



Sophia, Colección de Filosofía de la
Educación
ISSN: 1390-3861
revista-sophia@ups.edu.ec
Universidad Politécnica Salesiana
Ecuador

ILLICACHI GUZÑAY, JUAN
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE COMO PROYECTO EPISTÉMICO DE
LOS MOVIMIENTOS INDÍGENAS EN EL ECUADOR
Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 18, 2015, pp. 211-229
Universidad Politécnica Salesiana
Cuenca, Ecuador

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846095012>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE COMO PROYECTO EPISTÉMICO DE LOS MOVIMIENTOS INDÍGENAS EN EL ECUADOR

The council of elders, intercultural bilingual education
as a epistemological project of the indigenous movements

JUAN ILLICACHI GUZÑAY*
andres1_517@hotmail.com
Universidad Nacional de Chimborazo / Riobamba-Ecuador

Resumen

El texto analiza la manera cómo la educación intercultural bilingüe se ha constituido en el proyecto epistémico y una bandera de lucha de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador; pero antes, contextualiza la tesis de las organizaciones indígenas en dos fases: la primera hace referencia a las organizaciones de corte clasista y la segunda al movimiento indígena con tesis étnica, y cómo estos discursos y prácticas étnicas se enfrentan, resisten, negocian a la colonialidad de poder y saber.

Palabras claves

Educación intercultural, organización étnica, organización clasista, epistemología, saberes locales.

Abstract

The text analyzes the way in which the council of elders and the intercultural bilingual education is constituted en an epistemological project and symbol of struggle among the Ecuadorian indigenous people; but first, the contextualization of thesis of the indigenous organizations in two parts. The first makes a reference to the class understanding of organizations and the second to the indigenous movements with an ethnic thesis and how the debates and ethnic practices confront each other in the coloniality of power and knowledge.

Keywords

Indigenous organizations, council of elders, intercultural bilingual education, ethnicity, class, epistemology, sagacity

Forma sugerida de citar: Illicachi Guzñay, Juan (2015). La educación intercultural bilingüe como proyecto epistémico de los movimientos indígenas en el Ecuador. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 18 (1), pp. 211-229

* Profesor de Historia de la Antropología I en la Universidad Politécnica Salesiana y profesor de la Sociología de la Educación en la Universidad Nacional de Chimborazo. Licenciado en Filosofía, Ciencias Socioeconómica (Universidad Nacional de Chimborazo), Licenciado en Lingüística Andina (Universidad de Cuenca), Master en Estudios Étnicos (FLACSO-Ecuador), Master en Educación Superior (Universidad de Cuenca) y Doctor en Antropología Social (CIESAS, D.F., México).

Introducción

El corpus del artículo contiene y analiza la emergencia de las organizaciones indígenas y la manera cómo estos movimientos articularon sus proyectos y programas de lucha y resistencia. Más que centralizar en el surgimiento de las organizaciones indígenas con tesis clasista es tomar como referencia de forma tangencial, para entender la configuración de los movimientos indígenas surgidos a principios de los años setenta con preponderancia étnica y cómo estas categorías, conceptos y entidades como la educación intercultural bilingüe y el consejo de ancianos se constituyeron en una bandera de lucha, de movilizaciones de los indígenas, desafiando a la estructura de la máquina gubernamental y “afectando” a los postulados epistémicos y políticos hegemónicos.

212


La propuesta central del artículo destaca la manera cómo la educación intercultural bilingüe y el consejo de ancianos se constituyen en la insurgencia de un saber sometido o en los intentos de recuperación de las epistemes indígenas; en este sentido, el presente análisis tiene vigencia y actualidad. Además, el texto puede contribuir al fortalecimiento de las luchas políticas y epistémicas de los pueblos indígenas aunque también puede reproducir la *colonialidad de poder y saber*.

El presente artículo tiene la finalidad de contribuir en el debate académico y en el de las organizaciones, pueblos y nacionalidades indígenas e inducir a la generación de nuevas investigación sobre el consejo de ancianos, un tema poco explorado académicamente a diferencia de la educación intercultural bilingüe, sumak kawsay, interculturalidad, plurinacionalidad.

Organizaciones indígenas de corte clasista

Un antecedente importante de los movimientos indígenas contemporáneos fue la llamada Federación Ecuatoriana de Indios (FEI) que nació en el seno y bajo la dirección del Partido Comunista (Guerrero, 1993; León, 1991; Carrasco, 1993; Zamosc, 1993). Esta organización, en su tiempo, la única agrupación de campesinos indígenas del país, fue controlada por el Partido Comunista y se trataba de un organismo de masas fundado en 1944, que partía de demandas políticas de clase, excluyendo la reflexión en torno a la problemática étnica, pues así lo imponía la Internacional Comunista de la época, a la cual estaba ligada esta central. Así, la FEI fue eminentemente sindical (Guerrero, 1993; León, 1991). Desde esta perspectiva se visibilizó como una especie de tensión y disputa permanente entre lo étnico y lo clasista, no hubo un “consenso ideológico” entre la FEI y el partido comunista, aunque en ocasiones, esta última se constituía

en una entidad ventrílocua y la participación de los indígenas para los intereses de la organización comunista fue evidente. Paralelamente, en términos de agencia de los sujetos indígenas se visibilizó el buen empleo de la estrategia de alianzas con otros sectores sociales, con los intelectuales progresistas, con los movimientos políticos de izquierda.

Las necesidades y proyectos indígenas: la problemática agraria (conflicto de tierra, agua de riego, créditos, amenaza e invasiones de territorios indígenas en la Amazonía), la problemática identitaria y cultural (educación intercultural bilingüe, lengua de las nacionalidades, proyectos de la interculturalidad y plurinacionalidad, cosmovisión, salud indígena¹) fueron ignoradas por parte de la organización comunista del Ecuador.

La negación de la tesis indígena en las organizaciones de corte clasista hizo que los pueblos indígenas crearan sus propios espacios políticos y organizativos con tesis étnica, porque ignorarla –en términos de Antonio Negri y Hardt (2004)– implica borrar o invisibilizar los “bienes inmateriales” indígenas tales como ideas, conocimientos, formas organizativas políticas y económicas, formas de comunicación y relaciones, lengua. Es decir, la producción de “bienes inmateriales” como las relaciones sociales reales y formas de vida² fueron “apagados” por las organizaciones comunistas no obstante de los avances señalados en esta misma sección. Parte de los “bienes inmateriales” se constituye la educación intercultural, un proyecto y tesis étnica de los pueblos y nacionalidades indígenas que analizo en la siguiente sección.

213


Organizaciones indígenas con tesis étnicas

Posterior a la FEI, a inicios de los 70, germinó otra organización indígena de la Sierra: *Ecuador Runakunpak Rikcharimuy* (ECUARUNARI), influida por sectores de izquierda, pero vinculada a la acción social de la iglesia. La FENOC y la ECUARUNARI operaban como federaciones de asociaciones provinciales, procurando tomar como base a las comunidades indígenas organizadas en torno a sus cabildos, las juntas directivas de las comunidades.

El presente abordaje hace notar las coincidencias de las tres organizaciones indígenas³ (FEI, FENOC, ECUARUNARI) en el manejo de un discurso clasista, así como su falta de interés por las reivindicaciones étnicas: “La Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, cuya trayectoria viene desde los 60, enmarcada en sus principios clasistas y en defensa de los derechos históricos del pueblo ecuatoriano” (FENOC, 1988: 7).

Es importante incluir el análisis de Víctor Bretón, quien identifica tres fases en la historia reciente del movimiento indígena: a) una primera etapa de sindicalismo de clase (FEI, FENOC, etc.); b) una etapa

214

caracterizada por las oscilaciones entre las demandas étnicas y las específicamente clasistas (ECUARUNARI); y c) una fase final (representada por la CONAIE) de predominio de las tesis etnicistas (Bretón, 2001: 46). Esta perspectiva analítica contribuye a considerar a la FENOC y la FEI⁴ como organizaciones eminentemente clasistas, mientras la ECUARUNARI es vista de forma bilateral: étnica y clasista. Sin embargo, a esta última atribución cabe plantear las siguientes preguntas: ¿el ECUARUNARI fue étnica y clasista en su momento o persiste en esta combinación hasta hoy? Si el ECUARUNARI continúa como étnica y clasista habrá que afirmar que la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) es también étnica y clasista, porque el ECUARUNARI es el “sustento” de la CONAIE. Sin embargo, el tiempo determinó el destino de estas organizaciones: una “feneció” (FEI) y las otras cambiaron de rumbo y de proyecto; sobre todo el ECUARUNARI, que empezó a combinar la demanda de tierras con reivindicaciones étnicas centradas en la lucha contra la discriminación y en torno a temas como la lengua, cultura y la medicina (Zamosc, 1993).

Estas organizaciones (FENOC, FEI, ECUARUNARI) construyeron un discurso anti-imperialista y contra los organismos multilaterales y transnacionales, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial. Así argumenta la propia FENOC:

Escogemos a nuestros amigos y aliados, e identificamos a nuestros enemigos. La gran banca internacional, el Fondo Monetario Internacional (FMI), los grandes monopolios transnacionales, los gobiernos que protegen y amparan a estos instrumentos que nos producen hambre y miseria, son nuestros enemigos” (FENOC, 1988: 12).

Este estilo de discursos antiimperialistas es también adaptado por las organizaciones étnicas contemporáneas, lo cual nos ayuda a evidenciar que tanto las organizaciones clasistas como las etnicistas, al parecer, no han cambiado en esta opción discursiva.

Las organizaciones indígenas con proyectos étnicos, de alguna manera, emergen en respuesta a las organizaciones de “tinte” clasista, rompiendo ya en el ámbito de la práctica cotidiana, con los sociólogos, abogados convertidos en los interlocutores privilegiados de los indígenas, que sustituyen a misioneros y pastores en la medición con el Estado (Ayala, 1995). La configuración del movimiento indígena, sin negar la alianza con la iglesia progresista, desarrolló nuevas estrategias (incluida la epistémica) a fin de incidir en el rediseño institucional, en sus políticas o en el ejercicio de sus derechos, entre ellos el de la libre determinación (Pacari, 2014).

El objetivo del presente apartado no es profundizar la genealogía del movimiento indígena sino evidenciar que las organizaciones indígenas emergen con proyectos étnicos, lingüísticos, culturales, políticos; aunque este énfasis no solamente ocurre en Ecuador, pues el movimiento indígena continental reivindicaba su cosmovisión y sus tradiciones milenarias, como fundamentales para confrontar a los proyectos nacionales etnocéntricas y excluyentes (Hernández, 2014).

En el contexto ecuatoriano la tesis étnica se visibiliza aún más a partir del levantamiento indígena nacional, inédito y con proyección orgánica, que tuvo lugar en junio de 1990 (Pacari, 2014), constituyéndose no solamente en el punto focal de los intelectuales, académicos, medios de comunicación, etc. sino que nos dan algunas pistas de cómo podemos repensar e incluir las políticas de reconocimiento cultural, intercultural, plurinacional en la arquitectura estatal.

Desde inicios de la década de los noventa del siglo XX los proyectos de educación interculturalidad bilingüe, cosmovisión, justicia indígena, consejo de ancianos, etc., ocupan uno de los lugares centrales en el proyecto político de las organizaciones indígenas, sobre todo de la CONAIE (Carvajal, 2004; Walsh, 2007; Ibarra, 2009; Martínez Novo, 2009). El movimiento indígena ecuatoriano se ha venido delineando en las últimas décadas como uno de los más exitosos a nivel de Latinoamérica en (re) definir la relación entre indígenas, Estado y sociedad civil. Y, es uno de los pocos en América Latina que se ha podido unificar en el ámbito nacional (Cervone, 2009; Martínez Novo, 2009). Así, se pasó a considerar a los movimientos indígenas como *nuevos actores* de América Latina, distintos de los partidos políticos establecidos y de los sindicatos burocratizados, que se esforzaban por evitar ser asimilados (Gledhill, 2000).

Una de las estrategias más notorias de los pueblos indígenas para presionar y cuestionar a los Estados coloniales y neocoloniales han sido y continúan siendo los levantamientos y movilizaciones bien estructurados y, parecen ser generalizados en cuanto al uso de estas estrategias por otros pueblos indígenas de América Latina⁵. Por ejemplo: hay dos acontecimientos que marcan la emergencia del movimiento indígena en la región andina. El primer Levantamiento Indígena Nacional en mayo de 1990 en Ecuador y, casi a la par, el llamado Bloqueo Nacional de Caminos en Bolivia. Ambos hechos muestran una nueva forma de participación política de esos sectores y constituyen parte de los llamados “nuevos movimientos sociales” (García, 2003: 195). De forma similar, el primero de enero de 1994, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), llamado usualmente Zapatistas, llevó a cabo una insurrección en la ciudad de San Cristóbal de las Casas en el Estado de Chiapas- México (Wallerstein, 2008). En ambos países (Bolivia y Ecuador), el movimiento

indígena, desde los caminos y las comunidades, cercando las ciudades y bloqueando las carreteras, articularon una poderosísima *capacidad social de veto* que ha puesto en jaque, una y otra vez, la implementación de los más escandalosos proyectos de expropiación de la riqueza pública y de los bienes comunes (Gutiérrez, 2008: 95). El Ejército Zapatista de Liberación Nacional de México, el movimiento indígena ecuatoriano⁶ y el movimiento indígena boliviano, emergen como estructuras organizativas con capacidad de cuestionar, confrontar, negociar y resistir frente a los estados nacionales.

No obstante, estos cuestionamientos de parte de los pueblos indígenas a los Estados –en algunos contextos⁷– no están definiendo fuera del Estado como argumenta Teresa Sierra sobre el caso de la policía comunitaria en Guerrero:

216



Desde el inicio de la policía comunitaria, en 1995, por decisión de Asamblea se acordó registrar las armas que utilizan ante el 48 Batallón de Infantería localizado en Cruz Grande, Costa Chica, Guerrero; lo que confirma que la policía comunitaria no surgió contra el Estado sino para enfrentar la inseguridad y la violencia que azotaba la región de la Costa Montaña, que el mismo Estado era incapaz de entender” (Sierra, 2009: 14).

El movimiento indígena ecuatoriano tampoco pretende actuar fuera del Estado o desde los *márgenes*⁸. Las negociaciones con el Estado son dentro de lo permitido por él en el marco jurídico por medio de acuerdos, decretos ejecutivos y demás parámetros legales. Aunque estos reconocimientos pudieran ser una de las tecnologías específicas de poder a través de las cuales los estados intentan “manejar” y “pacificar” a las poblaciones indígenas, a través de los reconocimientos legales y de la pedagogía de la inversión, intentando transformar a estos “sujetos rebeldes” en sujetos legales del país (Poole, 2008). A pesar de esta pretensión del Estado, en el caso ecuatoriano, siendo la IEB uno de los *micropoderes* indígenas, se ha constituido en una herramienta política clave que permite incidir en las causas subyacentes de la pobreza (Zavala, 2007). Asimismo, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe es uno de los estandartes de lucha política del Movimiento Indígena Ecuatoriano, a través de esta entidad educativa y de sus espacios organizativos vehiculiza las categorías de su-mak kawsay, interculturalidad, cosmovisión, consejo de ancianos.

El reconocimiento legal de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), hoy las distritales⁹ interculturales bilingües, la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe por lo menos de forma reducida, juegan un papel importante en el campo de las relaciones con el Estado, en la difusión de los temas de cultura e identidad.

De cierta manera, con los dispositivos permanentes desde el Estado, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) no promueve más allá de las distritales interculturales bilingües donde predomina la población indígena y pierde estatus al dejar de tener direcciones nacionales, regionales y provinciales, y pasar a ser simplemente escenarios administrativos cantonales. Claramente se ve la permanente interacción y relación asimétrica entre el Estado y los pueblos indígenas. El lenguaje legal, jurídico se encuentra en permanente juego de relaciones de poder. Sin embargo, cabe recalcar que las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas se caracterizan por la controversia, lucha y debate. Lejos de asumir que los pueblos indígenas acepten pasivamente su destino. Tomando en cuenta a Gramsci, podemos ver una población subalterna mucho más activa y dispuesta a la confrontación de lo que suponen muchos de sus intérpretes (Roseberry, 2007).

En este campo de relaciones de fuerza, la EIB como proyecto político y epistémico, no ha buscado solamente ser incluido en el sistema educativo nacional monolingüe y dominante, sino intervenir en él, generando participación y provocando una contestación y cuestionamiento (Walsh, 2007). El movimiento indígena no está luchando solamente por el acceso, incorporación o inclusión en el Estado o “sistema político” o el “sistema epistémico” en términos definidos por las culturas políticas dominantes. Más bien, lo que está en juego hoy para los movimientos indígenas es el derecho a participar en la definición del sistema político y epistémico, el derecho a definir aquello de lo que quieren llegar a formar parte (Escobar, 2001). En este sentido, lo novedoso de la política EIB desde los noventa es que, paralelamente a la asunción de la diversidad cultural y lingüística, se inicia la postulación de un país “unido en la diversidad”, aunque también es una plataforma de lucha política permanente de los movimientos indígenas del Ecuador.

Estos proyectos y acciones colectivas del movimiento indígena han sido fundamentales para la construcción de un nuevo concepto de ciudadanía democrática y la transformación e inclusión de algunos principios en las Constituciones de 1998 y 2008; en la primera se declaraba un Estado pluricultural y multiétnico; y en la segunda, intercultural y plurinacional. “De modo que la plurinacionalidad y la interculturalidad deben ser explícitamente analizadas como procesos espaciales que abarcan de lo local hasta lo global, y desde lo humano hasta lo no humano” (Escobar, 2014: 216).

Desde esta perspectiva, los movimientos indígenas juegan un papel decisivo en la transformación de la estructura del Estado y de sus instituciones, bloquear sus acciones y discursos sería detener los cambios en la arquitectura del Estado. Borrar las voces múltiples y alternativas no

es solo homogenizar la palabra, sino bloquear el principio “no vivimos en una época de cambios, sino que estamos en un cambio de época”, sin que esta argumentación conlleve a creer que el movimiento indígena es homogéneo y con verdades absolutas. Los pueblos indígenas para “confrontar” a la estructura de la máquina gubernamental monocultural, han empleados proyectos étnicos como la configuración de la educación intercultural bilingüe, que abordo en la siguiente sección.

Educación intercultural bilingüe como proyecto epistémico de los movimientos indígenas

En este apartado se empieza formulando algunas preguntas de corte epistémico. ¿Qué implica considerar a la EIB como un proyecto epistémico? ¿La irrupción de la EIB al sistema educativo nacional colonial ha contribuido a la toma conciencia del proceso propio del conocimiento y del saber indígena? La institucionalización de la EIB vehiculiza –en términos foucaultianos– la lucha por la insurrección de los saberes sometidos:

Y por *saber sometido* entiendo dos cosas. Por una parte, quiero designar, en suma, contenidos históricos que fueron sepultados, enmascarados en coherencias funcionales o sistematizaciones formales... En segundo lugar, por *saber sometido* creo que hay que entender otra cosa y, en cierto sentido, una cosa muy distinta. Con esa expresión me refiero, igualmente, a toda una serie de saberes que estaban descalificados como saberes no conceptuales, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la científicidad exigidos (Foucault, 2006 [1976]: 21).

La recuperación de los saberes sometidos o los intentos por la recuperación por medio de la EIB no se dan en un campo pacífico, sino en un campo de lucha permanente que desafía a un orden institucional históricamente jerárquico, que busca enfrentar los legados coloniales, incluyendo las geopolíticas del conocimiento. Aquí parece particularmente importante señalar la nueva, o mejor dicho, la renovada atención puesta por grupos indígenas y afros al pensamiento como campo de lucha, intervención y creación, haciendo así evidente un proyecto de la EIB que no es sólo político, sino también epistémico (Walsh, 2007) en el sentido de imaginar también ya no “nuevos paradigmas” inscritos en el proyecto de la modernidad (tanto colonizadores como liberadores), del cual el proyecto del neoliberalismo es parte y consecuencia, sino de “paradigmas otros” (Mignolo, 2000), que afectan y deslegitiman el currículo nacional hegemónico, con la *insurgencia de un saber sometido*, condensado en

el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). Pues, la insurgencia de un saber sometido, según Luis Macas (2005) va en contradicción directa con el pensamiento occidental. Para este activista e intelectual indígena existen dos luchas paralelas y de carácter fundamental, la primera hace referencia a los desafíos que tienen las comunidades y pueblos indígenas frente a los embates de la globalización, la segunda se refiere a la disputa que existe en el terreno del conocimiento, en la formación de los saberes.

En este juego de lucha, la emergencia de la EIB, por lo menos en su discurso, intenta descolonizar la educación oficial hegemónica, punitiva, excluyente; pero no desde fuera de la estructura sino desde dentro; por tanto, la lucha es “legal” y “admitida”. El movimiento indígena ecuatoriano no pretende ni nunca ha pretendido actuar y definirse fuera del Estado:

El poder es del pueblo, no del gobernante. Queremos que el gobierno de Rafael Correa termine su mandato pero debe escuchar el clamor popular. No queremos que se caiga el gobierno, queremos que se caiga el sistema corrupto que le rodea... (Discurso del nuevo presidente¹⁰ de Ecuarunari, 21 de diciembre del 2009 en Cayambe).

219


De cierta manera, la aparición de la EIB reconocida por el Estado ecuatoriano, significó una justicia social que implica justicia cognitiva, ontológica e histórica. Es decir, evitar el olvido histórico (de dónde venimos), el olvido epistemológico (qué sabemos) y el olvido ontológico (quiénes somos) (De Sousa Santos, 2010):

Varios indígenas intelectuales se casaron con las mestizas a fin de olvidar su condición de indígena, querían escapar de su lengua... La institucionalización de la Educación Bilingüe detiene a esa escapatoria. Indígenas que querían desindigenizarse ven en la Educación Bilingüe un espacio, su espacio de reflexión y de concientización... (Carlos Moreno, 9 de enero de 2014).

Este testimonio evidencia la negación de su propia existencia: *la colonialidad del ser*, esta se refiere a la no-existencia y la deshumanización, una negación del status del ser humano que se inició dentro de los sistemas de complicidad del colonialismo y esclavitud (Walsh, 2007).

El matrimonio “ansiado” de un indígena con una mestiza –luego de su movilidad social a través de la educación– ve, al parecer, la necesidad de blanquearse o “amestizarse”; esto implica transformarse en mestizo, dejando de *ser* para ser un *no ser*. Pero también, la subjetividad sería siempre una manera de *ser* y, al mismo tiempo, de *no ser*. Similar a este testimonio parece muy frecuente, no descubrir qué somos, sino rechazar lo que somos. Imaginando y creando lo que podríamos *ser*, borrando su *ser* o nues-

tro ser. En definitiva, traza la línea de fuga para escapar de los mecanismos y estructuras modernas de *saber-poder*, por medio de la desindigenización como señala Garcés: “La búsqueda del *blanqueamiento* y del mestizaje/*cholificación* fueron estrategias que les permitían escapar, en alguna medida, del ámbito de marginación y segregación...” (Garcés, 2009: 13).

A fin de bloquear la línea de fuga, la EIB crea programas de alfabetización, instituciones educativas de todos los niveles, (centros educativos comunitarios, colegios, institutos, universidades) y, además, estas entidades educativas se articulan como un andamiaje en la formación de conciencia crítica, constituyéndose parte del proceso del despertar indígena. A pesar de estos objetivos, la EIB, desde sus inicios, operaba con una serie de dificultades como la escasez de maestros entrenados en las áreas de la lengua kichwa; 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 citado en Martínez Novo, 2009).

No estábamos preparados para el nacimiento de la EIB. La EIB surge en el momento menos esperado y menos preparado. La reacción de los padres de familia fue adversa, también fue así de las comunidades indígenas. De las reuniones cerradas dentro del Ministerio y de la CONAIE surge la EIB, sin previa planificación. No estábamos preparados para administrar muchos centros educativos, sino pocos (Emilio Ajitimbay, 29 de enero del 2014).

Este testimonio concuerda con la siguiente hipótesis: “[...] 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, y de algunos líderes indígenas, que un deseo de los indígenas de base” (Martínez Novo, 2009: 192).

Parafraseando a Michel Foucault (2006 [1976]), diríamos que los *saberes de los pueblos indígenas*, encuentran limitaciones, tensiones y ambigüedades en los protagonistas de *casa adentro* y *casa afuera*¹¹, que no permiten enfrentar la colonialidad del saber y la geopolítica dominante del conocimiento¹². Además, las cuestiones del apartado anterior –del ser dejando de ser, ¿qué somos? Y en términos Foucaultianos diríamos: ¿Qué es el sujeto?– no es solamente un problema ontológico; también contienen dos dimensiones: una dimensión ética y política, y otra epistemológica. La primera se referiría no sólo a cuál es el tipo de relación establecida entre quién es considerado *ser* y quién no, sino también cuáles son los propósitos de su negación y afirmación de su condición de ser.

Por otra parte, la dimensión epistémica indica las condiciones de posibilidad de conocimiento en sí. Esto se evidencia, por ejemplo, en la presentación de iconografías de los pueblos, nacionalidades indígenas y afroecuatorianos en los textos escolares llamados *kukayos* pedagógicos. Este conocimiento (*saber*) de sí (*ser*) pone en duda la legitimidad y hegemonía de las representaciones y conocimientos y, en términos de estos últimos, los contenidos indígenas son puestos en las aulas escolares de todos los niveles interculturales bilingües como la historia de los líderes indígenas¹³, de las organizaciones indígenas, las tradiciones y costumbres de los pueblos o nacionalidades y sus cosmovisiones. Estos textos nunca entraron, por lo menos, a los archivos de los centros escolares monolíngües del cantón Riobamba.

En este sentido, la EIB socava al conocimiento “universal” y colonial, constituyéndose en un aporte a la *insurgencia de los saberes sometidos*, pero a la vez reproduce las relaciones de colonialidad. Por otro lado, la EIB no está distante de algunas dificultades como los *kukayos* pedagógicos abandonados en varios centros educativos con poco interés hacia los contenidos indígenas; esto se debe a que algunos maestros hispanos e indígenas no estaban preparados para recibir y utilizar textos auto-imaginados por los propios actores y, paralelamente a la producción de los *kukayos* pedagógicos, no se elaboraron materiales didácticos para profesores y estudiantes en las diversas lenguas indígenas a nivel institucional, con excepción de algunos esfuerzos desde los niveles regionales o provinciales. Las imágenes fabricadas y su circulación en los textos escolares, están íntimamente ligadas a la cosmovisión de cada particularidad indígena. Dichos discursos representacionales, tanto los narrados como los visuales, informarían sobre los “indios imaginados”, los que en distintos períodos históricos se han convertido en un capital cultural que ha servido a los intereses de los distintos imaginarios (Muratorio, 1994: 10).

Estas ambigüedades y contradicciones en el campo epistémico y político no solo existen entre la EIB y el Estado, sino también dentro de los propios agentes interculturales bilingües. Por un lado, se le da poca importancia al conocimiento de los mayores y a las formas no occidentales de inscribir y transmitir conocimiento, como menciona Carmen Martínez Novo (2009); en el campo lingüístico acontece un hecho similar: los maestros pasan la mayoría de su tiempo enseñando alfabetización en español, los padres demandan que se les eduque a sus hijos en español y que se les enseñe a leer y a escribir en este idioma (2009). Por otro lado, el discurso oficial –sometido dentro de un campo de lucha contra la estructura y contra sus propios agentes– continúa exigiendo la aplicación de los principios lingüísticos: “la lengua nativa constituye la lengua principal de educación y el español tiene el rol de segunda lengua y lengua de rela-

ción intercultural” (MOSEIB, 1992: 13); y, en términos epistemológicos, el Modelo de la EIB menciona: “desarrollar un programa que rescate y actualice la etnociencia de acuerdo con la teoría integrada de la ciencia y la cosmovisión que caracteriza a los pueblos indígenas” (p. 12). Parece no solo haber distancia entre los discursos y las prácticas educativas sino, también, en un campo de lucha permanente, en una doble vía: *contra el Estado y entre y desde sus propios agentes*.

La educación intercultural no obstante de ser un proyecto epistémico, hoy con un radio de acción restringido¹⁴, no ha logrado desarrollar suficientemente algunos conceptos como es el consejo de ancianos, un tema frecuentemente esgrimido en los discursos políticos, epistémico de los pueblos indígenas y de sus organizaciones. El tema, consejo de ancianos al igual que la educación indígena se constituye en un proyecto ontológico, epistémico y una bandera de lucha de los movimientos indígenas. Pero el primero parece un tema poco explorado, siendo una de las razones para que el siguiente apartado tome el consejo de ancianos en forma descriptiva y no tanto analítico. Un vacío existente incluso en el sistema de educación intercultural bilingüe, basta revisar los textos escolares interculturales, confeccionados por los mismos indígenas.

222


Consejo de ancianos como proyecto étnico de los movimientos indígenas

Las preguntas que guiaron el corto tiempo del trabajo de campo ¿Dónde está el consejo de ancianos? ¿Quién o quiénes eligieron a los miembros del consejo de ancianos? ¿Por qué aparece el consejo de forma permanente en el discurso y “no” en la vida real de los movimientos y resistencias indígenas? En esta sección, predominan las voces de los protagonistas sobre las del investigador.

De acuerdo a las entrevistas, parece común la idea de un consejo de ancianos constituido por un grupo de personas “viejas” sentadas al puro estilo de los miembros del tribunal de justicia, senadores, diputados, asambleístas. A esta hipótesis se suma la dificultad del desencuentro con las referencias bibliográficas, teniendo que recurrir a la “biblioteca andante y perenne”.

En las conversaciones mantenidas con los intelectuales indígenas, la mayoría concuerdan en que no se puede encontrar “un grupo de personas “mayores” sentadas para resolver cuestiones. Su aparecimiento es solamente en el momento de su ejercicio: a) cuando hay problemas familiares y comunales, b) cuando está (están) aconsejando. Aunque su presencia se visibiliza aún más en los actos como en el matrimonio, bautizos,

reuniones comunales, porque ahí se sientan en grupo de *kunakkuna* pero no para aconsejar sino para conversar entre ellos sobre la vida, sobre los problemas de la comunidad, sobre su pasado, su presente y futuro, decían algunos entrevistados.

Otro momento en los que se visibiliza el *kunak* o el consejo de anciano es en los días de Pascua. Para nuestros entrevistados, Pascua es un momento de “fuerte” presencia de consejos. “El ahijado visita al padrino con el acompañamiento de su padre cuyo objetivo es recibir los direcccionamientos de la vida para el joven o el adolescente, la relación consiste en dar una serie de consejos hacia el ahijado. Éste se pone de rodillas, saca su sombrero, reza el Ave María”, menciona Margarita Guzñay, diácono de la Iglesia evangélica (2015).

Aquí cabe recalcar que no todos los padrinos son *kunakkuna*. Porque a un o una *kunak*, de acuerdo a nuestros entrevistados:

Se reconoce por su prestigio moral, por el prestigio ético. El *kunak* es una persona éticamente correcta. Es un prestigio “conquistado” por haber sido compadre, por haber armado fiesta, por ser un buen tejedor, por ser un buen músico, por ser un buen arador. El catequista no necesariamente es *kunak*, como tampoco lo es el pastor. Tiene que destacarse, desarrollarse, sobresalir. La misma gente reconoce, pero no por ser un buen tejedor, por ser prioste se convierte automáticamente en *kunak* (Pedro Torres, sacerdote y docente, 20 de diciembre de 2014).

223



El *kunak* no solo es capaz de expresar consejos en término de discurso, también desplaza tres latigazos (“Dios Padre, Dios Hijo y Dios Espíritu Santo”), “no porque él quiere sino por solicitud de quienes los reciben como signo del buen vivir” (Pedro Torres, sacerdote y docente, 20 de diciembre de 2014).

El ámbito de acción del consejo de anciano no es universal, es específico, en el sentido de su operación entre familiares y vecinos, siendo variables sus características en contextos diferentes. La acción del consejo de ancianos en términos espaciales, no opera fuera del ámbito comunal, porque quien reconoce y legitima sus acciones es el sujeto que recibe los consejos de la misma comunidad. De acuerdo a los hallazgos del trabajo de campo, el consejo de ancianos, es un patrón cultural o parte de un patrón cultural que tiene como objetivo aconsejar. “No aparecen porque ellos quieren, sino porque buscan consejos, ni hablan cuando ellos quieren sino porque piden que les hablen” (Carlos Amboya, profesor, 19 de diciembre de 2014). Desde esta perspectiva, se puede decir que el consejo de ancianos es mucho más vivencial, más que un organismo es un o una *kunak* con sabiduría, conocimientos, valores, que para la ciencia moderna dominante existiría en condición de inferioridad.

Aníbal Quijano, quien utilizó por primera vez la categoría “colonialidad de poder”, afirmó que los colonizadores españoles entablaron con los colonizados amerindios una relación de poder fundada en la superioridad étnica y epistémica de los primeros sobre los segundos. No se trata de someter militarmente a los indígenas y destruirlos por la fuerza sino de transformar su alma, de lograr que cambiara radicalmente sus formas tradicionales de conocer el mundo y de conocerse a sí mismo, adoptando como propio el universo cognitivo del colonizador (Citado en Castro-Gómez, 2005: 58).

224



No obstante de la colonialidad de poder y saber ha resistido las epistemologías del sur, entre ellas está el conocimiento indígena expresado en sus diversas formas y entidades como en el consejo de ancianos y educación intercultural bilingüe, temas del presente artículo. Tanto la educación indígena como el consejo de ancianos aunque de forma limitada no solo revitalizan la cultura indígena sino que también desnaturaliza el orden establecido, estableciéndose en resistencia epistémica, política de los pueblos indígenas. Estas categorías (consejo de ancianos y educación intercultural bilingüe) se constituyen también en un paradigma alternativo que desafía la visión dominante, deslegitima o por lo menos intenta deslegitimar los criterios de la clasificación de la razón que se constituye sobre la base de una imaginería geopolítica en la que se han racializado las *epistemes* del sistema mundial en favor de un centro dictaminador de dicotomías excluyentes, definiendo y distinguiendo lo verdadero de lo falso, el *logos* (la razón) de la *doxa* (la opinión), lo puro de lo impuro (Castro-Gómez, 2005; Garcés, 2009: 12).

Para finalizar, las organizaciones indígenas de corte clasista ignoraron los temas étnicos como la plurinacionalidad, la educación indígena, el consejo de ancianos, la interculturalidad; mientras para las organizaciones indígenas surgidas a partir de los años setenta, los temas étnicos fueron horizontes de los programas y proyectos políticos y epistémicos para “enfrentar” al colonialismo interno y externo. Entendiendo al colonialismo no solamente como un fenómeno económico y político sino como una *dimensión epistémica* vinculada con el nacimiento de las ciencias humanas, tanto en el centro como en la periferia. En este sentido cabría hablar de colonialidad antes que de colonialismo para destacar la dimensión cognitiva y simbólica de ese fenómeno.

Conclusiones

Las organizaciones indígenas del Ecuador de corte clasista (FEI, FENOC) emergen en el seno del partido comunista, ignorando las necesidades

y proyectos étnicos; mientras los movimientos indígenas se configuran (ECUARUNARI, CONAIE) con el acompañamiento de la iglesia progresista, y con tesis étnica que se constituye en el horizonte de las luchas y resistencias: temas como interculturalidad, consejos de ancianos, plurinacionalidad, *pacha mama*, *sumak kawsay*, cosmovisión y las instituciones como la educación intercultural bilingüe, salud indígena.

Desde la época colonial, el acceso de los indígenas a la educación estuvo marcado por la imposición de nuevos códigos culturales y epistémicos que incidían en la enajenación y vaciamiento de lo propio (Pacari, 2014), hoy por lo menos de forma restringida, temas y conceptos como las nacionalidades y pueblos indígenas, organizaciones indígenas, literatura indígena, cosmovisión deslegitimán y cuestionan a la colonialidad de poder y saber.

La educación intercultural bilingüe apunta hacia la investigación y el desarrollo de los saberes locales, o saberes de los pueblos y nacionalidades indígenas; sin embargo, se encuentran bloqueados en sus propias contradicciones y en las restricciones y anulaciones que provienen del propio Estado. Una de las estrategias de la estructura estatal para limitar cualquier avance indígena, es contenerlos en sus propias contradicciones y ambigüedades bajo el señuelo de algunos privilegios materiales a los intelectuales étnicos. Por un lado, crean instituciones indígenas como la DINEIB con su propia capacidad de organizarse; por otro lado, borra del mapa su autonomía administrativa, financiera y técnica, o simplemente reduce su nivel de cobertura a un escenario más local y restringido.

La resistencia indígena se ha movido dentro de los parámetros legales y facultades dadas por el mismo Estado; la puesta en marcha de la DINEIB por más de dos décadas evidencia que la educación intercultural bilingüe siempre está en el lenguaje o en la boca del Estado por medio de acuerdos, decretos y demás disposiciones legales que en algunas ocasiones, son bien “aprovechadas” por las organizaciones indígenas y la DINEIB para sus propios intereses políticos y epistémicos.

El campo educativo es uno de los escenarios privilegiados para constatar que las disposiciones constitucionales no se concretizan aún en las aulas educacionales. Los conceptos de *sumak kawsay*, *Pacha Mama*, cosmovisión y consejo de ancianos aún siguen segregados en las propuestas curriculares y pedagógicas. La educación también cumple funciones ambiguas y contradictorias; por una parte puede ser empleada para el ejercicio del poder, para reproducir las desigualdades sociales, para invisibilizar los temas étnicos que aparecieron en la Constitución del 2008. Por otra parte, podría ser esgrimida como un instrumento de liberación, de alianza con los subalternos que buscan la reivindicación.

A modo de recomendación tiene que ver con la necesidad de crear un “observatorio de interculturalidad” en las Universidades del país para hacer el seguimiento, monitoreo y evaluación de las acciones interculturales, plurinacionales, consejo de ancianos, educación intercultural bilingüe, dotándole el financiamiento proveniente del presupuesto fiscal con el fin de asegurar la eficacia de sus acciones.

Notas

- 1 Ver en Marck Becker (2015).
- 2 Antonio Negri y Michael Hardt llaman “biopolítico” a este tipo de producción, para destacar que sus productos tienen carácter general y afectan directamente a la vida social en su totalidad (2004: 123).
- 3 Para sustentar la relación y la unidad de las tres organizaciones se argumenta con la siguiente literatura: “la crisis económica y el nuevo Gobierno ha generado un proceso de unidad en las Federaciones Campesinas Nacionales: FENOC, FEI, ECUARUNARI y algunas de las Federaciones Regionales” (Chiriboga, 1984: 88)
- 4 Aunque con la FEI, la cuestión indígena quedó incorporado, plenamente, en el discurso político de las fracciones socialistas y desde entonces es una preocupación ineludible de los gobiernos y de los partidos (Ayala, 1995: 22).
- 5 Aunque esto no significa que no haya diferencias; por ejemplo, Emma Cervone señala que la relación de los indígenas con el Estado varían en cada país: “En México por ejemplo los zapatistas han adoptado una postura mucho más radical de alejamiento del Estado y sus políticas con un proyecto de autonomía comunitaria que prescinde hasta del reconocimiento estatal. En Bolivia, el movimiento indígena ha querido impulsar, y sigue haciéndolo, una reforma radical del Estado. En Ecuador el movimiento indígena ha intentado el camino de la participación en el Estado como acceso al proceso de toma de decisiones sobre políticas públicas; pero ese camino se ha revelado lleno de obstáculos y problemas” (2009: 206).
- 6 Las organizaciones indígenas ecuatorianas (las nacionalidades y pueblos indígenas de la Sierra y de la Amazonía reunidos en la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) han 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 y Ospina, 2003; Zamosc, 2007 citado en Martínez Novo, 2009).
- 7 Teresa Sierra (2009) menciona que otras experiencias de autonomía indígena, como la que construyen las comunidades zapatistas en las Juntas de Buen Gobierno en Chiapas se definen fuera del Estado.
- 8 Aunque también antes de que el Estado ecuatoriano oficializara la educación intercultural bilingüe, ya se habían desarrollado experiencias no oficiales de educación indígena ligadas a la movilización popular en el marco de los derechos indígenas. Las múltiples experiencias de educación indígena se construyeron en torno a proyectos de desarrollo comunitario en la sierra y a proyectos territoriales en la Amazonía, y se sustentaron en procesos de participación y empoderamiento comunitario del proyecto educativo (Zavala, 2007).
- 9 Para sostener la categoría reducida, habrá que formular las preguntas ¿A cuántas distritales de nivel cantonal se redujo desde los niveles provinciales, y cuántas zonales

(unión de provincias) interculturales bilingües existen en el país? ¿Las pocas distritales interculturales bilingües cuentan con el nivel de autonomía técnica, administrativa y financiera que tenía la DINEIB y que funcionaba paralelamente a la educación hispana? Después de haber borrado la DINEIB, las direcciones regionales, las direcciones por nacionalidad y las direcciones provinciales, ¿existe realmente la intención de “interculturalizar” todo el sistema educativo y, así mismo, habría el apoyo político del resto del sistema educativo para asumir la interculturalidad y la plurinacionalidad? Las respuestas a estas preguntas podrían contribuir a formular puentes y estrategias para construir un sistema educativo y una sociedad ecuatoriana intercultural. Pero el tema, aunque importante, no es objeto de la presente investigación.

- 10 En el III Congreso de la Ecuarunari fue electo unánimemente, en aquel entonces, representante de la Confederación del Movimiento Indígena de Chimborazo (COMICH), Delfín Tenesaca.
- 11 La *casa adentro* indica los procesos internos de las organizaciones, pero más que todo de las comunidades, para construir y fortalecer un pensamiento y un conocimiento propio.
- 12 Para Katherine Walsh, la manera de enfrentar la colonialidad del saber es reconstruyendo y fortaleciendo pensamientos y conocimientos propios, no como un saber folclórico local, sino como epistemología, sistemas de conocimiento (2007).
- 13 En los textos *Kukayos* pedagógicos elaborados por la Dirección Regional Sierra, aparecen la vida, lucha y pensamiento de indígenas como Alejo Sáes, Fernando Daquilema y Dolores Cacuango, también las historias de la CONAIE, ECUARUARI y demás organizaciones indígenas.
- 14 Mediante el decreto ejecutivo 1585 del 18 de febrero de 2009, el gobierno de Rafael Correa suprime la autonomía política de la que gozaba la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y excluye a las nacionalidades indígenas de su manejo, bajo el argumento de haber supuestamente constatado (desde la visión hegemónica del otro) las deficiencias de la educación bilingüe (Pacari, 2014: 210)

227


Bibliografía

AYALA, Enrique

- 1995 *Nueva Historia del Ecuador*. Vol. 13, Ensayos generales II. Quito: Cooperación Editora Nacional.

BECKER, Marc

- 2015 *¡Pachakutik! Movimientos indígenas, proyectos políticos y disputas electorales en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala.

BRETÓN, Víctor

- 2001 *Cooperación al desarrollo y demandas étnicas en los Andes ecuatorianos*. España: Universidad de Lleida.

CARVAJAL, Miguel

- 2004 Pachakutik: la efímera experiencia de gobierno y las incógnitas sobre su futuro. *Revista Iconos*, 18, 6-9. Quito.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago

- 2005 *La poscolonialidad, explicando a los niños*. Cauca: Universidad de Javeriana.

CARRASCO, Hernán

- 1993 Democratización de los poderes locales y levantamiento indígena. En *Sismo étnico en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala y CEDIME.

CERVONE, Emma

- 2009 Los desafíos del multiculturalismo. En Carmen Martínez (Ed.), *Repensando los movimientos indígenas* (pp.199-214). Quito: FLACSO.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura

- 2010 Enriquecer la democracia construyendo la plurinacionalidad. En Miriam Lang (Ed.), *Democracia y participación y socialismo* (pp. 23-34). Quito: Fundación Rosa Luxemburg.

CHIRIBOGA, Manuel

- 1984 Los programas de desarrollo económico y social y la población indígena. En *Política estatal y población indígena*. Quito: Abya-Yala.

FENOC

- 1988 *Programa agrario campesino indígena*. Quito.

GARCÍA, Fernando

- 2003 Política, Estado y diversidad cultural: A propósito del movimiento indígena ecuatoriano. En Víctor Breton (Ed.), *Estado, etnicidad y movimientos sociales en América Latina*. Barcelona: Icaria Editorial.

228
GLEDHILL, John

- 2000 *El poder y sus disfraces. Perspectivas antropológicas de la política*. Barcelona: Ballatela.

GUERRERO, Andrés

- 1993 La desintegración de la administración étnica en el Ecuador. En *El sismo étnico en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala y CEDIME.

GUTIÉRREZ, Raquel

- 2008 Los ritmos de Pachakutik. En *Contrahistorias. La otra mirada de Clío. Revista No. 10*. México.

ESCOBAR, Arturo

- 2001 Introducción: lo cultural y lo político en los movimientos sociales latinoamericanos. En *Política cultural y cultura política*. México: Editorial Aguilar

- 2014 De la crítica al desarrollismo al pensamiento sobre otra economía: pluriverso y pensamiento relacional. En José Luis Coroggio (Ed.), *Reinventar la izquierda en el siglo XXI hacia un diálogo Norte-Sur* (pp. 207-222). Quito: Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN).

FOUCAULT, Michel

- 2006 [1976]) *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

GARCÉS, Fernando

- 2009 *¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechua*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

HERNÁNDEZ, Aída

- 2014 Diálogos Sur-Sur: Una lectura latinoamericana de los feminismos poscoloniales. En Alejandro de Oto (Ed.), *Legados, genealogías y memorias poscoloniales en América Latina: Escrituras fronterizas desde el Sur* (pp. 195-224). Buenos Aires: Ediciones Godot y Colección Crítica.

IBARRA, Hernán

- 2009 Estado nacional y diversidad cultural. Estado-nación, cultura nacional y diversidad cultural. En *Ecuador contemporáneo* (pp. 123-151). Murcia: Universidad de Murcia.

LEÓN, Jorge

- 1991 Las organizaciones indígenas: igualdad y diferencia. La afirmación y diferencia. La afirmación de los conquistados. En *Indios. Una reflexión sobre el levantamiento indígena de 1990*. Quito: ILDIS, Fundación Friedrich Ebert.

MACAS, Luis

- 2005 *La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales* (pp. 35-42). Buenos Aires: CLACSO.

MARTÍNEZ NOVO, Carmen

- 2009 La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena. En *Repensando los movimientos indígenas* (pp. 173-196). Quito: FLACSO.

MIGNOLO, Walter

- 2000 *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Ediciones Akal.

MOSEIB

- 1992 *Modelos de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*.

MURATORIO, Blanca

- 1994 Introducción: discursos y silencios sobre el indio en la conciencia nacional. En Blanca Muratorio (Ed.), *Imágenes e imaginarios*. Quito: FLACSO.

NEGRI, Antonio, & HARDT, Michael

- 2004 *Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio*. Barcelona: Limpergraf.

PACARI, Nina

- 2014 La Corte Constitucional en el marco de la declaratoria del Estado plurinacional vista desde los pueblos originarios. En Varios Autores (Eds.), *La restauración conservadora del correísmo* (pp. 206-216). Quito: Arcoiris Producción Gráfica.

POOLE, Deborah

- 2008 El Estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. En *Cuadernos de Antropología Social*, 27, 19-52. Buenos Aires: UBA.

ROSEBERRY, William

- 2007 Hegemonía y lenguaje de la controversia. En María Lagos (Ed.), *Antropología del Estado* (118-135). La Paz: INDH/PNUD.

SIERRA, Teresa

- 2009 Entre la legitimidad y la ilegalidad: las apuestas de la policía comunitaria. Ponencia presentada en el simposio *Multiculturalización del Estado, derechos indígena y la globalización en América latina*, Congreso 53 de Americanistas, ciudad de México, del 19 al 24 de julio de 2009.

WALSH, Catherine

- 2007 Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(48), 25-35. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

WALLERSTEIN, Immanuel

- 2008 ¿Qué es lo que los Zapatistas han logrado? En *Contrahistorias. La otra mirada de Clío*. Revista No. 10.

ZAMOSC, León

- 1993 Protesta agraria y movimiento indígena en la sierra ecuatoriana. En *El sismo étnico en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala y CEDIME.

ZAVALA, Virginia

- 2007 *Avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Estudios de caso*. Lima: IBIS y CARE.

229



Fecha de recepción del documento: 8 de marzo de 2015
Fecha de aprobación del documento: 22 de mayo de 2015