

ANTROPOLOGÍAS HECHAS EN ECUADOR

CATALINA CAMPO IMBAQUINGO, TANIA GONZÁLEZ R.

FERNANDO GARCÍA S., JOSÉ E. JUNCOSA B.

(EDITORES)

TOMO III

ESTUDIOS HISTÓRICOS Y SOCIALES



ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE ANTROPOLOGÍA

Catalina Campo Imbaquingo, Tania González R., Fernando García S., José E. Juncosa B. (editores)

Antropologías bechbas en Ecuador. Estudios históricos y sociales-Tomo III / Catalina Campo Imbaquingo, Tania González R., Fernando García S., José E. Juncosa B. (editores)

1ra. Edición en español. Asociación Latinoamericana de Antropología; editorial Abya-Yala; Universidad Politécnica Salesiana (UPS) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Ecuador), 2022

278p.; tablas.; gráficos; mapas.

ISBN ABYA-YALA:

978-9978-10-648-8 OBRA COMPLETA

978-9978-10-685-3 Volumen III

ISBN DIGITAL ABYA-YALA:

978-9978-10-653-2 OBRA COMPLETA

978-9978-10-687-7 Volumen III

ISBN FLACSO:

978-9978-67-613-4 OBRA COMPLETA

978-9978-67-615-8 Volumen III

Hecho el depósito legal que marca el Decreto 460 de 1995

Catalogación en la fuente – Asociación Latinoamericana de Antropología

© Asociación Latinoamericana de Antropología, 2022

© J (editores), 2022

1era Edición, 2022

Asociación Latinoamericana de Antropología

Editorial Abya-Yala

Universidad Politécnica Salesiana (UPS)

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Ecuador)

Diseño de la serie: Editorial Universidad del Cauca

Fotografía de portada: *Pase del niño en Isinche, Cotopaxi*, Marcela García

Diagramación: Editorial Abya-Yala

Diseño de carátula: Editorial Abya-Yala

Editor general de la colección: Eduardo Restrepo

Copy Left: los contenidos de este libro pueden ser reproducidos en todo o en parte, siempre y cuando se cite la fuente y se haga con fines académicos y no comerciales.

Edición 2022

Contenido

Prefacio

Presentación

Nota sobre la edición

Parte I **ESTUDIOS HISTÓRICOS Y SOCIALES DE LA ANTROPOLOGÍA**

Breve balance de la antropología ecuatoriana en sus cincuenta años de vida
SUSANA M. ANDRADE

Miradas, líneas temáticas y genealogía conceptual de la antropología
de la Amazonía ecuatoriana: hacia un estado de la cuestión
IVETTE VALLEJO Y KATI ÁLVAREZ

Antropología amazónica ecuatoriana del siglo XXI
ANDREA BRAVO DÍAZ

Una aproximación a la antropología ecológica ecuatoriana
TANIA GONZÁLEZ RIVADENEIRA Y RADAMÉS VILLAGÓMEZ RESÉNDIZ

Interrelación, intercambio y guerra en un territorio de interdependencia
e intervención: antropología de los pueblos indígenas de reciente contacto
y en aislamiento del Yasuní
ROBERTO NARVÁEZ COLLAGUAZO, PATRICIO TRUJILLO MONTALVO Y ALEXIS RIVAS TOLEDO

Tierras altas y tierras bajas: la articulación transversal
del espacio ecuatoriano continental a través de la etnohistoria
JUAN CARLOS BRITO ROMÁN

Los aportes de la antropología ecuatoriana
a la educación intercultural bilingüe
MARTA RODRÍGUEZ CRUZ

Genealogías de la ciudad andina: conversaciones entre antropología e historia
ALFREDO SANTILLÁN, EDUARDO KINGMAN Y MIREYA SALGADO

De las estructuras formales a la relacionalidad: la antropología
del parentesco y de las familias en los Andes ecuatorianos
JAVIER GONZÁLEZ DÍEZ

Un sistema de salud para un Estado plurinacional
JUAN CUVI Y ERIKA ARTEAGA CRUZ

La interculturalidad desde un proceso de antropología de lo contemporáneo
en la Universidad de Cuenca
LUIS ALBERTO HERRERA MONTERO, ISRAEL SEBASTIÁN IDROVO LANDY
Y JUAN FERNANDO VERA CABRERA

Las ruralidades en la antropología económica ecuatoriana
MARÍA AMPARO EGUIGUREN

Desarrollo y antropología: a propósito del Instituto
de Recuperación Económica
JUAN FERNANDO REGALADO

La incesante búsqueda de la identidad nacional: 25 años de trabajo antropológico
CATALINA RIBADENEIRA SUÁREZ Y ANTONIO TRUJILLO RIBADENEIRA

Sobre las instituciones

Los aportes de la antropología ecuatoriana a la educación intercultural bilingüe

MARTA RODRÍGUEZ CRUZ⁶¹

Introducción

Aunque desde sus orígenes la antropología definió como uno de sus objetos de estudio los procesos de socialización y reproducción social (Mansutti Rodríguez 2020: 22) no será hasta 1954, con una importante conferencia ofrecida por George Spindler en la Universidad de Stanford sobre la relación entre antropología y educación, cuando oficialmente empiece a hablarse de una *antropología de la educación*.

Como lo señala Mansutti Rodríguez (2020: 25), si bien la antropología y la educación tienen un cruce de caminos del que ambas obtienen beneficios mutuos:

La antropología puede analizar a la educación como objeto de estudio y como proceso sociocultural, pero no puede sustituirla [y] al revés, la educación puede asociarse con la antropología para enriquecer la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde las influencias socioculturales, pero tampoco puede sustituirla (2020: 8-9).

Es decir, ambas disciplinas enriquecen el análisis de los procesos educativos desarrollados sobre la base del contacto interétnico en su conjunción, pero no en su sustitución. En este hilo, Camacho Zamora (1997) explica en su artículo “Antropología y educación en la sociedad contemporánea”, la conjunción existente entre los intereses de las dos disciplinas, que podrían concentrarse en tres grandes vertientes:

61 Departamento de Antropología Social (Universidad de Sevilla), Programa Doctores PAIDI 2020 (FSE-JDA), Departamento de Antropología, Historia y Humanidades (FLACSO-Ecuador).

1. Las herramientas teórico-metodológicas de la antropología, que constituyen instrumentos muy importantes para la construcción de una etnografía de la educación, capaz de llegar a recovecos de la realidad socioeducativa a los que no llegan otras disciplinas y de ofrecer, consecuentemente, soluciones a problemas irresueltos.
2. La sistematización del conocimiento sobre la práctica socioeducativa, que además de generar retroalimentación con los educadores pone sobre la mesa la importancia de la dimensión cultural en los procesos educativos y su vinculación con lo social, lo político y lo económico.
3. Las ricas producciones científicas emanadas de la interdisciplinariedad de estos dos campos de conocimiento, dirigidas a analizar y solventar los problemas socioeducativos vinculados a las relaciones interétnicas (1997: 5).

A lo anterior, añado la capacidad de la antropología para sacar a la luz cómo las normas sociales, políticas, económicas, ecológicas, de género, educativas y culturales hegemónicas confirman insistentemente la excepción y no la regla en el ámbito educativo, como resultado de la interacción entre grupos humanos con mundos de vida radicalmente distintos.

Y es que la educación hoy está llamada no solo a formar y capacitar sujetos capaces de moverse al interior de su propio grupo social, sino también, y sobre todo, a vivir e interactuar con culturas diferentes que tienen cosmovisiones muy disímiles (Bottasso 2007: 62). Por ello el cruce de caminos entre antropología y educación es fundamental para la construcción de modelos educativos dirigidos a tratar los conflictos causados por la diversidad (Bottasso 2007: 67), e indispensable para la creación y adecuada gestión de modelos educativos interculturales bilingües que tiendan puentes entre los distintos grupos étnicos que entran en contacto y fortalezcan la diversidad cultural (Rodríguez Cruz 2018b y c). Pues el objetivo de una verdadera educación, y particularmente de una educación intercultural bilingüe (EIB), es favorecer el reconocimiento y la reproducción de las diferencias en la igualdad, por lo que “se debe exigir que la educación no resulte destructora de particularidades” (Bottasso 2007: 66).

En el caso particular de Ecuador, tanto la antropología como la educación bilingüe y, posteriormente intercultural bilingüe, nacen en íntima relación con el mundo indígena, haciendo más que evidente su cruce de caminos hoy en el objetivo de analizar no solo los procesos educativos propiamente dichos de los pueblos y nacionalidades indígenas, sino también sus articulaciones con lo social, lo político, lo económico y lo ecológico en sus relaciones con el “otro” blanco-mestizo, para evitar el resquebraje del tejido social y procurar una vida digna a todas sus capas poblacionales. En este tono, es importante subrayar cómo desde las primeras experiencias educativas dirigidas a los pueblos indígenas —en las que estuvo presente la antropología— la educación, primero en su modalidad bilingüe y

después intercultural bilingüe, ha estado destinada al desarrollo de esfuerzos de integración de la población indígena en los parámetros normativos sociales, culturales, lingüísticos y políticos de la población blanco-mestiza. Incluso hoy, por más que se hable desde la política pública de un Ecuador intercultural y plurinacional (Constitución 2008: art. 1) y de un Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) (LOEI 2011: art. 57), que debería implicar en el conocimiento del “otro” indígena a la población blanco-mestiza, de la misma manera que implica a la población indígena en el “conocimiento” del “otro” blanco-mestizo (Rodríguez Cruz 2018a, 2019, 2020, 2021).

El objetivo de este texto es analizar las aportaciones que ha hecho la antropología ecuatoriana a la EIB, mismo que se plantea en términos de ese inevitable cruce de caminos entre ambas disciplinas, lo que bien podría enmarcarse dentro de una *antropología de la EIB*, dadas las importantes y numerosas aportaciones que ha realizado y realiza la antropología ecuatoriana sobre esta temática a nivel nacional, regional y mundial. Se verá, no obstante, cómo los caminos de la antropología y la educación se cruzan en la práctica sociopolítica de los pueblos y nacionalidades indígenas, se bifurcan en la oficialidad académico-institucional, e inevitablemente vuelven a cruzarse en los contenidos de los programas académicos que hoy integran los grados y posgrados en antropología, y sobre todo en educación, de la universidad y la investigación ecuatoriana.

Los orígenes de la EIB en Ecuador: primeros aportes antropológicos

Los orígenes de la EIB en Ecuador pueden rastrearse hasta los años 40 del siglo XX, cuando junto a Luisa Gómez de la Torre, las líderes indígenas Dolores Cacungo y Tránsito Amaguaña —reconocidas como precursoras del feminismo ecuatoriano de principios del siglo XX, tras fundar la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI) en 1944— desarrollaron un proyecto de escuelas bilingües kichwa-español para los pueblos indígenas de Cayambe (Imbabura). Crearon tres escuelas —la primera de las cuales inició su actividad en 1945— donde maestros/as indígenas de las propias comunidades alfabetizaban a los niños/as en kichwa y transmitían el valor de la cultura, la tierra y el territorio para sus pueblos (Chiodi 1990; Montaluisa 2008; Vélez 2008).

Esta experiencia educativa supone un aporte muy significativo a los estudios antropológicos sobre EIB en Ecuador, por cuanto constituye la primera nacida de iniciativas indígenas, dirigida a la reproducción de la identidad lingüística y cultural propia, y articulada a la lucha por la tierra y los derechos de los pueblos indígenas. Las propias líderes indígenas iniciaron este proyecto bajo el convencimiento de que la educación se encontraba en la base de todos los procesos sociales y, como

tal, permitiría a los indígenas lograr derechos, conservar la propia identidad y protegerlos de la subyugación política, cultural y socioeconómica a la que habían sido relegados. De hecho, el principal obstáculo que impidió la continuidad de estas escuelas fue la oposición de los terratenientes antes de la eliminación del huasipungo⁶² y del régimen de hacienda que se produciría con la reforma agraria en los 60. Los terratenientes consideraban que la alfabetización de los indígenas hacía peligrar su régimen de explotación, mismo del que ellos obtenían réditos. Esto, y el temor del Gobierno a que estas escuelas actuaran como foco comunista capaz de alterar la estabilidad política, llevaron a su cierre por parte de la Junta Militar que gobernó Ecuador entre 1963 y 1966 (Tuaza 2010).

En la década de los 50, dos entidades llevarán a cabo actividades educativas y bilingües con los pueblos indígenas. Aunque estas actividades tendrán fines evangelizadores, integracionistas y de aculturación, dejaron resultados importantes para el desarrollo de la EIB y su estudio desde la antropología y para los procesos organizacionales de estos pueblos. La primera de estas entidades es el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), que penetraba en Ecuador en 1952 con la firma de un convenio de colaboración con el Gobierno para desarrollar un programa de educación bilingüe. Sus trabajos empezaron en la Amazonía con las etnias cofán, kichwa-amazónica, shuar, siona-secoya y waorani, entre las que se desarrollaron estudios de interés científico (Chiodi 1990). En 1963 se crearon escuelas de educación primaria, se diseñaron materiales educativos que incorporaron contenidos sobre vida doméstica, mitos y relatos orales indígenas y se capacitaron formadores bilingües; el uso de las lenguas indígenas respondió a un modelo transicional en el que progresivamente estas iban siendo suplantadas por el español (Kreiner 2010; Moya 1984; Yáñez 1985). Posteriormente, el ILV se extendió a Chimborazo y a Esmeraldas, donde siguió empleando la investigación lingüística y la educación como instrumentos al servicio de su afán expansionista para desarrollar actividades de penetración cultural, culturicidio y lingüicidio. Sus actividades fueron prohibidas por el Gobierno y en 1982 abandonó Ecuador (Valiente y Küper 1998: 10).

La segunda entidad es la Misión Andina (MA), que inicia sus actividades en el país en 1953, en la ciudad de Otavalo. En 1956 es nacionalizada por la Junta Militar que gobierna Ecuador y con ello se convierte en la Misión Andina del Ecuador (MAE). En 1963 inicia el Plan Nacional de Incorporación del Campesino, mediante el que se establece en comunidades indígenas de la Sierra (Bretón 2009). Interesada por indígenas kichwas que habitaban en zonas rurales de extrema pobreza, determinó la educación como uno de los ámbitos privilegiados de su actuación. La MAE construyó escuelas, formó a educadores de las propias comunidades y desarrolló procesos de alfabetización que permitieron la revitalización de las propias culturas, pero a través de un enfoque integracionista que redundó en una aculturación indígena (Yáñez

62 Régimen andino, donde el huasipungo era el terreno que el hacendado proporcionaba al peón para su propia subsistencia a cambio de que trabajara para él (Icaza [1934]2005).

1995; Kreiner 2010), en consonancia con el auge de las teorías indigenistas que ya se estaban dando en este momento para transformar al indígena e incorporarlo al desarrollo económico nacional. Para ello fue fundamental emplear una educación bilingüe de transición al español, como también lo hiciera el ILV.

No obstante, la MAE provocó cambios importantes entre los pueblos indígenas que fueron favorecidos por el mismo enfoque integracionista de sus programas: la toma de conciencia indígena respecto a su situación de opresión —y, consecuentemente, la demanda por el fin de las relaciones de dominación— y el fortalecimiento de su identidad como parte de la sociedad nacional (integración) (Bretón 2000; Cabedo 2004). La MAE concluye su actividad en Ecuador como consecuencia de la paralización de sus programas durante la dictadura de Rodríguez Lara (1972-1976) y de la gestación de diversas crisis —falta de apoyo institucional y críticas de militantes indigenistas y anti indigenistas, fundamentalmente—.

En la década de los 60, en el contexto de la reforma agraria, y de la mano del sector más progresista de la Iglesia católica renovada (Concilio Vaticano II) motivado por el “compromiso con los pobres”, empiezan a desarrollarse en Ecuador proyectos político-educativos dirigidos a los pueblos indígenas que también van a favorecer su actividad organizativa. Este es el caso de las escuelas radiofónicas populares, de monseñor Leonidas Proaño, quien desde su llegada a la Diócesis de Bolívar (Riobamba) se mostró muy preocupado por las condiciones de pobreza en las que se encontraban los indígenas, a los que dedicó todos sus esfuerzos (Moya 1988; Chiodi 1990; Montaluisa 2008; Vélez 2008).

Estas escuelas desarrollaron un programa de alfabetización radiofónico en Riobamba, desde 1962 hasta 1974. El éxito del proyecto le permitió alfabetizar a 18 000 indígenas campesinos y extenderse hacia otras partes del país, lo que dio lugar a la creación del sistema de Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE) en los años 70, con apoyo técnico y financiero, y carácter de oficialidad en los títulos emitidos.

La metodología de enseñanza de las ERPE se basó en el uso del kichwa para alfabetizar, evangelizar y concientizar a las comunidades en una filosofía educativa “liberadora”. El programa radiofónico se emitía todos los días en kichwa y español. En las aulas las actividades se realizaban mediante monitores de las comunidades previamente alfabetizados que fungían como nexo entre el radiodifusor —tutor— y los alumnos —oyentes— (Chiodi 1990). Aunque el kichwa también recibió un trato instrumental para la transición al español, la evangelización y la integración nacional, el tratamiento de las cosmovisiones indígenas igualmente permitió despertar conciencia, revitalizar la identidad cultural y favorecer la organización político-comunitaria para lograr espacios de participación en el Estado (Chiodi 1990; Moya 1998). Las ERPE continúan hoy su actividad en Ecuador, con 18 horas de emisión diaria, distintos programas y cobertura en varias provincias.



Mientras tanto —en el mismo contexto de reforma agraria de los años 60— la Misión Salesiana apoyaba un proceso organizativo entre los shuar para responder a las amenazas de desintegración y desaparición cultural promovidas por la colonización de la Amazonía y la consolidación del Ecuador como país exportador de petróleo. De esta actividad organizativa nació, en 1964, la Federación de Centros Shuar, para la que la educación fue un elemento primordial como herramienta de paralización de la aculturación de los indígenas, a través de la conservación y reproducción de su lengua y cultura por la vía educativa. Para lo anterior, y con apoyo de la Misión Salesiana, del Estado y de otras organizaciones extranjeras, la Federación creó el Sistema de Escuelas Radiofónicas Biculturales Shuar (SERBISH) en 1972, año en el que se constituirá el primer Departamento de Antropología en Ecuador.

La metodología radiofónica se basó en el bilingüismo shuar-español y en el biculturalismo. Respecto al biculturalismo, los contenidos educativos se sustentaron sobre conocimientos “nacionales” y fueron complementados con conocimientos shuar (Chiodi 1990; Martínez 2004). Sin embargo, y como lo señala Martínez Novo (2004), este es un contrasentido importante del proceso de conservación identitaria a través de la educación: si de lo que se trataba era de conservar la especificidad sociocultural, los contenidos shuar debían ser privilegiados, relegando al lugar de complementariedad a los contenidos “nacionales”. No obstante, debe reconocerse el valor de esta iniciativa para los estudios antropológicos sobre EIB, tanto en términos propiamente socioeducativos como en términos étnicos y políticos: se trata de un proyecto igualmente nacido de la propia iniciativa indígena y autónomamente gestionado. Hoy día, el SERBISH es un proyecto en funcionamiento, patrocinado por el Ministerio de Educación, la Misión Salesiana y la Federación de Centros Shuar.

La institucionalización de la antropología en Ecuador: la EIB en los márgenes

La década de los 70 arranca en Ecuador con cambios importantes para la antropología, misma que asiste a su institucionalización en el año 1972, cuando se crea el primer departamento de antropología en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) (García 2011; Martínez 2007; Piñeiro 2020). De acuerdo con Piñeiro (2020: 8), la creación de este departamento —y con ello, la institucionalización de la disciplina— nace de la necesidad de visibilizar el problema del campesinado — estrechamente ligado a las reformas agrarias en Ecuador y en la región—, de la necesidad de trascender las explicaciones teóricas y cerradas del marxismo ortodoxo a través del desarrollo de investigaciones críticas sustentadas sobre fundamentos empíricos (Martínez 2007: 340) y de la influencia de diversas reuniones de religiosos en torno a la cúpula de la Iglesia, preocupados por la alarmante situación de pobreza de los indígenas y por el persistente dominio de la clase terrateniente. Este sector de la Iglesia, como vimos en el acápite anterior, favoreció los procesos educativos

y de integración de los pueblos indígenas, mismos que redundaron en la toma de conciencia sobre su identidad y sobre su situación de opresión, así como en su actividad organizativa.

A pesar de que el proceso de institucionalización de la antropología ecuatoriana se inició en la década de los 70, podemos encontrar sus antecedentes varias décadas atrás: en el nacimiento del indigenismo, en la creación del Instituto Indigenista Americano en 1940 y en la construcción de todo un marco teórico-metodológico sobre antropología en México, que impactó en el resto de la región, particularmente en Ecuador (Piñeiro 2020: 11). La influencia de México se produce por una vía de doble sentido: a través de la presencia de indigenistas mexicanos en Ecuador y a través de la formación de académicos ecuatorianos en México, quienes regresaron al país con marcos teórico-metodológicos que los incorporaron en las instituciones en las que se insertaron (García 2011; Martínez 2007; Piñeiro 2020). Sin embargo, durante los 70 las reflexiones que se suscitaron al interior de la antropología llevaron a cuestionar el indigenismo como otra forma de colonización antropológica, que trataba a los actores sociales como objetos y no como sujetos de investigación (García 2011: 62). La publicación del manifiesto titulado *De eso que llaman antropología mexicana*, en 1970, “marcó el relevo generacional de los antropólogos mexicanos y el paso del indigenismo al denominado indianismo” (2011: 62). Con ello, México debió transitar desde una política integracionista de los pueblos indígenas a una política de gestión étnica, dando paso a una nueva etapa de la antropología en América Latina (2011: 62).

Otras influencias de la época en la antropología ecuatoriana llegaron desde Perú y Bolivia, a través de los estudios de lo andino y de las comunidades campesinas: desde exiliados del cono sur que vivieron por un tiempo en Ecuador, desde ecuatorianos que también estudiaron en Canadá, Estados Unidos y Europa, y desde la vecina Colombia, con quien Ecuador comparte características y problemáticas similares (García 2011; Martínez 2007).

Respecto a la vía de influencia de los antropólogos ecuatorianos formados en el extranjero, a su regreso a Ecuador, estos pusieron en marcha el Departamento de Antropología de la PUCE, dentro del cual, por acción e influencia de la orden jesuita, esta universidad generó un programa de grado que estuvo integrado por dos líneas fundamentales de investigación (Martínez 2007: 341): una centrada en los estudios sobre el campesinado —fuertemente influenciada por las reformas agrarias de 1964 y 1973— y otra centrada en la religiosidad popular, liderada por el padre Marco Vinicio Rueda. A decir de Martínez Novo (2007: 341), una importante contribución de este sacerdote a los estudios antropológicos de la época fue su hincapié en el trabajo de campo y en la obtención de datos empíricos, en sintonía con el enfoque que se le quiso dar a la institucionalización de la antropología, dirigido a la superación de los enfoques marxistas. En este tono, Fernando García también subraya cómo desde el inicio de la enseñanza de la antropología, se le dio



mucha importancia a “la realización del trabajo de campo y [al] uso de las fuentes históricas como pilar fundamental de la formación de los estudiantes” (2011: 64).

En el año 1977 nació ya la primera generación de antropólogos ecuatorianos, graduados por la PUCE. Estos fueron principalmente formados en estudios sobre el campesinado y la economía (Piñeiro 2020: 8), dejando fuera de la formación el ámbito de la educación, aun cuando se seguían desarrollando importantes experiencias y reflexiones sobre educación bilingüe —a la que todavía no se había incorporado el apellido de intercultural— y sobre su relación con la situación social, económica, política e identitaria de los pueblos indígenas y su actividad organizativa; todo ello fuertemente marcado por las consecuencias devenida de la reestructuración del Estado con motivo de la reforma agraria.

Y es que durante toda la década de los 70, el proceso de reforma agraria — iniciado en 1964 y continuado en 1973 con las leyes del mismo nombre— tomó centralidad en los estudios y en la profesionalización de los primeros antropólogos ecuatorianos, por cuanto esta implicó un profundo proceso de transformación de toda la estructura social, política y económica del país y, particularmente, de la población indígena, motivado por la descomposición del régimen de hacienda y la descentralización de los servicios públicos, que progresivamente se fueron privatizando (Bretón 1997; García 2011).

Es así que en las tesis de los primeros graduados del Departamento de Antropología de la PUCE, el tema de la economía y la política campesina se vuelve redundante, aunque más tarde los temas se abrirán a los estudios étnicos, con centralidad en el tema indígena, y después en el afrodescendiente, el género y la diversidad sexual, entre otros (García 2011: 63). Sin embargo, en estos momentos de institucionalización de la disciplina, las ricas experiencias pasadas y presentes sobre educación bilingüe y su vinculación a los procesos organizativos de los pueblos indígenas quedan fuera de la órbita de una antropología institucionalizada, pese a que la actividad continuaba en el país. Así lo demuestra la creación, en 1971, de las escuelas indígenas de Simiátug, del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) y del Subprograma de Alfabetización Kichwa en 1980.

Las escuelas indígenas de Simiátug nacen al calor de un proyecto de educación bilingüe comunitaria, gestionado por la Runacunapac Yachana Wasi,⁶³ en la parroquia de Simiátug, provincia de Bolívar (Chiodi 1990). Este estuvo igualmente impulsado por el sector renovado de la Iglesia católica, representado en Bolívar por monseñor Proaño. Durante esta época se formarán muchos catequistas que más tarde se convertirán en fundadores y dirigentes de organizaciones indígenas, muchas de las cuales ya se estaban constituyendo, como la Ecuador Runakunapak Rikcharimuy

63 En español: “La casa del saber indígena” (Chiodi 1990: 506).

(ECUARUNARI)⁶⁴ en 1972 y la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras (FENOCIN) en 1977. Desde estas organizaciones se reivindicaron mejoras para las duras condiciones de vida de los indígenas, siendo una de las más importantes la de una educación auto gestionada.

Con este propósito, las escuelas indígenas de Simiátug pusieron en funcionamiento su proyecto educativo, que no escapó a los contrasentidos de experiencias anteriores en el uso e instrumentalización de las lenguas indígenas y de los contenidos que integraron los materiales de enseñanza-aprendizaje. Los educadores fueron indígenas de las comunidades previamente formados, pero en general, los contenidos de estudio eran predominantemente hispanos y no hubo especial preocupación por el kichwa. Esto respondió nuevamente a la necesidad de “castellanizar” a los indígenas para su integración a la sociedad nacional. El alejamiento constante de lo que debía ser un verdadero modelo de educación bilingüe llevó a la constitución de una Comisión de Educación para la formación de docentes y la creación de nuevos programas. Sin embargo, mientras se elaboraba esta propuesta, el Gobierno de Rodrigo Borja (1988-1992) aprobó la constitución de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), a cuya rectoría pasaron estas escuelas (Chiodi 1990; Granda y Martínez 2007).

Por su parte, en Cotopaxi, la Misión Salesiana de Zumbahua, representada por los padres Javier Herrán, Juan Botasso y Pepe Manangón, apoyaba la constitución del SEIC, que inició su actividad en 1974 y se extendió progresivamente a las comunidades de toda la provincia. Desde el inicio, el proyecto se inscribió en la lucha por la tierra, vinculado a la organización del Movimiento Indígena Campesino de Cotopaxi (MIIC) y a la organización de una educación propia (Martínez y Burbano 1994; Martínez 2004; Kreiner 2010). La alfabetización corrió a cargo de maestros de las propias comunidades y se elaboraron cartillas de alfabetización con contenidos propios en todas las áreas en kichwa y español, respondiendo a ese objetivo de construcción de una educación propia que conservara la propia identidad, pero también a la necesidad de adquirir las herramientas necesarias para interactuar con el Estado. En 1989, el SEIC se adscribió a la jurisdicción de la DINEIB y poco después suscribió un convenio con la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) para atender las necesidades educativas de los indígenas de Cotopaxi (Martínez y Burbano 1994). Su actividad continúa con gran ímpetu en nuestros días.

Ya en 1975, tres años después de la creación del primer departamento de antropología del país en la PUCE, en la misma universidad se constituye un Departamento de Investigaciones Lingüísticas para elaborar una propuesta de alfabetización en kichwa. Esta propuesta, en la que se incorporan solo dos indígenas kichwas, se presenta al Ministerio de Educación y es aprobada en 1978, dando lugar a la firma de un convenio de cooperación científica entre el Ministerio y la PUCE para planificar y

64 En español: “El despertar de los pueblos indígenas”.

experimentar la alfabetización en kichwa en comunidades de Cotopaxi, realizar investigaciones y producir materiales didácticos (Chiodi 1990; Yáñez 1985). Es en 1980, tras dos años de resultados favorables, cuando el Ministerio y la PUCE renuevan el convenio para desarrollar el llamado Subprograma de Alfabetización en Kichwa⁶⁵ (MEC-PUCE 1984: 399). El diseño y la gestión del Subprograma son encomendados a la PUCE, para lo cual se crea dentro del Instituto de Lenguas y Lingüística el Centro de Investigación de Educación Indígena (CIEI), que asumió la dirección y el control de todas las actividades. Los educadores a cargo del proceso educativo, igualmente, fueron indígenas de las propias comunidades previamente capacitados por la PUCE, mientras que el CIEI produjo una gran cantidad de materiales educativos en kichwa —a excepción de los destinados al aprendizaje del español— que recogieron contenidos propios de esta cultura.

El Subprograma destaca por ser el primero que se dirige a la población indígena desde una instancia estatal y otra privada de carácter académico. Sin embargo, aunque con ello se le otorgó a la educación bilingüe y a las cosmovisiones indígenas un carácter científico y de institucionalidad por primera vez en la historia, esto se hizo fuera del campo de la antropología propiamente dicho, ya que este proyecto fue desarrollado en el marco del Departamento de Investigaciones Lingüísticas y posteriormente en el CIEI, y no en el vecino Departamento de Antropología creado años atrás dentro de la misma universidad.

El Subprograma concluyó en 1984, debido al cambio de Gobierno —donde asumió la presidencia el conservador Febres Cordero (1984-1985)—, a la reorientación política de la PUCE hacia una tendencia más derechista y, sobre todo, al desacuerdo de las organizaciones indígenas con el trabajo del CIEI, al que criticaban un tratamiento racista de la cultura kichwa en los materiales educativos: se transmitía la idea de que los indígenas tenían una cultura superior y no necesitaban estudiar en colegios y universidades, donde podían aculturarse y no regresar a las comunidades (Moya 1988: 348).

Por su lado, la actividad organizativa indígena continuaba en Ecuador: en 1980 se constituyó la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENAIE) y en 1986 la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), que aglutinó a todas las organizaciones. En el mismo año, la CONAIE definió una política de educación para las poblaciones indígenas, en la que se determinaba que hasta entonces se había hablado de educación bilingüe y/o de educación bilingüe bicultural, pero a partir de este momento se daría centralidad a la cuestión de la interculturalidad. Se planteó una propuesta educativa que contemplaba la convivencia entre todos los pueblos y culturas del país en condiciones de igualdad (Montaluisa 2008; Vélez 2008). Así nació la EIB. Asimismo, la CONAIE acogió y cristalizó el concepto de “nacionalidad” (Moya 1998), que llegó a Ecuador en los

65 El mismo se inscribe en el Programa de Alfabetización Nacional, integrado por dos subprogramas: el de alfabetización kichwa y el de alfabetización en español (Yáñez 1991).

años 70 de la mano de la lingüista Ileana Almeida, quien estudió lingüística en la Unión Soviética y llevó a Ecuador un concepto de nacionalidad en el que incorporó las ideas de su maestro Yuri Zubritsky. Para la autora, la nacionalidad “define a un grupo humano estable que comparte un territorio, una forma de vida económica, una cultura y una lengua. Como fenómeno histórico precede a la nación” (Almeida 1979: 15 en Altmann 2014: 169). La CONAIE incorporó esta categoría de nacionalidad en su proceso de constitución (2014: 169), donde la lengua y la cultura son parte fundamental, como lo señalamos en otra parte: “La lucha de estos pueblos siempre empieza por la cultura y la lengua” (Rodríguez Cruz 2018b: 49).

Desde la constitución de la CONAIE, la lucha organizada del movimiento indígena fue imparable, como lo demuestran la constitución de la DINEIB, en 1988,⁶⁶ y los levantamientos indígenas, capaces de paralizar al Estado, como el del Inti Raymi en 1990 o más recientemente el estallido de octubre de 2019 (Iza *et al.* 2020), en el que se demostró que la demanda por una verdadera EIB sigue vigente.

Tanto los procesos como los materiales educativos generados por los proyectos y experiencias hasta aquí analizadas, han merecido la atención de la antropología ecuatoriana para estudiar la EIB no solo desde una perspectiva estrictamente educativa, sino también social y política, en consonancia con el contexto en el que aquellas nacen y se desarrollan: las luchas identitarias, políticas y organizativas indígenas por su derecho a la educación. Por lo demás, estos materiales y experiencias terminaron constituyendo la base de los programas educativos interculturales bilingües implementados por el Estado ecuatoriano en las escuelas indígenas de educación básica desde la creación de la DINEIB en 1988, de los grados y posgrados de EIB que se empezarán a crear en distintas universidades del país a partir de los años 80 y de los estudios antropológicos contemporáneos sobre EIB que se llevan adelante en las mismas.

Antropología y EIB en la contemporaneidad ecuatoriana

Desde los años 80 hasta hoy, la institucionalización de la antropología y de la EIB como grados y posgrados en las universidades empieza a expandirse en Ecuador, si bien en la mayoría de las ocasiones ambas siguen itinerarios divergentes, como veremos. No obstante, debe señalarse que, aunque de manera generalizada la EIB como tal no formará parte de los planes de estudio de las titulaciones en antropología, hay una rica producción científica sobre esta temática, tanto desde los programas de antropología como desde los de educación, que generan gran cantidad de tesis de grado y posgrado con enfoque antropológico, como demuestran

66 Entidad gestionada por la administración comunitaria con autonomía técnica y financiera hasta el año 2009, cuando el “correísmo” (2007-2017) la convirtió en Subsecretaría de EIB, bajo la centralidad del Estado.

los repositorios institucionales. Ello pone de manifiesto que la EIB es uno de los temas más importantes del país en las instituciones de educación superior y que, como tal, debe ser mayormente considerado dentro de las mallas curriculares de las titulaciones en antropología de las universidades ecuatorianas. Además de esta producción científica emanada de repositorios institucionales de tesis, también es notable la producción sobre EIB desde la antropología ecuatoriana a través de grupos de investigación y de numerosas científicas y científicos sociales indígenas y no indígenas adscritos a instituciones académicas, así como desde institutos y otras entidades editoriales y no académicas. Este es el caso de la reconocida editorial Abya-Yala, que remonta sus orígenes al liderazgo de los salesianos en Ecuador y particularmente del padre Juan Bottasso, para la publicación de trabajos antropológicos mediante la editorial Audiovisuales Don Bosco. Una de las primeras producciones antropológicas importantes fue la colección Mundo Shuar en 1975, que se amplió en 1980 con Mundo Andino, ambas unificadas en la editorial Abya-Yala a partir de 1983 (Martínez 2007: 344). De la labor salesiana, y sobre todo del compromiso del padre Juan Bottasso con los pueblos y nacionalidades indígenas, también nacieron el Centro Cultural Abya-Yala y la Biblioteca Museo Abya-Yala, entidades mediante las cuales la antropología ecuatoriana igualmente realiza importantes aportaciones sociales y científicas. El objetivo principal de la editorial Abya-Yala siempre ha sido la promoción del conocimiento y el respeto de los pueblos y nacionalidades indígenas entre los ecuatorianos no indígenas, y la provisión de materiales a las comunidades para favorecer la reflexión sobre su propia identidad y sobre su conciencia política, social, lingüística y cultural (Cucurella 2005). En tal sentido, las innumerables obras publicadas por Abya-Yala constituyen un insumo sin parangón sobre la EIB. En el mismo sentido, debe destacarse la labor de entidades como la Fundación Pueblo Indio del Ecuador (FPIE), quien sigue activamente, con ímpetu y determinación, el camino que inició monseñor Leonidas Proaño para apoyar las luchas indígenas, entre las que destaca la de la EIB.

No puede pasarse por alto la contribución que realizan los propios pueblos y nacionalidades indígenas a la EIB y a los estudios antropológicos sobre EIB, no solo mediante sus prácticas socioeducativas cotidianas, formales e informales, sino también mediante sus luchas persistentes por el derecho a una educación propia. Las realidades y reflexiones que sobre aquella construyen los propios pueblos y nacionalidades indígenas representan la razón de ser de los estudios antropológicos sobre EIB en Ecuador. Por lo anterior, los pueblos y nacionalidades indígenas son reconocidos aquí como co-constructores del conocimiento antropológico que sobre EIB se genera en Ecuador y sobre Ecuador.

Así las cosas, en la expansión institucional de la antropología y de la EIB que voy a analizar a continuación, han sido fundamentales las experiencias educativas desarrolladas durante décadas al margen de la oficialidad académica, la labor de las distintas órdenes religiosas, con especial protagonismo de la misión salesiana,

y los materiales y experiencias nacidas al calor de la lucha de los pueblos y nacionalidades indígenas por una educación intercultural y bilingüe.

Caminos divergentes en la institucionalización universitaria

Desde el itinerario de la antropología, y a excepción de la PUCE,⁶⁷ los grados y posgrados universitarios no incorporan la materia de “Educación” en sus mallas curriculares, sino materias tangencialmente relacionadas con la EIB. Es el caso de la UPS, fundada en 1994,⁶⁸ que en la malla del grado en Antropología considera asignaturas como “Interculturalidad, diversidad y diferencia”, “Antropología lingüística y etnografía de la comunicación” y “Proyectos de enfoque intercultural”, pero no contempla ninguna materia sobre antropología de la educación. Esta misma tendencia la sigue la Universidad San Francisco de Quito, fundada en 1988, que desde el segundo semestre de 2017 ofrece el grado en Antropología; en su malla curricular solo se incorpora la materia “Antropología lingüística”, mientras que en la subespecialización ofertada en Antropología, la malla integra distintas áreas del saber antropológico (política, economía, religión, etc.), pero no la educación. Este también es el caso de la Universidad de Cuenca, con una oferta académica integrada por un posgrado en Antropología de lo Contemporáneo que no registra ninguna materia sobre educación ni tampoco sobre interculturalidad y bilingüismo, o el posgrado en Antropología de FLACSO, en cuya malla curricular funge la materia de “Lengua y cultura kichwa”, pero no hay educación o educación e interculturalidad. No obstante, debe destacarse la labor que lleva adelante el Laboratorio de Interculturalidad de FLACSO, que define como una de sus líneas de investigación la de la educación intercultural y ambiental, así como sus proyectos y numerosas publicaciones sobre EIB desde un enfoque antropológico (FLACSO s. f.). También es de resaltar el impulso que FLACSO viene dando a los estudios sobre EIB desde 2019, cuando firmó un convenio con la Organización de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés), dirigido a destinar recursos a la creación de un importante “Repositorio bibliográfico sobre educación intercultural bilingüe, etnoeducación e interculturalidad”. En el desarrollo de este proyecto también participan otras instituciones del país, que se adhirieron mediante la firma de un acuerdo interinstitucional en 2020: Universidad Andina Simón Bolívar (UASB), PUCE, Universidad de Cuenca, UPS y la editorial Abya-Yala.

67 La malla curricular del grado en Antropología incorpora en el tercer periodo la materia de “Socioetnolingüística” y en el quinto la de “Antropología de la educación”.

68 En 1987 y bajo el liderazgo del padre Juan Bottasso, los salesianos crearon la Carrera de Antropología Aplicada para apoyar a las organizaciones indígenas que se estaban constituyendo (García 2011; Martínez 2007). Esta carrera termina de institucionalizarse como grado en 1994, cuando se crea la UPS en la ciudad de Cuenca, hoy en día con sedes en Quito y Guayaquil.

Desde el itinerario de las ciencias de la educación, en los grados y posgrados sobre EIB del país se registra una tendencia al enfoque antropológico de los programas de estudio, pero estos no terminan de insertarse en el rigor y la oficialidad de las ciencias antropológicas, ya que se inscriben en el campo de conocimiento de las ciencias de la educación. La Universidad Estatal de Bolívar (UEB), constituida en 1989, incorpora en su oferta académica una licenciatura en EIB. Aunque la titulación no está dentro de un programa ni de un departamento de antropología, puede notarse el marcado carácter antropológico de dicha carrera:

La Carrera de Educación Intercultural Bilingüe estudia la multiplicidad de cosmovisiones, saberes y conocimientos de nuestros pueblos y nacionalidades del Ecuador. También la biodiversidad, la relación dialéctica de la pacha (espacio-tiempo), así como, los procesos etnoeducativos y el interaprendizaje, las lenguas, cosmovisión y las distintas formas de aprender de las etnoculturas que cohabitan en nuestro país desde una visión intercultural y bilingüe para la transformación del sistema educativo, con el uso, aplicación de metodologías ancestrales y actuales que contribuyen a la consolidación de las identidades socioculturales de los estudiantes provenientes de la diversidad cultural ecuatoriana y puedan desempeñarse en contextos etnoeducativos distintos (UEB s. f.).

También la Universidad de Cuenca sigue la misma tendencia en su Maestría en Educación con mención en Educación Intercultural, dentro de la oferta de ciencias de la educación. La malla de este posgrado la integran materias como “Nacionalidades indígenas y afrodescendientes”, “Educación intercultural bilingüe”, “Enseñanza de lenguas nativas” y “Planificación y evaluación de los programas y proyectos en EIB” (Universidad de Cuenca s. f.). Como puede verse, se trata de un plan de estudios con un enfoque altamente antropológico, sin embargo, no se enmarca oficialmente en el campo de conocimiento de la antropología o de la antropología de la educación, sino en el de la educación misma. Esta misma orientación la sigue también la Maestría en Educación con mención en Educación Intercultural, de la Universidad Católica de Cuenca,⁶⁹ que a partir de 2003 abrió los estudios de posgrado. En la malla curricular de esta maestría la perspectiva intercultural es constante, pero, a diferencia del posgrado en Educación Intercultural de la Universidad de Cuenca, la dimensión lingüística tiene menor presencia (Universidad Católica de Cuenca s. f.).

En la UPS y en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) —fundada en 2014—, el grado en EIB también sigue la misma orientación, como puede comprobarse en algunas de las materias que integran sus mallas curriculares, respectivamente: “Historia de los pueblos y nacionalidades indígenas”, “Modelos y experiencias de la EIB”, “Diversidad cultural y lingüística”, “Currículo y planificación educativa para EIB”, “Matemática y su didáctica con enfoque intercultural”, “Ciencias naturales y

69 No oferta grado ni posgrado en antropología, ni grado en EIB.

didáctica con enfoque intercultural”, “Lengua indígena I, II, III, IV, V”, “Bilingüismo y revitalización lingüística”, “Lenguaje y su didáctica con enfoque intercultural”, “Cosmovisión indígena” (UPS s. f.); “Idioma ancestral I, II, III, IV, V, VI”, “Culturas y subjetividades: saberes y cosmovisiones de los pueblos”, “Matemáticas y etnomatemáticas I, II”, “Conceptos y procesos de investigación educativa en contextos interculturales”, “Diversidad epistémica, educación y relaciones interculturales” (UNAE s. f.). La UPS también cuenta con un posgrado en EIB, cuyo director es Luis Montaluisa, indígena y primer director nacional de la DINEIB. Algunas de las materias que integran la malla de este posgrado son: “Educación intercultural bilingüe”, “Lingüística aplicada a EIB” y “Currículo e interculturalidad” (UPS s. f.).

Por último, debe destacarse la experiencia y oferta académica de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, inaugurada en 2005 con el patrocinio de la CONAIE y del Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI). La Amawtay Wasi se constituye como institución particular autofinanciada, de derecho privado y con autonomía académica, administrativa y financiera, convirtiéndose en “uno de los proyectos más emblemáticos del movimiento indígena [...] en los últimos tiempos” (Sarango 2019: 2). Durante su primera etapa de vida, desde 2005 hasta 2013 —momento en el que fue clausurada por el correísmo (2007-2017) por no superar una serie de estándares de evaluación eurocéntricos sustentados sobre el *apartheid* epistémico (Sarango 2019)— todas las actividades se realizaron en el marco de un modelo educativo propio, llamado Kapak Ñan Pedagógico-Filosófico (Sarango 2019: 35). Ello le ha permitido constituirse como institución de educación superior con una oferta académica verdaderamente sustentada sobre lo que debe ser una EIB. Lo anterior, porque a diferencia de otras universidades, el modelo institucional de la Amawtay Wasi nació desde los territorios indígenas y no desde el Estado. Así lo muestra su primera oferta académica, donde se integraron cuatro carreras: Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural, Ingeniería Agrícola, Arquitectura con Mención en Arquitectura Ancestral y Turismo Comunitario —que no llegó a ejecutarse— (Sarango 2019: 35-36).

En 2017, tras llevar cuatro años clausurada por el correísmo, Lenin Moreno (2017-2021) ganó las elecciones e invitó a la CONAIE a dialogar de manera pública para devolver “la Educación Intercultural Bilingüe y la Universidad Indígena [...] a sus legítimos dueños, es decir, a los pueblos y nacionalidades” (Sarango 2019: 39). La Amawtay Wasi se restituyó el 2 de agosto de 2018 como universidad pública inscrita en el Estado, pero desbancando el proyecto originario con el que nació. Como bien lo señala su primer rector, Fernando Sarango: “El proyecto originario de la Universidad ha dado un giro inesperado de 360 grados [*sic*] para ser un proyecto de universidad convencional, de universidad occidentalizada con nombre de intercultural” (2019: 42).

El 21 de noviembre de 2018, el Gobierno y la CONAIE firmaron un acuerdo de reapertura, misma que se consumó en 2020. En esta segunda etapa de vida, la

web de la propia universidad señala que “como institución se ha estructurado un diseño curricular innovador que tiene como eje la vinculación con la sociedad. La Universidad comprende que su rol en la sociedad son los saberes diversos al servicio de la sociedad para transformarla. Por eso se organiza como sistema educativo socialmente responsable” (Universidad Amawtay Wasi s. f.). En esta reestructuración, si bien se incorpora la Carrera de Lengua y Cultura, cuya malla curricular contiene alguna materia de educación y varias sobre lenguas indígenas y colonialidad del saber, se ha excluido la Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural (Universidad Amawtay Wasi s. f.), tan necesaria para provocar un cambio institucional, educativo y social en Ecuador, que favorezca no solo a los pueblos y nacionalidades indígenas, sino al conjunto de la sociedad nacional.

Solo resta señalar que, desde hace años, la UASB oferta posgrados en temáticas sobre estudios culturales, pero no cuenta con grados y posgrados en antropología y EIB; mientras que la Universidad Central del Ecuador tiene pendiente la creación de la Carrera de Antropología, por lo que se desconoce hasta el momento si la educación en general y la EIB en particular formarán parte de su malla curricular.

Conclusiones

La antropología y la educación presentan intersecciones importantes para el estudio de los procesos educativos fundamentados en la diversidad y en el contacto interétnico. En el caso ecuatoriano, estas dos disciplinas y su cruce de caminos están íntimamente articulados con el mundo indígena.

Prueba de ello son las tempranas experiencias de educación dirigidas a los pueblos indígenas, algunas de ellas nacidas de iniciativas indígenas propias, y otras lideradas por organizaciones internacionales, la Iglesia católica renovada y distintos órdenes religiosos, donde la misión salesiana tiene protagonismo hasta nuestros días. Si bien muchos de los proyectos educativos destinados a la población indígena buscaron su integración en el Estado-nación, estos acabaron favoreciendo sus procesos de organización política. Todas estas experiencias y procesos han sido del interés de la antropología ecuatoriana, desde donde se vienen realizando muy importantes contribuciones a las investigaciones sobre EIB a nivel nacional, de América Latina y del mundo.

En la institucionalización de la antropología en Ecuador con la apertura del primer departamento en 1972 en la PUCE, el ámbito de la Educación, y especialmente el de la entonces educación bilingüe, quedó fuera de la órbita de la formación de los primeros antropólogos. Los primeros programas de antropología de la PUCE estuvieron centrados en la política y en la economía campesina, tema que, con motivo de la descomposición del régimen de hacienda promovido por las

reformas agrarias de los años 60 y 70, opacaron el estudio de la educación de los pueblos indígenas, no solo en términos estrictamente educativos sino también en su íntima articulación con su situación y lucha social, económica y política, que fue severamente trastocada por los cambios que Ecuador atravesaba en materia de política agraria. Así, a pesar de que sobre todo en los años 70 empezó la constitución de las primeras organizaciones indígenas, en las que la demanda por una educación propia y autogestionada como parte de la estrategia y la lucha política articuló de manera importante los discursos y las demandas de estos pueblos, la antropología institucionalizada no incorporó la educación indígena como uno de sus ejes de estudio en los programas oficiales. Como bien lo señala Martínez (2007), quizás esto sea debido a que el Estado ecuatoriano no ha sido el principal promotor del pensamiento antropológico, sino las ONG y especialmente la Iglesia y las misiones religiosas, como se ha mostrado en este trabajo.

Será en la década de los 80 cuando la antropología y la educación comiencen a expandir su proceso de institucionalización en las universidades ecuatorianas. Sin embargo, hasta hoy día ambas disciplinas siguen caminos divergentes en la oficialidad académica, como puede constatarse en las mallas curriculares: son pocas las titulaciones de antropología que integran materias sobre educación, EIB u otras relacionadas, y son muchas titulaciones de EIB las que incorporan enfoques antropológicos sobre el tema, pero se encuentran en las facultades de Ciencias de la Educación. No obstante, la producción antropológica sobre EIB es notablemente rica en Ecuador, como lo constatan los repositorios institucionales de tesis de grado y posgrado, así como proyectos de investigación e innumerables publicaciones sobre el tema en el país, no solo desde las universidades, sino también desde institutos, editoriales y fundaciones. No obstante, queda pendiente una mayor presencia de la EIB en las mallas de las titulaciones antropológicas, quizás en el camino hacia la constitución de una materia sobre antropología de la EIB. Los insumos que ha producido y produce Ecuador en este importante tema son más que suficientes para ser pionero en la incorporación de la misma en los departamentos de Antropología de sus universidades.

Referencias citadas

- Altmann, Philipp. 2014. Intercambios discursivos: historia migratoria de los conceptos del movimiento indígena ecuatoriano. *Ecuador Debate*. 92: 165-176.
- Bretón, Víctor. 1997. *Capitalismo, reforma agraria y organización comunal en los Andes: una introducción al caso ecuatoriano*. Universidad de Lleida.
- Bretón, Víctor. 2000. *El “desarrollo comunitario” como modelo de intervención en el medio rural*. Quito: Centro Andino de Acción Popular.
- Bretón, Víctor. 2009. “La deriva identitaria del movimiento indígena en los Andes ecuatorianos o los límites de la etnofagia”. En: Carmen Martínez Novo

- (ed.), *Repensando los movimientos indígenas*, pp. 69-121. Quito: FLACSO; Ministerio de Cultura.
- Cabedo, Vicente. 2004. *Constitucionalismo y derecho indígena en América Latina*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Chiodi, Francesco (comp.). 1990. *La educación indígena en América Latina: México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia*, tomo I. Quito y Santiago de Chile: PEBI; Abya-Yala; UNESCO; OREALC.
- Constitución Política del Ecuador*. 2008. <https://bit.ly/368DG2Y/>
- Cucurella, Leonela. 2005. *Abya Yala: tierra en plena madurez*. Quito: Abya-Yala.
- García, Fernando. 2011. La construcción del pensamiento antropológico ecuatoriano: derroteros y perspectivas. *Alteridades*. 21(41): 61-68.
- Granda, Sebastián y Alexandra Martínez. 2007. *Derechos de los pueblos indígenas del Ecuador: guía para facilitar talleres*. Quito: Abya-Yala; Red Internacional de Estudios Interculturales.
- Icaza, Jorge. [1934]2005. *Huasipungo*. Madrid: Cátedra.
- Iza, Leonidas, Andrés Tapia y Andrés Madrid. 2020. *Estallido: la rebelión de octubre en Ecuador*. Quito: Red Kapari.
- Krainer, Anita. 2010. "La educación intercultural en Ecuador: logros, desafíos y situación actual". En: Juliana Ströbele Gregor, Olaf Kaltmeier y Cornelia Giebeler (eds.), *Fortalecimiento de organizaciones indígenas en América Latina: construyendo interculturalidad: pueblos indígenas, educación y políticas de identidad en América Latina*, pp. 38-44. Frankfurt: GTZ-ZiF.
- LOEI. 2011. *Ley Orgánica de Educación Intercultural*.
- Martínez, Carlos Rodrigo y José Bolívar Burbano. 1994. *La educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi*. Quito: SEIC; Abya-Yala.
- Martínez, Carmen. 2004. Los misioneros salesianos y el movimiento indígena de Cotopaxi, 1970-2004. *Ecuador Debate*. 63: 235-268.
- Martínez, Carmen. 2007. Antropología indigenista en el Ecuador desde la década de 1970: compromisos políticos, religiosos y tecnocráticos. *Revista Colombiana de Antropología*. 43: 335-366.
- MEC-PUCE. 1984. *Cultura, bilingüismo y sociedad nacional*. Quito: Ministerio de Bienestar Social; Abya-Yala.
- Montaluisa, Luis. 2008. "Trayectoria histórica de la educación intercultural bilingüe del Ecuador". En: Catalina Vélez (coord.), *Educación intercultural bilingüe y participación social*, pp. 47-77. Quito: CARE Internacional Ecuador; Contrato Social por la Educación.
- Moya, Ruth. 1984. *Políticas estatales para la educación y la cultura frente a la población indígena*. Quito: Ministerio de Bienestar Social; Abya-Yala.
- Moya, Ruth. 1988. "Educación bilingüe en el Ecuador: retos y alternativas". En: Luis Enrique López (ed.), *Pesquisas en lingüística andina*, pp. 367-386. Lima: CONCYTEC; UNAP; GTZ.
- Moya, Ruth. 1998. Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. 17: 105-187.

- Piñeiro, Eleder. 2020. Antropología en Ecuador: contexto, relaciones y objetos de estudio. *Gazeta de Antropología*. 36(2): 1-20.
- Rodríguez Cruz, Marta. 2018a. Construir la Interculturalidad: políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos, Revista de Ciencias Sociales*. 60: 217-236.
- Rodríguez Cruz, Marta. 2018b. *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador: luchas y experiencias del movimiento indígena, desde Dolores Cacuango hasta la Revolución Ciudadana*, vol. I. Quito: Abya-Yala; Fundación Pueblo Indio del Ecuador; Ministerio de Educación-DINEIB.
- Rodríguez Cruz, Marta. 2018c. *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador: políticas educativas de la Revolución Ciudadana, teorías y realidades. Escuelas comunitarias y unidades del milenio*, vol. II. Quito: Abya-Yala; Fundación Pueblo Indio del Ecuador; Ministerio de Educación-DINEIB.
- Rodríguez Cruz, Marta. 2019. "Interculturalidad y educación intercultural bilingüe. Vacíos y desafíos en Ecuador". En: Mercedes Osuna Rodríguez y Manuel Rivera Mateos (eds.), *Educación, sociedad e interculturalidad*, pp. 7-31. Universidad de Córdoba; Ayuntamiento de Córdoba.
- Rodríguez Cruz, Marta. 2020. Familia migrante, escuela y comunidad en los Andes equinocciales: continuidades y cambios en la identidad cultural. *Íconos, Revista de Ciencias Sociales*. 24(68): 191-210.
- Rodríguez Cruz, Marta. 2021. Colonialidad del saber y dominación epistemológica: aportes etnográficos para un análisis de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador del correísmo. *Chungara*. En prensa.
- Sarango, Fernando. 2019. La universidad intercultural Amawtay Wasi del Ecuador, un proyecto atrapado en la colonialidad del saber. *Revista Universitaria del Caribe*. 23(2): 1-14.
- Tuaza, Luis Alberto. 2010. "Concepciones del Estado y demandas de las organizaciones campesinas e indígenas (1940-1960)". En: Felipe Burbano (coord.), *Transiciones y rupturas: el Ecuador en la segunda mitad del siglo XX*, pp. 465-513. Quito: FLACSO.
- Valiente, Teresa y Wolfgang Küper. 1998. *Lengua, cultura y educación en el Ecuador: un proyecto de educación bilingüe intercultural en el Ecuador (1990-1993)*. Quito: Abya-Yala.
- Vélez, Catalina. 2008. "Marco legal de la educación intercultural en el Ecuador". En: Autora (ed.), *Educación intercultural bilingüe y participación social*, pp. 13-37. Quito: CARE Internacional Ecuador; Contrato Social por la Educación.
- Yáñez, Consuelo. 1985. Algunos aspectos sobre la educación bilingüe intercultural en el Ecuador. *Revista de la Universidad Católica del Ecuador*. 12(42): 67-107.
- Yáñez, Consuelo. 1991. *MACAC: teoría y práctica de la educación indígena: estudio de caso en el Ecuador, educación rural*. Cali: CELATER; Corporación Educativa MACAC.



Yáñez, Consuelo. 1995. *La educación indígena en el Ecuador: estudio introductorio*. Quito: Instituto de Capacitación Municipal.

Portales electrónicos de las universidades

FLACSO. s. f. Laboratorio de interculturalidad. <https://bit.ly/3pUcoVe/>

Universidad Amawtay Wasi. s. f. Oferta educativa. <https://bit.ly/2V9v9ay/>

Universidad Católica de Cuenca. s. f. Maestría en Educación, mención en Educación Intercultural. <https://bit.ly/36YXGSZ/>

Universidad de Cuenca. s. f. Maestría en Educación, mención Educación Intercultural. <https://bit.ly/3zBo3KT/>

Universidad Estatal de Bolívar. s. f. Carrera de EIB. <https://bit.ly/3l4evnP/>

Universidad Nacional de Educación. s. f. Carrera de EIB. <https://bit.ly/3y7msfx/>

Universidad Politécnica Salesiana. s. f. Carrera de EIB. <https://bit.ly/3iPyVxV/>

Universidad Politécnica Salesiana. s. f. Maestría en EIB. <https://bit.ly/2VaGpDx/>