María José Villalta, eds., *Ciudadanía y Exclusión: Ecuador y España frente al Espejo*. Madrid: Catarata, pp. 182-203.
- \_\_\_\_\_ (2008a). “Género y educación intercultural bilingüe shuar. Un avance de investigación”, en William Waters y Michael Hamerly, eds., *Estudios Ecuatorianos. Un aporte a la discusión*. Tomo II, Quito: FLACSO, pp. 111-125.
- \_\_\_\_\_ (2008b). “Ecuador: Militants, Priests, Technocrats and Scholars”, en Deborah Poole, ed., *Companion to Latin American Anthropology*. Malden y Oxford: Blackwell, s.d.
- Ministerio de Educación y Cultura (1993). “Modelo de Educación Intercultural Bilingüe”. Quito: Ministerio de Educación.
- Montaluisa, Luis (1990) *La Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador*. Quito: DINEIB.
- Poole, Deborah y Veena Das (2004). *Anthropology in the Margins of the State*. Santa Fe: School of American Research Press.
- Postero, Nancy y León Zamosc (2004). *The Struggle for Indigenous Rights in Latin America*. Brighton: Sussex Academic Press.
- Ramón, Galo (1991). “Ese Secreto Poder de la Escritura”, en Diego Cornejo, ed., *Indios*. Quito: ILDIS.
- Uzendoski, Michael (2005). “Writing, Politics and Culture among Amazonian Quichua Speakers of Ecuador”, ponencia presentada en *American Anthropological Association Meetings*.
- \_\_\_\_\_ (2007). “La Textualidad Oral Napo Kichwa y las Paradojas de la Educación Bilingüe Intercultural en la Amazonia”, ponencia presentada en la Conferencia por el 50 Aniversario de FLACSO.
- Yáñez Cossío, Consuelo (s.d.). *La Educación Indígena en Ecuador*. Quito: Abya Yala.
- Yashar, Deborah (2005). *Contesting Citizenship in Latin America: The Rise of Indigenous Movements and the Post-Liberal Challenge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zamosc, León (1994). "Agrarian protest and the Indian movement in the Ecuadorian Highlands", en *Latin American Research Review*, Vol. 29, No. 3: 37-69.

\_\_\_\_\_ (2007). "The Indian Movement and Political Democracy in Ecuador", en *Latin American Politics and Society*, Vol. 49, No. 3: 1-34.

Zizek, Slavoj (1997). "Multiculturalism or the Cultural Logic of Multinational Capitalism", en *New Left Review*, No. 225: 28-51.