

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Flacso Ecuador
Departamento de Sociología y Estudios de Género
Convocatoria 2014-2016

Tesis para obtener el título de maestría en Sociología

De las Misiones Religiosas Protestantes a las Escuelas del Milenio. Construcción de
subjetividades y proyectos pedagógicos en la Amazonía ecuatoriana

José Alberto Flores Jácome

Asesora: María Cristina Cielo

Lectores: Armando Muyolema y Juan Illicachi

Quito, enero del 2017

Dedicatoria

A mi familia: Nieves, Pamela, Fernando, Yolanda, Laurita, Pilar y Lucía!!

A los pueblos indígenas, quienes me han recibido para contarme su vida!!

Tabla de contenidos

Resumen	IX
Agradecimientos.....	XI
Introducción	1
Del <i>slogan</i> a la problematización	1
De la problematización a la particularización del estudio	3
El recorrido del problema de estudio.....	7
Capítulo 1.....	10
Teoría y metodología de estudio	10
1 Aproximaciones teóricas para abordar el problema.....	10
1.1 Administración de poblaciones	10
1.1.1 Lógicas de administración de poblaciones y la nacionalidad Waorani	14
1.2 Una mirada a los procesos de subjetivación.....	16
1.3 Educación, modernidad y construcción de subjetividades	18
1.4 Lógicas moderno coloniales. Continuidad de los procesos de extracción	24
2 Metodología de trabajo.....	29
2.1 Importancia de los cortes cronológicos	32
3 A modo de cierre	34
Capítulo 2.....	36
El Estado y las Instituciones Religiosas	36
1 Conflictividad estatal y disputas de los discursos religiosos.....	37
2 Intereses en disputa: el catolicismo y la región amazónica.....	39
3 En defensa de la fe. Los discursos contra las instituciones protestantes.....	43
4 Una ampliación del concepto de “poder pastoral”	46
5 La articulación del ILV con el estado ecuatoriano.....	48
5.1 Pacto referente a investigaciones.....	49
5.2 El pacto educativo	51
5.3 El pacto político.....	53
5.4 La desarticulación del ILV	57
6 A modo de cierre	64
Capítulo 3.....	65

Labor pedagógica del Instituto Lingüístico de Verano	65
1 ¿Cómo es definida la labor del Instituto Lingüístico de Verano por los diversos actores sociales?	66
1.1 Admiración y apoyo al instituto	67
1.2 Proceso de difusión de saberes	69
1.3 Un proceso de construcción de modernidad.....	71
1.4 Imágenes críticas sobre el ILV	77
2 ¿Qué enseña el proyecto pedagógico del Instituto Lingüístico de Verano?	81
2.1 Administración y manejo de la escuela	88
2.2 Cursos para el desarrollo escolar	89
2.3 Uso del castellano.....	91
2.4 Conocimientos académicos	93
3. ¿Cómo se evalúan los aprendizajes?	95
4 Alcances del proyecto asimilacionista del ILV en los momentos actuales.....	97
5 A modo de cierre	99
Capítulo 4	101
Nacionalidad Waorani, proyectos pedagógicos y procesos de asimilación cultural.....	101
1 Los Waorani y su comprensión histórica	101
1.1 Las fuentes históricas.....	101
1.2 Formaciones histórico-políticas locales. El <i>nanicabo</i>	107
2 Los Waorani y el proyecto asimilacionista del ILV	110
2.1 Una imagen caníbal del Estado ecuatoriano como determinante en la relación con los Waorani	113
2.2 Los Waorani conocen a los cowoden	114
2.3 Reconfiguraciones en los Waorani a partir del ILV	115
3 Las primeras escuelas Waorani	117
4 Los Waorani y la “Revolución Ciudadana”	127
4.1 Consideraciones sobre la situación educativa del territorio Waorani.....	129
5 Un proyecto pedagógico moderno: Unidad Educativa del Milenio de Toñampari.....	137
5.1 Aspectos generales sobre Toñampari	137
5.2 La Unidad Educativa del Milenio en Toñampari	138

6 La educación y la modernidad en los Waorani	146
Conclusiones	148
1 El Estado y el ILV funcionales a las lógicas del capitalismo	148
2 “Protectorado” vs Unidad Educativa del Milenio	150
3 La labor del ILV y la configuración del Sistema Intercultural Bilingüe	153
Anexos.....	156
Lista de Referencias	195

Figuras

Figura 3.1. Maestro indígena dirige un discurso en Limoncocha.	74
Figura 3.2. Distribución de cuerpos durante las jornadas de capacitación docente.	85
Figura 3.3. Distribución por horas y niveles de los ejes curriculares.	87
Figura 4.1. Indígenas Waorani en Limoncocha.	119
Figura 4.2. Momento deportivo en los cursos de formación para maestros indígenas.	120
Figura 4.3 Patricia Kelly enseña en una escuela Waorani.	122
Figura 4.4 Maestro Waorani enseñando.	123
Figura 4.5. Funcionario estatal visita una escuela Waorani (1978)	124
Figura 4.6. Wingä en la portada del texto de pre lectura para Waoranis	125
Figura 4.7. Madre e hijos aprendiendo en la escuela.	126
Figura 4.8. Aulas de la escuela de Guiyero.	132
Figura 4.9. Publicidad colocada en la localidad de Shell-Mera.	139
Figura 4.10. UEM de Toñampari en construcción.	143

Tablas

Tabla 2.1. El pacto educativo entre Estado e ILV desarrollado en los contratos de 1956	52
Tabla 2.2. Beneficios del ILV contenidos en los contratos de 1956 y 1971.	53
Tabla 2.3. Programas y entidades que reemplazan al ILV	58
Tabla 3.1. Lectura foucaultiana de un proyecto pedagógico	66
Tabla 3.2. Grupos étnicos amazónicos con influencia del ILV hacia 1963.	82
Tabla 3.3. Evolución de la matrícula de los cursos de formación y capacitación docente.	83
Tabla 4.1. Escuelas y centros de alfabetización Waorani hacia 1980	118

Lista de anexos


Anexo 1. Localización de Toñampari.	157
Anexo 2. Carta del Subsecretario de Educación, dirigida al Director del ILV.	158
Anexo 3. Informe ILV de actividades del ILV, 1963-1980.	159
Anexo 4. Informe de los cursos de capacitación docente.	166
Anexo 5. Contenidos de la materia de “administración y manejo de la escuela”.	176
Anexo 6. Contenidos de la materia: “construcción de la escuela y mobiliario” .	177
Anexo 7. Contenidos de la materia: “lectura”.	178
Anexo 8. Contenidos de la materia: “escritura” por niveles y distribución de horas.	179
Anexo 9. Contenidos de la materia: “cálculo” por niveles y distribución de horas.	180
Anexo 10. Contenidos de la materia: “castellano oral” por niveles y distribución de horas.	181
Anexo 11. Contenidos de las materias: “huerto escolar y trabajo manual”.	182
Anexo 12. Contenidos de las materias: “música y dibujo” por niveles y distribución de horas.	183
Anexo 13. Contenidos de historia.	184
Anexo 14. Contenidos de geografía.	185
Anexo 15. Contenidos de moral y cívica.	186
Anexo 16. Contenidos de ciencias naturales.	187
Anexo 17. Contenidos de aritmética.	188
Anexo 18. Carta de Ecuador Estratégico explicando el estado de la construcción de la UEM en Toñampari, abril 2016.	189
Anexo 19. programa de asesoramiento educativo del ILV a la ONAHE, 1990.	190
Anexo 20. Fotografías Bloque 16.	192

Declaración de cesión de derecho de publicación de la tesis

Yo, José Alberto Flores Jácome autor de la tesis titulada “De las Misiones Religiosas Protestantes a las Escuelas del Milenio. Construcción de subjetividades y proyectos pedagógicos en la Amazonía ecuatoriana”, declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de Maestría en Sociología concedido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.

Cedo a la FLACSO Ecuador los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, bajo la licencia Creative Commons 3.0 Ecuador (CC BY-NC-ND 3.0 EC), para que esta universidad la publique en su repositorio institucional, siempre y cuando el objetivo no sea obtener un beneficio económico.

Quito, enero, 2017.



José Alberto Flores Jácome

Resumen

A partir de la comprensión de lógicas moderno-coloniales que se han re articulado a lo largo de la historia de la incorporación de la Amazonía ecuatoriana en el sistema capitalista, la investigación analiza las continuidades y rupturas del proceso de administración de poblaciones indígenas. Se analizan dos proyectos pedagógicos que definen el proceso de incorporación de la nacionalidad Waorani a los intereses de desarrollo del Estado: 1) la obra del Instituto Lingüístico de Verano (1960-1970) con la población Waorani, y 2) la construcción de la “Unidad Educativa del Milenio” en la capital simbólica de esta nacionalidad, Toñampari (2006-2016). Estos proyectos de administración de poblaciones determinan formas particulares y bien diferenciadas de sujetar a los individuos indígenas en el “tren” del desarrollo nacional y, de esta forma, a los intereses de un proceso de expansión del capitalismo dentro del territorio amazónico del Ecuador.

De esta forma, se ubica a estos dos proyectos no como dos proyectos equivalentes, sino como dos momentos definidos por técnicas, tecnologías y conocimientos que se tejen desde los grupos mayoritarios del Ecuador, hacia territorios habitados por poblaciones indígenas, mismas que poco a poco serán constituidas como minorías dentro de la historia del Ecuador. En este sentido, el enfoque del presente estudio permite indagar sobre la penetración de la cultura occidental en las regiones amazónicas del país. Si bien estos dos proyectos comparten la denominación de “modernos”, son muy distintos. Los intereses nacionales se articulan desde la explotación de recursos naturales de la región amazónica, en particular del petróleo, pero los actores y las lógicas que despliegan la administración de poblaciones para los dos momentos cronológicos, son muy diversos. El trabajo aporta en la identificación de los dispositivos de administración de poblaciones indígenas, invenciones que serán conectadas con intereses del capitalismo extractivista en la región. Como se verá en el trabajo, las lógicas moderno-coloniales se re articulan para la apropiación y expropiación del territorio; y los dispositivos y técnicas de subjetivación, irán de la mano con el proceso mencionado. Dentro de estos proyectos pedagógicos se forman sujetos que serán introducidos en lógicas monetarias, “racionales” y “cultas”.

Por lo tanto, la educación será utilizada en dos vías. Desde las poblaciones indígenas como herramienta de negociación, visibilización e incorporación en el escenario nacional. Y desde el Estado como estrategia de penetración y despliegue de sus intereses y formas de concebir el

desarrollo. En este sentido, y con la tarea de profundizar este campo problemático, el trabajo -situando una sólida reflexión sociológica e histórica abordará: la localización del dispositivo educativo como un mecanismo que juega en sintonía de la apropiación de recursos dentro de las propuestas estatales, las formas en que este dispositivo determina un proceso de control y desposesión y, los mecanismos del cambio social en sociedades indígenas a partir de las imágenes de modernidad que la escuela representa.

Agradecimientos

“De las Misiones Religiosas Protestantes a las Escuelas del Milenio. Construcción de subjetividades y proyectos pedagógicos en la Amazonía ecuatoriana” constituye una investigación que integró a varios actores, a quienes debo expresar mi más sentido agradecimiento. Así, mis intereses por indagar las problemáticas respecto a la educación en poblaciones indígenas fueron alimentados por los diálogos cotidianos con mis compañeros (as) y maestros (as) de FLACSO-Ecuador. En este sentido, dirijo mi especial agradecimiento a los profesores Jorge Vásquez y Cristina Cielo, quienes supieron integrarme en sus proyectos de investigación, experiencia que determinó muchos aprendizajes y una profunda amistad.

El desarrollo de este trabajo puede dividirse en dos etapas. La primera fue impulsada por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), y que determinó el desarrollo del artículo: “Educación y desigualdades sociales : análisis de las misiones religiosas protestantes (1960-1970) y del proyecto de las “Unidades Educativas del Milenio” (2006-2014) en la Amazonía ecuatoriana”, y del documento de políticas y líneas de acción titulado (PLA): “Atención educativa a la nacionalidad Waorani: pautas para mejorar la calidad educativa”, en el marco del “Programa de Becas de Estudio sobre la Pobreza y las Desigualdades: la producción de las desigualdades en América Latina y el Caribe”. Estos documentos se realizaron en el marco del desarrollo de esta investigación, y son elementos fundamentales a lo largo de todo el trabajo. Esta etapa, en la que principalmente se desarrolló el trabajo de campo en: Limoncocha, Arajuno, Puyo y el Coca, contó con el auspicio de financiero de CLACSO. Y sobre todo, con las orientaciones metodológicas de los profesores Eduardo Chávez Molina (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina) e Ivonne Farah (CIDES, Bolivia).

La segunda etapa del trabajo se centró en el abordaje histórico sobre el Instituto Lingüístico de Verano, mismo que se centró en la revisión documental de 1) la Biblioteca LILLAS Benson de la Universidad de Texas en Austin y 2) del archivo del ILV en Dallas, Texas. Esta etapa se realizó gracias al financiamiento realizado por FLACSO-Ecuador, mediante el “Concurso de becas para la realización de tesis maestría 2014-2016” . En este proceso, expreso mi especial agradecimiento a Margaret Dennis, Patricia Kelley y Carolyn Orr, misioneras y lingüistas del ILV por su ayuda en el despliegue realizado en la sede del ILV. Así mismo, el agradecimiento se extiende a la profesora Patience L. Epps, de la Universidad

de Texas, por sus contribuciones al análisis desde su experiencia de trabajo con sectores indígenas de Brasil.

Así mismo, en la segunda etapa de trabajo se realizó un proceso de acercamiento a varias comunidades Waorani. Mi agradecimiento a las familias que compartieron su vida, historia, alegrías y tristezas. Este proceso no hubiese sido posible sin la ayuda del “Estación Científica Yasuni”, perteneciente a la “Pontificia Universidad Católica”. De manera especial agradezco a Miguel Rodríguez por el apoyo logístico y, a Juan Carlos Armijos por compartir su vida y su fascinante historia de amistad con los Waorani.

De la misma forma, mi agradecimiento se dirige a los profesores Juan Illicachi y Armando Muyolena por dirigir precisos comentarios en su rol de lectores de este trabajo.

Finalmente, agradezco a mi familia por el apoyo incondicional y el amor con que siempre me han motivado. Por la paciencia de Pamela, Nieves y Fernando con mi trabajo, y por su cariño a pesar de las horas y horas invertidas al trabajo ¡Muchas gracias!

Introducción

Del *slogan* a la problematización

¡Recursos que construyen felicidad! es el *slogan* que el gobierno ecuatoriano utiliza para promocionar las obras de inversión pública que se ejecutan en zonas de extracción petrolera. La construcción de la “felicidad” resulta una metáfora para entender la forma de vida promovida por el Estado a partir de la instalación de dispositivos modernos de control poblacional. El proceso de instalación de dispositivos modernos es histórico, por lo que a lo largo de la presente investigación se indagará su articulación y materialización en la región amazónica del Ecuador. La propuesta contempla el análisis del dispositivo educativo desarrollado en las décadas de 1960 y 1970. Esta opción da cuenta del proceso de instauración de la modernidad en la región, mismo que representa el desarrollo de “nuevos deseos, conocimiento, sistemas, tecnologías y formas de organización social” (Little 2001, 2). Esta articulación histórica contempla la actuación y reactualización de “nuevos actores y lógicas de dominación y conflicto” (Vallejo et al. 2016). El *slogan* da cuenta de los sistemas históricamente planteados en la región amazónica con la finalidad de determinar directamente la vida de los pueblos. Las formas de vida son impuestas y, en la modernidad la violencia de tal imposición es desarrollada a partir de la administración de poblaciones y puesta en marcha de una serie de dispositivos de control poblacional.

Como lo ha manifestado Hennessy (1978), el proceso extractivo articula territorios, poblaciones y naturaleza con la finalidad de asegurar la reproducción del capitalismo global. Es así que en las décadas donde el trabajo se centra, la industria petrolera inicia su expansión por el territorio amazónico del Ecuador, afectando de manera directa a las poblaciones indígenas que habitan la zona, produciendo conflictos por el conocimiento o desconocimiento que la sociedad occidental tenía de ellas (y viceversa), y condenando a la pobreza y al sub desarrollo a dichas poblaciones (Brunker 1985). Esta afectación será analizada desde las políticas educativas desarrolladas en la población Waorani,¹ mismas que articuladas con los intereses desplegados en el territorio amazónico por la industria petrolera y el estado

¹ Tal como lo menciona Laura Rival, “a lo largo de los años se han usado diferentes formas de escribir este nombre” (Rival 2015, 9). En el presente trabajo utilizamos la de “Waorani” y no “Huaorani” en el sentido de acentuar el carácter oral-fonético de este término, en contra la de carácter escrito-ortográfico de escribir este nombre”.

ecuatoriano, determinan la formación del dispositivo educativo, técnica de administración de poblaciones que será profundizado en los capítulos por venir.

La paradoja respecto a la construcción de la felicidad apunta a que históricamente la brecha de pobreza en la región amazónica ha aumentado. Esta afirmación introduce el análisis de la “razón de Estado” (Foucault 2006, 293-326), entendida como la violencia ejercida por el Estado, donde el sacrificio del uno por el bien del todo es legitimada. El sacrificio se ejerce porque los intereses o formas de vida de la minoría atentan a la tranquilidad del común, de la mayoría poblacional o al orden social establecido. En este sentido el Estado ha invertido recursos en la Amazonía para determinar la vida o felicidad acordes a los intereses mayoritarios y hegemónicos, es decir capitalistas, mediante la construcción de sistemas culturales y educativos que actúan directamente con las poblaciones.

Desde esta perspectiva se puede leer al desarrollo económico del Ecuador a costa del despojo de territorios a pueblos indígenas, o sacrificio de éstos últimos. Siguiendo a Gómez (2011), el análisis situará la problemática de la subordinación de los pueblos indígenas al interés nacional. El trabajo se centrará en la articulación del Estado con otras instituciones, y de manera particular con instituciones religiosas en la conformación del dispositivo educativo. De esta forma, y siguiendo a Escobar (2007), el análisis dará cuenta de “las formas de subjetividad fomentadas por el discurso del desarrollo [mismas que dialogan con] el sistema de poder que regula su práctica” (2007, 30). Entraremos en lo que Vallejo (2016) propondrá como los regímenes del discurso y las representaciones, entendiéndolos como “lugares de encuentro donde las identidades son construidas y donde la violencia se origina, es simbolizada y manejada” (2016, 4).

El dispositivo educativo desplegado desde la década de 1950 en la Amazonía ecuatoriana para administrar a la población Waorani aporta a la visibilización de lógicas y estructuras de implantación de la modernidad en territorios que albergan recursos naturales, necesarios para la expansión del sistema capitalista. Muestran la continuidad de los procesos coloniales que intentan producir conocimiento sobre los territorios y poblaciones, para justificar la intervención estatal en beneficio del “desarrollo nacional”. De esta forma, y localizando a la inversión actual en esta continuidad, Toñampari² se reviste de especial significado en la

² Conocida también como Toñampade o Toñampare. Su diferencia responde a problemas lingüísticos en la traducción del idioma wao-terero (tededo) al castellano.

actualidad, al ser el escenario donde el primer megaproyecto estatal destinado a la población Waorani se construye: la Unidad Educativa del Milenio (UEM) Esta localidad, conocida como la “Capital Waorani”, y ubicada en la provincia de Pastaza, constituye una de las comunidades con un número significativo de habitantes pertenecientes a esta nacionalidad. Toñampari es una localidad construida alrededor de la intervención del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en la década de 1950; su creación va desde el enfrentamiento y muerte de misioneros e indígenas en 1956³ a orillas del río Curaray, el contacto con la primera mujer Waorani llamada Dayuma en 1958, el planteamiento de los primeros procesos de alfabetización, evangelización y estudios de la lengua del pueblo Waorani y, la consolidación en 1968 de la reserva indígena conocida como “Protectorado” (Lara 2007, 181), mismo que funcionó hasta 1978 (Trujillo 1981; Barriga 1992; Yost 1979).

Por los procesos de alfabetización, evangelización y escolarización del ILV llevados a cabo desde los años cincuenta y, por el proyecto pedagógico actual planteado en la UEM, se puede afirmar que la población amazónica de Toñampari ha vivido momentos de expansión del capital, mismo que ha sido promovido por el estado ecuatoriano. De esta forma, la modernización tiene como elemento central a la expansión de las lógicas capitalistas en la región. En este sentido, poner atención al dispositivo educativo desarrollado en los dos momentos históricos (1950-1970 y, 2006-2016), permite determinar las lógicas en que el Estado opera en la Amazonía, y de esta manera, las formas de producción de subjetividades fomentadas por dicho discurso. Este proceso acontece dentro de un escenario marcado por las negociaciones entre el Estado y las instituciones del capital (Sassen 2007, 61-123), y la producción de capital económico construye al mismo tiempo un correlato respecto a la producción de sujetos (Foucault 2005a, 150). Así, el presente trabajo asume que la producción de capital económico a partir de recursos naturales en la Amazonía ecuatoriana, se relaciona directamente con las políticas educativas y, de manera particular, con la forma en que el dispositivo escolar se instala en la población de Toñampari (ver anexo 1).

De la problematización a la particularización del estudio

¿Cómo se articula el Estado, desde el planteamiento de políticas educativas, para la administración de poblaciones dentro de territorios donde el capitalismo desarrolla un proceso

³ Los misioneros del ILV muertos fueron: Nate Saint, Jim Elliot, Ed McCully, Peter Fleming y Roger Youderian. Estudios como el de David Stoll (1985) mencionan la muerte de un indígena Waorani es este enfrentamiento.

de expansión? La reflexión crítica ha dado poca o nula importancia a este tipo de interrogantes a pesar de que podrían dar nuevas rutas de pensamiento sobre el desarrollo del capitalismo en contextos como América Latina. En la literatura que aborda el campo de las lógicas de desarrollo en esta región, se enfatiza: a) los procesos extractivos y neo extractivos, sus consecuencias en términos de recursos naturales y sus contradicciones con el “Buen Vivir” (Acosta 2012), b) los procesos de acumulación por desposesión y la creación de nuevas formas de pobreza y de desigualdad social (Harvey 2005), en sí, c) los procesos para plantear modelos que confronten el desarrollo capitalista en su versión neoliberal (Acosta 2009, 2013; Stefanoni 2012). De esta forma, la pregunta que remite a los contenidos de los discursos que impregnan los procesos de desarrollo del capitalismo toma sentido como un aporte a la crítica desde la localización de estructuras y lógicas que determinan su reproducción, es ahí donde la investigación se centrará.

Los discursos del desarrollo configuran dispositivos. Y, en este sentido, la modernidad en la Amazonía ecuatoriana pone en marcha el dispositivo pedagógico, configurando a la institución moderna por excelencia: la escuela. Esta institución será el escenario donde los sujetos devienen en modernos. Este proceso, dentro de la historia de la Amazonía ecuatoriana constituye el dispositivo que reproduce las lógicas capitalistas en los procesos de formación y disciplinamiento que desean incorporar a los indígenas a los programas de desarrollo nacional.

Por lo tanto, la atención por el dispositivo educativo planteado por el Estado en su labor de administrar poblaciones indígenas cobra importancia. La contribución de la presente investigación se centra en el tratamiento de este dispositivo como una verdadera máquina de producción de subjetividades. Así, el análisis posibilita: su análisis posibilita: a) determinar los contenidos, saberes y verdades con los cuales el discurso se legitima en políticas educativas, b) fijar el marco legal-normativo que regula la implantación de las políticas educativas y, c) determinar las subjetividades promovidas como formas de vida, mismas que se relacionan con marcos de desarrollo económico impulsadas por el Estado y otras instituciones.

Dicho lo anterior, el trabajo contempla la relación histórica entre el estado ecuatoriano e instituciones religiosas. De esta relación se derivan varios procesos de administración de poblaciones que serán descritos a lo largo de la investigación. El abordaje tiene como núcleo

articulador al aparataje educativo del país en dos momentos particulares. En un primer momento se centra en desmontar y profundizar el proyecto educativo del ILV, para luego moverse hacia el caso Waorani. Por lo tanto, la pregunta que orienta la presente investigación es: **¿qué sujeto indígena se busca consolidar en la propuesta estatal del Ecuador, dentro de dos momentos históricos: 1) la instauración, a raíz del contacto, de programas educativos llevados a cabo por el Instituto Lingüístico de Verano (1958-1978) y, 2) el desarrollo actual de una “Unidad Educativa del Milenio” en la localidad de Toñampari?**⁴

La propuesta del ILV en la Amazonía ecuatoriana representó una forma de gobierno indirecto (Guerrero 2010; Mamdani 1996; Mbembe 2011) llevado a cabo por el Estado en articulación con instituciones religiosas. El trabajo se centrará de sobre manera en esta institución religiosa, que a la vez se muestra portadora de la modernidad científica a través de sus estudios de lingüística. De esta forma, se realizará una lectura de las implicaciones del programa educativo actual a la luz de las actividades y discursos desplegados a lo largo de la historia para la nacionalidad Waorani. El programa educativo que se consolida en la actualidad con esta nacionalidad corresponde a la construcción de una mega estructura denominada como “Unidad del Milenio”, y en este caso, el antecedente más importante es el programa educativo planteado por el ILV.

El antecedente que se ha mencionado, denota la articulación entre Estado e institución religiosa. Como se analizará desde metodologías de análisis histórico, esta articulación apuntó hacia la integración de los Waorani, mediante la asimilación de valores modernos, en el denominado “tren del desarrollo” (Rival 1994), es decir, dirigiendo el proceso de asimilación a los intereses del llamado “progreso nacional”. En la actualidad, la lógica integracionista sigue presente con matices propios de la época. La creación de la “Unidad Educativa del Milenio” dentro del territorio amazónico muestra una aparente relación directa entre gobierno y nacionalidad Waorani, pero está mediada por la industria extractiva (empresas petrolera). La construcción del establecimiento educativo, al interior de la selva ecuatoriana, está determinada por los *vaivenes* de los ingresos petroleros, muestra de ello es el tiempo significativo que ha demorado la finalización de la misma (van cuatro años). De esta forma, este período mencionado, descrito desde la lógica de “sembrar el petróleo y cosechar una

⁴ Se ubica en el cantón Arajuno, noreste de la provincia de Pastaza. El cantón Arajuno se organiza administrativamente en dos parroquias: Arajuno y Curaray. Ésta última alberga a la comunidad de Toñampari.

matriz productiva para la sociedad del conocimiento” (SENPLADES 2013, 17), constituye la profundización de políticas y formas de desarrollo que se plantean desde el extractivismo petrolero. Este último, entendido como un proceso que inicia en la segunda mitad del siglo XX en la región amazónica, donde la centralidad de instituciones religiosas protestantes, como el ILV, son utilizadas para impregnar formas de reproducción del capitalismo en los cuerpos y mentes de la población indígena.

La llegada del ILV en la década de 1950, constituye un momento fundacional (y fundamental) para la administración de la hoy conocida llamada nacionalidad Waorani en la modernidad ecuatoriana, mientras que la implementación de una UEM constituye al momento el culmen de la modernización educativa. De esta forma, por un lado el ILV inicia la exposición de la imagen moderna del mundo y de la vida a la nacionalidad Waorani, mientras que por otro lado, y en sintonía con el trabajo previo realizado por la institución protestante, el Estado presenta otra imagen a la nacionalidad Waorani, la correspondiente a los beneficios tecnológicos de la vida moderna capitalista. El discurso oficial muestra una “cara” de la “moneda”. Pero lo que se intentará mostrar es uno de los métodos por los que se ha ido excluyendo a este grupo indígena de los procesos de toma de decisiones políticas y de la definición de sus programas educativos, situaciones que le ha situado en relaciones de dependencia con empresas petroleras o, en los índices más altos de pobreza del país.

La modernidad en la zona territorial habitada por los Waorani no solo se la puede entender como una continua construcción de infraestructura como escuelas, canchas de juego o casas, sino también como el despliegue de un arsenal de homogenización⁵ legitimado por discursos sobre el sujeto indígena que se expondrán sistematizadamente en los capítulos venideros. Encaja aquí la mirada de Quijano (2000) sobre la modernidad, en el sentido en que éste la entiende como un proceso que atestigua el cambio de las relaciones sociales, no solo en la materialidad de instituciones de control, sino también “en todos los ámbitos de la existencia social de los pueblos”, es decir de la dimensión subjetiva de las relaciones (Quijano 2000, 216). Es así que a partir de la revisión de documentos, se comprenderá históricamente a la nacionalidad Waorani que “desde el contacto con las misiones evangélicas en 1958, ha cambiado de forma acelerada: de cazadores recolectores han pasado a ser grupos sedentarios

⁵ El enfoque sobre “modernidad” que se expondrá está influenciado por el trabajo de Foucault (2012), donde indica que la sociedad moderna es la sociedad disciplinada. Trabajo en este enfoque dentro del ámbito educativo es el desarrollado por Flores (2016), del cual se realizarán continuas referencias.

con necesidades que escapan al entorno del bosque húmedo tropical”, mismas que “tienen que ser satisfechas en el contexto de la sociedad nacional a través del trabajo asalariado, demandado, sobre todo, por las empresas petroleras que operan dentro del territorio indígena (Lara 2007, 176).

Al focalizarnos en las políticas educativas llevadas a cabo por el Estado, asumimos la tarea de caracterizar las lógicas en que éste administra a las poblaciones indígenas. En el período en que se ha caracterizado al ILV, se argumentará la existencia de un gobierno indirecto de la población indígena (Mamdani 1996, 69-120; Guerrero 2010, 161-238), mientras que el período de la negociación, construcción e implementación de una UEM (2006-2015) se localizarán formas de gobierno directo dentro de un contexto de descorporativización del estado ecuatoriano (Ospina 2010), en el sentido en que las competencias de las políticas educativas son centralizadas por el Ministerio de Educación y, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe es integrada en el organigrama del Estado, dejando de lado las competencias asumidas anteriormente por el movimiento indígena ecuatoriano a través de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE).

El tratamiento de la problemática descrita, en la cual se aborda la relación histórica entre Estado-instituciones religiosas-población indígena, constituye un aporte coyuntural en el marco de definir los horizontes hacia dónde se plantea la “sociedad de la excelencia” (SENPLADES 2013, 21), elemento central en el discurso oficialista sobre educación en el país, ¿esta “sociedad” es la sociedad de la homogenización étnica? ¿Qué posibilidades de otra “sociedad de la excelencia” emergen desde los sujetos indígenas producidos en la maquinaria escolar? ¿Es posible que la construcción de la “sociedad de la excelencia” reproduzca lógicas de estratificación social para las poblaciones indígenas? Son interrogantes que se abordarán en el presente estudio.

El recorrido del problema de estudio

Como se ha delineado en párrafos anteriores, el objetivo del estudio se ha definido como el análisis de las concepciones de sujeto insertas en el discurso oficial respecto a las políticas educativas fomentadas por el Estado. Se plantea así una profundización de la forma en cómo se comprende al dispositivo educativo desplegado hacia la administración de la nacionalidad Waorani. Se plantea la revisión de dos momentos, la intervención del Instituto Lingüístico de

Verano (1958-1978), y la creación de una “Unidad Educativa del Milenio” en la localidad de Toñampari para determinar las imágenes de modernidad con las que el Estado atrae estratégicamente a las poblaciones indígenas, para la consecución de intereses “mayoritarios”, de “desarrollo”, o “nacionales”.

Es así que el recorrido que se realizará inicia en entender el marco teórico y metodológico de la investigación. Se presentan los conceptos de administración de poblaciones desde la propuesta foucaultiana en diálogo con el desarrollo de Rodolfo Stavenhagen. Así mismo, se desarrolla las aproximaciones al concepto de subjetividad y se lo pone en relación a los procesos pedagógicos desarrollados por la escuela. El debate se ubica en la operacionalización de la maquinaria escolar para desarrollar ciudadanos a partir de procesos de homogenización cultural.

El capítulo 2 estará marcado por la contextualización histórica donde ocurre la articulación del estado ecuatoriano con instituciones religiosas. Se exploran las relaciones conflictivas y los intereses desplegados por parte de instituciones religiosas tanto católicas como protestantes en la región Amazónica. Así mismo, se presentan los pactos que el Instituto Lingüístico de Verano realiza con el Estado y, las tensiones marcadas por los discursos provenientes de sectores indígenas que disputan el poder y marcan el cese del contrato, con la posterior salida de esta misión protestante del país.

Por otro lado, el capítulo 3 se centra en las labores pedagógicas desarrolladas por el Instituto Lingüístico de Verano desde su base de operaciones localizada en Limoncocha. Se entiende la labor de este instituto desde diversos actores sociales y se lo ubica como un proceso que define el ingreso de lógicas moderno-coloniales en la Amazonía. Además, se reconstruye el plan de estudios usado en los cursos de formación docente, para las capacitaciones de maestros bilingües. Desde esta opción, se describen los fines asimilacionistas con los que opera el instituto. No se descuidan las reflexiones respecto al desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), pero debido a que la temática se centra en determinar la incorporación de lógicas moderno-coloniales de las misiones protestantes en la política educativa que rige a la nacionalidad Waorani en la actualidad, la investigación detalla que las labores del ILV constituyen uno de los antecedentes que el movimiento indígena articulará en sus propuestas educativas. El caso de estudio determina la posibilidad de indagar en las consecuencias de los planes del ILV en la política educativa actual, ya que las labores del

mismo en territorio indígena se desarrollaron hasta la década de 1990.⁶ Extra oficialmente, el trabajo de campo determinó que varios lingüistas en la actualidad siguen siendo consultados por los Waorani sobre la situación educativa. Por lo tanto, no se esquivo la problemática de la EIB, sino la investigación relata los dos proyectos más importantes que se ha desarrollado en el pueblo Waorani. El trabajo ubica los intereses políticos en disputa para que la opción educativa del pueblo indígena no se logre concretar en proyectos pedagógicos que realmente muestren los intereses de esta nacionalidad.

Finalmente, el capítulo 4 se enfoca en dos aspectos. El primero es el desarrollo educativo de la nacionalidad Waorani y la propuesta de construcción de una unidad educativa del milenio realizada por el gobierno de la “Revolución Ciudadana”. Este momento es seguido por la localización de esta iniciativa dentro de lógicas moderno-coloniales que se reactualizan para el proceso capitalista, mismo que negocia con la nacionalidad indígena para ampliar las fronteras extractivas. El segundo elemento del capítulo es la relación que se realiza con las labores llevadas a cabo por el Instituto Lingüístico de Verano como el antecedente más importante de penetración de dispositivos de asimilación, mismos que acorde a los intereses del capitalismo, tienen mayor éxito en incorporar a los territorios que a los sujetos indígenas a sus procesos de acumulación.

De esta forma, el presente estudio aporta a la reflexión sociológica y pedagógica localizando estructuras moderno-coloniales que operan en la “escuela”, mismas que producen desigualdades sociales en poblaciones amazónicas. Vale la pena iniciar el debate teniendo en cuenta realidades de pobreza, sentidas por las poblaciones indígenas en su cotidianidad, con empleos precarios, falta de acceso a los diversos niveles educativos, acceso limitado a instituciones de salud, viviendas precarias y, contaminación de territorios considerados como ancestrales. Es en este escenario donde se entreteje el presente estudio.

⁶ “Waadāni Yewāemōni aquinta” es una publicación que contiene lecciones de lectura y escritura en el idioma de los Waorani. Se publica en 1990. Adicionalmente, se puede revisar la sección de anexos (ver Anexo 19) donde se despliega un programa de asesoramiento educativo a la Organización de la Nacionalidad Huaorani del Ecuador (ONHAE) creada en la década de 1990. Todos los textos de lectura y escritura serán usados en las escuelas Waorani, hasta bien entrada la primera década del siglo XXI.

Capítulo 1

Teoría y metodología de estudio

Entendida la problemática que la investigación aborda, conviene determinar el enfoque teórico que ayudará a abordarla. En el presente capítulo ubicaremos el aporte de Rodolfo Stavenhagen (2001) referente a las formas en que se ha administrado la cuestión étnica en América Latina. Este enfoque será complementado con los aportes de Michell Foucault respecto a la gubernamentalidad (2006) con la finalidad de ubicar las estructuras y lógicas de funcionamiento del estado ecuatoriano para administrar a poblaciones indígenas. En este sentido, el análisis buscará determinar las “tecnologías de poder” que se articulan detrás de las instituciones y que determinan formas concretas de vivir dentro del espacio social limitado por una idea de “nación”. Estos ejercicios políticos determinan consecuencias sobre los cuerpos de los individuos, lo se propondrá como subjetividades oficiales fomentadas por discursos. En este sentido, se presenta una línea argumentativa que inicia con la localización de las dinámicas de administrar poblaciones, para posteriormente ir ubicando a la nacionalidad Waorani dentro de las mismas. El momento analítico que continuará la línea argumentativa, remite a la profundización del poder que actúa en los cuerpos y mentes de los individuos dentro de las dinámicas que desde el Estado los constituye como tales.

1 Aproximaciones teóricas para abordar el problema

1.1 Administración de poblaciones

Analizar los discursos respecto al sujeto indígena administrado por el Estado remite directamente a la revisión de las políticas públicas, por medio de las cuales se ha realizado dicha tarea en América Latina. En palabras de Stavenhagen (2001), se trata de un ejercicio de revisión de las formas históricas por medio de las cuales la cuestión étnica ha sido entendida en los diferentes momentos dentro de las diversas articulaciones de los Estados.

La articulación del Estado moderno ha sido definida a partir de la expansión de la soberanía ligada al territorio, hacia los habitantes del mismo (Stavenhagen 2001), determinando de esta forma los límites de vida de éstos últimos. La articulación del Estado se la define también como la acción de planificar la vida de sus habitantes, ejercicio de “dejar vivir, hacer morir”

(Foucault 2000), acción misma de gobernar a los individuos por medio de una relación de dominio. El Estado moderno se ha articulado desde la conflictividad que conlleva la administración de los individuos, proceso que Achille Mbembe describe como el papel del Estado para “definir la vida como despliegue y la manifestación del poder” (Mbembe 2011, 21).

Foucault (2006) haciendo referencia a esta forma de administración de la vida de las poblaciones, realiza dos acercamientos desde la noción de “gobierno” implícita en los diccionarios de historia de la lengua francesa de los siglos XVI y XVII. Determina que la noción de “gobierno” hace referencia en primer lugar a un sentido material o físico de la acción de dirigir (como hacer avanzar un barco o nave por una ruta). El segundo acercamiento remite a la acción de conducir o direccionar personas en un sentido espiritual (gobernar almas) y, en un sentido físico (imponer un régimen de cuidado a un enfermo). Esta segunda perspectiva refiere a la acción heredada de regímenes precristianos, y remite importancia capital para el presente análisis ya que el Estado moderno heredaría esta forma de administración de las poblaciones al determinar los límites y contenidos de la vida de las personas por medio de programas y políticas públicas, mismas que determinan las mentes y los cuerpos de los individuos en los procesos de subjetivación que posteriormente se detallarán. Además, ya que la presente investigación aborda la articulación entre el Estado e instituciones religiosas en la definición de políticas educativas para la población Waorani, la segunda forma de “gobierno” remite a una forma de ejercer poder sobre la vida de las personas, heredada por el cristianismo y por instituciones modernas y que reproducen una idea de la relación que “dios” tiene con los individuos.

Retomando la idea de “herencia” de las lógicas de “gobierno” llevada a cabo por los estados modernos en América Latina se puede establecer el carácter poscolonial de los mismos. El paso de las colonias a repúblicas no determina que las lógicas coloniales, principalmente de exclusión a poblaciones indígenas o africanas, hayan sido liquidadas, solo se han reconfigurado. La herencia de las lógicas de exclusión determina la articulación de los estados latinoamericanos. Dicho esto, conviene entrar en la propuesta que realiza Stavenhagen para entender las lógicas por medio de las cuales, las poblaciones indígenas han sido gestionadas o administradas por los estados latinoamericanos. Estas lógicas han determinado procesos de evolución de las formas de explotación colonial y la formación de sistemas estratificados

étnica y racialmente: “jerarquía entre una clase dominante y sus descendientes por un lado, y una masa de ‘nativos’ por otro” (Stavenhagen 2001, 33).

La primera lógica de correlación entre Estado y población indígena es la “poliétnica etnocrática”. Es decir, reconocimiento de varias etnias, donde solo una ejerce el poder. Este tipo de lógica hace que la etnia dominante se “identifique como la nación [...] y tienda a excluir a las etnias minoritarias” (Stavenhagen 2001, 17). El Estado desatiende estratégicamente a la población indígena en *pro* de sus intereses particulares de reproducción social. Discursos que describen esta relación pueden ser ejemplificados en el siguiente relato: "los indios que forman los verdaderos pueblos naturales llevan una vida prehistórica en las amplias regiones. Estas masas étnicas que se han mantenido en gran parte todavía en independencia completa o parcial de la civilización moderna” (Sarmiento 1958, 48). La supuesta independencia de la civilización moderna es una exclusión tanto social, como de la lógica histórica que podría integrar el relato nacional.

La segunda lógica es la “asimilacionista”, donde, “la ideología del Estado-nación proclama la unidad y la homogeneidad nacional como valor supremo y adopta políticas diseñadas para asimilar, integrar o incorporar rápidamente a las etnias o nacionalidades a un molde dominante” (Stavenhagen, 2001,70-71). Es decir, planteamientos que niegan a las minorías poblacionales en función de lo nacional (Wieviorka 2003, 17-32). Uno de los relatos que ejemplifican esta lógica es el siguiente. Éste es tomado de una carta dirigida hacia el personal del ILV en 1977, reconociendo sus labores y felicitándolos por sus acciones en la selva ecuatoriana:

[D]ifícilmente se puede expresar la emoción que embarga ante la observación de la silenciosa tarea que ustedes realizan; no sólo han conquistado la selva, y han logrado plasmar un rincón de civilización, educación, y que ofrece auxilios médicos, sino que la incorporación de las masas indígenas a la nacionalidad, es labor de tales dimensiones, que el Ecuador tendría que permanentemente agradecer y enaltecer.¹

La incorporación de los indígenas a los intereses nacionales conlleva que éstos asimilen la cultura occidental. El Estado desarrolla una administración indirecta, mediada por una

¹ Carta del abogado Alfredo Buendía Núñez, al Director del Instituto Lingüístico de Verano, Donald Johnson, 16 de febrero de 1977.

institución religiosa. La asimilación de la cultura occidental, conlleva la asimilación de los territorios indígenas a los intereses del desarrollo capitalista. El molde dominante incorpora a las minorías a partir de sus intereses.

La tercera lógica es la de “colonialismo interno”. Ésta puede situarse como “factores subjetivos, como la actitud de los miembros de una etnia que se considera superior o más valiosa que las demás [...] luchas políticas por el poder o los recursos” (Stavenhagen 2001, 70). Actitudes que pueden también reproducirse al interior de la misma etnia. Puede traducirse en negación de la coetaneidad en un mismo espacio entre sujetos, es decir la identificación de poblaciones consideradas atrasadas en el tiempo o no desarrolladas. En este sentido, el relato propuesto por Rodríguez y Rivera ejemplifica de manera óptima estas lógicas de relación. Localizan a personas indígenas Waoranis formados por el ILV y, colocan el uso de los saberes y aprendizajes desarrollados como una forma de ejercer poder y control dentro de su propio grupo:

[L]as personas que están entre los treinta y cuarenta años, que son herederos del ILV, si bien te hablan bien el español, el español de ellos no es tanto un lenguaje que está utilizado o manejado como un recurso de interculturalidad, sino de poder y dominación dentro de la misma etnia, es una especie de colonización dentro de la misma etnia. Los que más saben el español, utilizan la lengua para subordinar a quienes no están todavía integrados a la lengua occidental. Por eso los que más dominan la nacionalidad son de esta generación.²

Estas lógicas facilitan la identificación del funcionamiento de las maquinarias y dispositivos de formación de subjetividades, al constituir herramientas de análisis sobre la manera en que el Estado interactúa con las poblaciones indígenas desde diversas posibilidades: exclusión, homogenización y estratificación/disputa. Así mismo, estas lógicas posibilitan un análisis de la conflictividad estatal en su despliegue sobre las poblaciones, mismas que dentro de la presente propuesta interactúan en el dispositivo educativo.

² Rogelio Rivera y Gustavo Rodríguez (representantes de REPSOL), en conversación con el autor, 22 de febrero del 2016.

1.1.1 Lógicas de administración de poblaciones y la nacionalidad Waorani

El Estado administra poblaciones, de manera específica, en base a los intereses de la clase dominante, “las estructuras y políticas del Estado nacional, siguen siendo el principal vehículo para la acumulación de capital” (Stavenhagen 2001, 57) en beneficio de los sectores mayoritarios. En referencia a la nacionalidad Waorani, la relación con el Estado se ha tejido dentro del escenario extractivo marcado principalmente por la búsqueda y acumulación de capital a partir del petróleo. A pesar de la abundancia del recurso, la población Waorani se ha mantenido en una situación de pobreza.

El ejercicio analítico que se desarrollará a continuación, no trata de caracterizar a la población Waorani, más bien se centra en las lógicas de administración de esta población desde las líneas planteadas por Stavenhagen no como líneas cronológicas, sino como lógicas en relación de conflictividad constante, interactúan unas con otras a lo largo de la historia.

Las lógicas “poliétnicas etnocráticas” definen el patrón de dominación a partir de la exclusión de la etnia minoritaria. En el caso Waorani, se puede plantear dos movimientos, de exclusión y de delegación de su administración en el momento del denominado “contacto” realizado en el año de 1953. No son las instituciones del estado ecuatoriano quienes realizan el “contacto”, sino una institución religiosa de índole protestante: el ILV (Cabodevilla 1994, 2010). El Estado no se relaciona directamente con la población indígena, sino hay un mediador, es decir hay un proceso de construcción ventrilocua (Guerrero 2010) para atender a este sector indígena. El ILV estableció la primera misión para la población Waorani, identificada como “Protectorado” en la localidad de Tihueno. En este sentido, Lara (2007) menciona que “la misión ‘pacificadora’ del ILV compagina con las recomendaciones de explorar los territorios selváticos y ‘civilizar’, a aquellos grupos culturales que aún no forman parte de los Estados nacionales para su paulatina incorporación” (2007, 183). Por otro lado, Walsh (2014) refiriéndose al ILV menciona que “facilitó los procesos de “civilización” y pacificación religioso-educativo-cultural [es] un componente ‘estratégico e importante’” (2014, 12-13) para entender el proceso de exploración petrolera llevada a cabo por el estado ecuatoriano.

Las lógicas asimilacionistas también determinan la relación entre Estado y nacionalidad Waorani. Se puede localizar la afirmación realizada por Yost sobre la “integración paulatina a la sociedad nacional como la única alternativa para la subsistencia de los huaorani” (Yost,

1979). El “Protectorado”³ llevado a cabo por el ILV se disolvió en 1978 (Lara 2007) y, consecuencia de esto se establecieron las localidades de Toñampari, Dayuno, Tzapino, Kihuario, Damuintaro y Huamono (Rival 1996, 27), esta situación colocó a los Waorani en el camino para “propiciar un desarrollo [para] el progreso nacional”. Los Waorani presentarán demandas para el reconocimiento de su territorio.⁴ Las políticas de educación instaurarán en esta época la escuela moderna en varias localidades del antiguo Protectorado. En este sentido, Rival mencionará que la escuela propicia un proceso donde “las identidades dominantes menoscaban la continuidad de las identidades minoritarias” (1993, 316). Esta autora, en diálogo con el investigador comentó que,

[L]a escuela era el Estado. Es decir que, no había otra entidad que relacionara las comunidades Waorani con el Estado o sociedad nacional. Todo pasaba por la escuela mejor dicho: la modernidad, la ciudadanía, el reconocimiento público, todo eso [...] la escuela era como el cruce de todo eso.⁵

La escuela, como institución de la modernidad aparece para la población Waorani en un escenario marcado por los intereses asimilacionistas que intentarán introducir la idea de “desarrollo nacional”. El análisis posterior se enfocará en mostrar el funcionamiento del dispositivo educativo desarrollado para la población mencionada. Centrando el análisis en la localización de las lógicas de administración de poblaciones en el caso Waorani, la tercera forma que convive con las anteriores es la referida a la generación de lo que se ha denominado como “colonialismo interno”. Como se verá posteriormente, los Waorani han sido considerados como un grupo que no comparte la coetaneidad con el resto de las poblaciones que integran la “nación”. Se los produjo discursivamente como un “grupo atrasado” que no se ha subido al “tren del desarrollo”. Es decir, el problema del colonialismo interno remite a la urgencia por incorporar al capitalismo moderno a poblaciones étnicas que

³ Siguiendo el análisis de Rommel Lara, podemos dilucidar que “en 1969, el Estado ecuatoriano, a través del IERAC (Instituto Ecuatoriano de Reforma Agraria y Colonización), concedió 16.000 has a favor de Tihueno, una “comunidad huaorani”, bajo la denominación de “reserva” (Rival 1996) [...] el primer reconocimiento de tierras de los huaorani, lejos de abarcar la real dimensión del territorio donde habitaban las familias ampliadas huao y de reconocer la presencia de esta cultura, estuvo orientado al fortalecimiento de la reserva étnica creada por ILV para la confinación indígena” (2007, 183).

⁴ “En 1983, durante el gobierno de Oswaldo Hurtado, el IERAC adjudicó a favor del ‘grupo étnico’ Waorani una extensión de tierras equivalente a 66.570 has. En esta declaratoria, se incluyó la antigua adjudicación de Tihueno” (Lara 2007). Y, “Rodrigo Borja en aparente concordancia con las aspiraciones del movimiento indígena, expresadas en los ‘Acuerdos de Sarayaku’ y en los congresos indigenistas de Mérida (1980) y Santa Fe (1985) otorgó a los huaorani un título legal sobre una extensión de 612.560 has, que se sumó al territorio adjudicado en 1983” (Lara 2007)

⁵ Laura Rival (académica), en conversación con el autor, 29 de abril del 2015.

desconocían del mismo, para salir de la pobreza, modernizarse, o integrarse, como el caso ecuatoriano a la sociedad del “Buen Vivir”.

A continuación, se describirán las formas en que estas lógicas se desarrollan en el cuerpo y en la mente de los individuos a partir de los aportes de la teoría foucaultiana. Se completará la lógica del planteamiento realizado a partir de la afirmación sobre la configuración del Estado moderno desde el despliegue y ejercicio de poder hacia la población, y en el proceso de subjetivación a partir de un discurso de expansión hacia los cuerpos y mentes de los individuos.

1.2 Una mirada a los procesos de subjetivación

El análisis de los procesos de subjetivación que se plantea radica en determinar las formas en que el sujeto asume, se apropia o resignifica la norma social, institucional o ético/moral (Foucault 2005a; 1996). Se intenta dar cuenta de las estructuras que crean representaciones y determinan las formas en que el sujeto concibe el mundo, las relaciones y el accionar sobre él mismo. El capitalismo es el escenario en el cual se realizan los procesos de subjetivación. El Estado no desaparece, sino que se articula con la forma de producción mencionada.

El Estado no es solamente una instancia por donde transita el poder, sino también donde se producen sujetos. Foucault menciona que el *poder* no se posee, sino que se ejerce. El *poder* transita como por un complejo sistema de mallas (Foucault, 1999), es una relación de fuerzas y, por lo tanto de conflicto. Se puede también visibilizar un proceso de apropiación y de resignificación del *poder* por parte de los sujetos, en el sentido de que su ejercicio radica en la condición y posibilidad de libertad de éstos: “el poder se ejerce solamente sobre sujetos libres que se enfrentan con un campo de posibilidades en el cual pueden desenvolverse varias formas de conductas, varias reacciones y diversos comportamientos” (Foucault, 1988). Por lo tanto, el proceso de subjetivación se diferencia del de sujeción. El primero radica en un proceso de aprehendizaje por parte del sujeto, mientras que el segundo refiere a un proceso de dominación, sin posibilidad de realización del sujeto.

La administración de colectividades no es posible sin la administración de la vida individual. En este sentido, se puede afirmar que para gobernar poblaciones, es preciso gobernarse a sí mismo. Siguiendo esta perspectiva, podemos afirmar que el gobierno/cuidado individual se

produce a dos esferas, 1) a nivel del alma y 2) a nivel del cuerpo; como la meditación y la gimnasia respectivamente. El ejercitamiento de estas dos dimensiones deben ser controladas por el sujeto con la finalidad de controlar sus representaciones, es decir, los sujetos deben ser capaces de verbalizar su conducta a otros y, evaluarse dentro de un sistema de valores morales. Esta forma de subjetivarse a sí mismo es trabajada por Foucault para develar la génesis del sujeto en la Grecia Antigua y su resignificación en la época romano-cristiana (Foucault 2005b). Vale la pena tener en cuenta que el hecho de que el sujeto se autogubierne no significa que llegue a gobernar a los otros.

Debido a la anterior afirmación, lo que interesa subrayar y enfatizar en el análisis es la relación entre “sujeto” y “verdad”. Los discursos de verdad producen prácticas y, éstas devienen en conductas. Las prácticas no son el resultado de un proceso de sujeción lineal y evolutiva, sino que se conforman a partir de disputas de diversos actores por la validez de los mismos. Es importante tener en cuenta que hay discursos que justifican ciertas formas de poder. Por lo tanto, intentar adentrarse en las lógicas de las formas en que se materializa el poder, en prácticas y discursos, remite a la posibilidad para develar el funcionamiento de los dispositivos que legitiman el funcionamiento y las lógicas del ejercicio del poder.

Este planteamiento ha sido discutido profundamente en el trabajo de Castro-Gómez (2008) sobre la pertinencia de las categorías de análisis foucaultiano en América Latina y, la localización de la “bio-política” y la “corpo-política”, entendida esta última como las dinámicas del poder inscrito en el cuerpo como formas del racismo. El trabajo de Castro-Gómez aporta elementos para pensar la conexión entre colonialidad (*es*) del poder, los dispositivos de regulación de poblaciones, tecnologías de resistencia y, con el dominio económico y político establecido por potencias hegemónicas dentro del sistema capitalista (Castro-Gómez 2008, 226).

Dentro de esta lógica, la colonialidad (*es*) del poder puede ser planteada desde la relación conocimiento-sujeto (en sintonía a la relación verdad-sujeto). Así, dentro de la configuración del capitalismo, estas formas de exclusión de discursos (Foucault 1992) y/o saberes, operan en la construcción del otro (Castro-Gómez 2005), a manera de “legitimación narrativa” para la implementación de ciertas prácticas de control sobre la población” (2005, 309). Así el ejercicio de la administración de poblaciones tiene un correlato respecto a la creación de discursos sobre las minorías étnicas (Castro-Gómez 2005). La construcción de subjetividades

pueden describirse como “un imaginario que establece diferencias inconmensurables entre el colonizador y el colonizado” (Castro-Gómez 2000), donde el patrón de poder macro o mundial en disputa, se ve determinado por una operación mental del sujeto que genera “una nueva perspectiva temporal de la historia [misma que ha colocado] a los pueblos colonizados, y a sus respectivas historias y culturas, en el pasado de una trayectoria histórica” (Quijano 2000, 210), en contraste con los pueblos colonizadores o denominados desarrollados.

1.3 Educación, modernidad y construcción de subjetividades

El aparato escolar cobra especial significado al momento de tratar los procesos de formación de subjetividades en poblaciones diversas llevados a cabo en los estados latinoamericanos. Sin duda, las subjetividades fomentadas en espacios sociales marcados por la complejidad étnica, como el Ecuador, han estado relacionadas con la formación de la conciencia ciudadana reflejada en un discurso político que resalta la adquisición de derechos y responsabilidades de los individuos que conforman la “nación”. En este sentido, la propuesta de Marshall (1988) respecto a la ciudadanía liberal encaja perfectamente en el presente análisis, debido a que el dispositivo escolar será el encargado de fomentarla a lo largo y ancho del país. Por lo tanto, la educación para la adquisición de derechos y deberes será abordada en los siguientes párrafos como una forma de subjetivar a los individuos y así lograr su correspondiente administración. Posteriormente, el trabajo apuntará a localizar el problema de la homogenización cultural llevada a cabo en poblaciones indígenas mediante la implementación de proyectos pedagógicos dentro de sus territorios. Los proyectos pedagógicos funcionan dentro del dispositivo educativo como la materialización misma del discurso civilizatorio, culturizador y moralizante.

1.3.1 Una entrada a la concepción de “ciudadanía liberal” en Marshall

En primer lugar, acercarse a la propuesta de Marshall, en cuanto él entiende la ciudadanía desde un enfoque liberal en el ejercicio de los derechos en tres niveles, civiles, políticos y sociales (Marshall 1998, 304), permite localizar un proceso de construcción ciudadana centrada en derechos y deberes de los sujetos, entendido como una perspectiva de alcance universal, donde el marco del derecho (ley) fundamenta el proceso de igualdad. Esta propuesta se centra en la libertad individual, libertad que el Estado garantiza para la participación ciudadana. Interesa plantear la importancia que el proceso escolar adquiere para

Marshall, por lo tanto, el análisis no se detendrá en explicar cada nivel del plan de derechos. Más bien, se centrará en entender el “uso de los poderes de compulsión de Estado para lograr sus objetivos” (Marshall 1998, 303), es decir es uso del aparataje estatal para lograr la adquisición de derechos y deberes en los individuos.

El aparato escolar aparece dentro del nivel que corresponde a los derechos sociales planteados por Marshall. Estos derechos pueden entenderse como los garantes de un mínimo de bienestar económico y, sobretodo, como es el caso de la educación dentro de este paradigma, para “participar del patrimonio social y vivir la vida de un ser civilizado conforme a los estándares corrientes en la sociedad (Marshall 1998, 303). Estos derechos beben de la fuente originaria de la “pertenencia a las comunidades locales y a las asociaciones fundacionales” (Marshall 1998, 304). Dentro de la cronología que el autor presenta para el caso de Inglaterra, los derechos sociales se desarrollaron en el siglo XX, luego de los civiles en el XVIII, y los políticos en el XIX.

Dentro del análisis de Thomas Marshall, se puede apreciar una relación directa entre el proceso educativo y, el proceso de construcción de ciudadanía. El Estado debe obligar a los individuos a participar de los derechos que la ciudadanía le entrega. El “uso de la fuerza”, para ver “realizados los ideales del Estado” (Marshall 1998, 301), se traduce en la exigencia que el Estado debe hacer a los “niños a ir al colegio”, ya que si “el que no ha sido educado no puede apreciar, y por lo tanto no puede elegir libremente las cosas buenas que diferencian la vida de los caballeros, de las clases obreras” (Marshall 1998, 301). Se infiere por lo tanto, que para el autor, el Estado debe proveer de la maquinaria de producción de sujetos libres y “civilizados” (Marshall 1998, 302) a las poblaciones que demandan el “disfrute de estas condiciones [que además] exigen que se les invite a compartir el patrimonio social [lo que] a su vez significa que se les acepte como miembros de pleno derecho de la sociedad, es decir como ciudadanos” (Marshall 1998, 303).

Es pertinente detenerse en este momento del análisis para precisar algunos elementos de la propuesta de Marshall. El aparato escolar aparece, como lo mencionó anteriormente, como una maquinaria de construcción ciudadana. Es una maquinaria ofertada por el Estado, donde el individuo deviene en ciudadano al desarrollar una serie de actitudes y aptitudes, a la vez de ser partícipe de una serie de conocimientos que, tal como el autor señala, le muestran una forma concreta de vida fundamentada en la individualidad. Además, los conocimientos que se

ofrecen dentro del aparataje escolar permiten la identificación con una comunidad local (o nacional en el caso de la educación pública).

Ahora volviendo al texto de Marshall, en la Inglaterra de finales del siglo XIX, y durante todo el siglo XX, la educación llegará a ser obligatoria. Esto debido a las implicaciones que a nivel de derechos civiles y políticos acarrea ésta. El autor menciona que el Estado, por medio de la educación, “tiene en mente todos los requisitos y la naturaleza de la ciudadanía” (Marshall 1998, 310). La escuela crea a los ciudadanos adultos del futuro que podrán ejercer sus derechos civiles, ya que este tipo de derechos “estaban diseñados para que hicieran uso de ellos personas razonables e inteligentes, que habían aprendido a leer y escribir” (Marshall 1998, 311). Por otro lado, y haciendo referencia a los derechos políticos, menciona que “a medida que se entraba en el siglo XX, se tomó cada vez más conciencia de que la democracia política precisaba un electorado educado” (Marshall 1998, 311). Finalmente, en el campo de lo económico, menciona que la “manufactura científica precisaba trabajadores y técnicos cualificados”. Estas tres dimensiones, a saber: civil, político y económico, hacen que la comprensión sobre educación sea entendida como una obligación social que el Estado debe cumplir, más allá de los intereses personales de los individuos: “la salud social de una sociedad depende de la civilización de sus miembros [...] una comunidad que refuerza esta obligación ha empezado a darse cuenta de que su cultura es una unidad orgánica, y su civilización un patrimonio nacional” (Marshall 1998, 311).

La ciudadanía para Marshall es un *status* que se traduce en derechos y deberes de los miembros de una comunidad. La educación es la puerta de entrada y el principal mecanismo para lograrlo. En el marco del desarrollo del capitalismo en el siglo XX, la escuela se ha definido también como una maquinaria de producción de trabajadores, mismos que luego de pasar por ella se vuelven más valiosos para el sistema de reproducción capitalista, un dispositivo de poder de las naciones para competir con otras rivales en el campo de la industria (Marshall 1998, 331). Así mismo, la educación se ha ligado al campo de la ocupación, donde “los alumnos esperan obtener de ella la cualificación para el empleo en un nivel apropiado” (Marshall 1998, 332). Esta reflexión podría situar una problemática donde la ciudadanía no solo es entendida como la adquisición de aptitudes, actitudes y conocimientos que favorecen el desenvolvimiento político, civil y económico de una sociedad, sino también, como un *status* donde la concentración del capital es uno de los elementos que definen la

ciudadanía universal y movilidad social, tal como se puede encontrar en el análisis de Bauman (1999).

El paradigma marshalliano planteado a partir de la triangulación de derechos civiles, políticos y sociales, donde el aparato escolar adopta un carácter de notable importancia para su desarrollo, mantenimiento y reproducción por su obligatoriedad, analíticamente aporta elementos para entrar hacia la problemática en América Latina, relacionada a la forma en que los Estados han administrado a las poblaciones indígenas. Cabe indicar que Marshall realiza un breve análisis para el caso de Inglaterra (siglos XVIII-XX), contexto que difiere del desarrollo histórico de América Latina. En Inglaterra el proceso de construcción de ciudadanía se dio a partir de una revolución caracterizada como “democrático-burguesa” (Moore 1973), con la consecución de derechos civiles, políticos y sociales fuertes. La propuesta de Marshall deja de lado dos elementos de vital importancia para América Latina como lo son la etnicidad y, la importancia de “lo nacional” dentro de la construcción de la ciudadanía. Además, la ciudadanía en Inglaterra es pensada “desde arriba”, con un rol muy marcado de las élites estatales donde éstas pueden ofertar una serie de dispositivos para el control de su población. El análisis de Marshall descuida los procesos “desde abajo”, y los procesos de conflictividad social que éstos conllevan.

El análisis propuesto en nuestra investigación, no pretende detenerse en detallar los procesos “desde abajo”, sino más bien abordar la forma en que el aparato escolar opera en la construcción de ciudadanía. Este análisis lo encontramos en Marshall cuando indica que el ciudadano civilizado, que sabe leer y escribir, contribuye de mejor manera a su grupo social. Ahora, este análisis lo problematizaremos para el caso de América Latina situando la variable étnica a partir de la profundización de uno de los fenómenos más característicos desarrollados en la región como los el de homogenización cultural.

1.3.2 La homogenización ciudadana por medio del aparato escolar

El análisis propuesto por Calderón en “ciudadanos e indígenas en el estado populista” (2002), aborda el campo de la administración de poblaciones indígenas mexicanas por parte del Estado. Introduce la variable de “lo nacional” como un proyecto cultural-económico, donde el estado mexicano es el actor a llevar dicha tarea. El tratamiento de lo indígena por parte del Estado en México es presentado como un problema de índole colectivo. Históricamente,

señala Calderón, a las poblaciones indígenas se las ha tratado como “menores de edad”, que ni la época revolucionaria o la posrevolucionaria pudo superar (Calderón 2002, 119). Las poblaciones indígenas fueron construidas desde esencialidades étnicas, de tinte folklorista, que las objetivaron como un actor a ser civilizado-educado para poder disfrutar las “comodidades” de la modernidad, del progreso y del desarrollo.

La construcción de la ciudadanía moderna puede ser realizada desde un dispositivo concreto: el educativo. Sin considerar pertinencias culturales de los procesos educativos, en varias localidades de México se llevaron a cabo procesos de homogenización cultural. Los hábitos y las costumbres de la población considerada a sí mismo moderna, deben ser asimilados por la población indígena. Es un proceso de eliminar lo indígena para fomentar lo moderno, “lo nacional, lo culto, lo civilizado, o lo caballeresco (haciendo referencia a la lógica de Marshall).

Calderón trae a colación que el dispositivo educativo planteado por el Estado, se ha servido del trabajo realizado por instituciones eclesiásticas para desarrollar un imaginario homogéneo en toda la población indígena, centrado en la cívica, las costumbres, normas morales, identificación con narrativas y héroes nacionales y, preocupación por la escritura y la lectura. Es toda una maquinaria que se materializa en políticas educativas que fueron ejecutadas mirando como fin el desarrollo de una comunidad nacional. Al final el autor mencionará que el desarrollo de “lo nacional” no se ha librado de cometer ciertas injusticias y atropellos a poblaciones indígenas (Calderón 2002, 121), y es ahí donde el análisis de estas políticas cobra sentido en el presente trabajo.

Tanto en Marshall como en Calderón, el dispositivo educativo actúa sobre la base de civilizar al niño o al indígena. Esta lógica trae algunas situaciones complejas para el caso de América Latina, ya que interactúa de forma que al indígena se lo infantiliza. Se ha localizado al discurso que da forma a la escuela moderna en la obra de Immanuel Kant (2008), y que sin duda, puede entregar pistas para pensar el tratamiento educativo que se ha dado a las poblaciones indígenas en el contexto sudamericano.

1.3.3 El discurso pedagógico moderno y su relación con América Latina

Entre los años de 1776 y 1787 Immanuel Kant impartió en la Universidad de Königsberg un seminario que, al traducirlo al español, derivó con el título de “Sobre Pedagogía”. Esta obra se la puede considerar como la expresión de un *ethos* moderno, mismo que configura un discurso sobre el aparato escolar donde el afán de civilización es inscrito como su tarea más importante. De esta forma, para Kant, el ser humano es “la única criatura que tiene que ser educada, el único ser vivo que puede transformar su animalidad en humanidad” (Kant 2008, 27). Esta tarea se la realiza mediante la disciplina que se ejerce desde la escuela. La maquinaria escolar es operada por el sujeto adulto y sobre el niño. Es una acción formativa del primero sobre el segundo. Esta acción tiene cuatro objetivos: disciplinar, culturizar, civilizar y moralizar (Kant 2008, 41).

Disciplinar lo entiende como el paso de la animalidad a la humanidad, es decir consiste en amansar lo salvaje. Sibilia, en crítica a las premisas kantianas, menciona que la noción de salvaje puede entenderse como un estado de diferenciación entre Europa (racionales) y los esclavos (irracionales), ya sean culturas americanas o africanas (Sibilia 2012, 18).

Por culturizar, Kant entiende al proceso de adquisición de habilidades, ya sean éstas: leer, escribir, entonar instrumentos musicales (Kant 2008, 41), entre otras. En este mismo sentido, Sibilia comenta que los esclavos americanos o africanos en Europa eran considerados como animales, incapaces de leer o escribir, por lo que su conocimiento de la ley era nulo. De esta forma, culturizar, puede también entenderse como el proceso por el cual se conoce la ley (Sibilia 2012, 16), es decir que ésta existe y por lo tanto debe ser respetada.

La idea de civilizar va unida a la de socializar, la capacidad de adaptarse al medio social mediante el uso de las buenas costumbres. Desde lo dicho, y teniendo en cuenta que la idea de moralización es entendida como “elección de los buenos fines” (Kant 2008, 41), Sibilia comenta sobre la época:

[L]a pedagogía tendría como meta el propiciar el ‘desarrollo de la humanidad’, de manera acumulativa y cada vez más perfeccionada, procurando que ésta no fuera solo ‘hábil, sino también moral’, pues ‘no basta el adiestramiento; lo que importa, es que el niño aprenda a

pensar⁶; y fundamentalmente, que sepa comportarse como se debe [...] Se enseñaba a pensar y a actuar de modo considerado correcto para los parámetros de la época (Sibilia 2012,17).

Para Sibilia, todo este andamiaje discursivo constituyó “uno de los pilares de la modernidad” (Sibilia 2012, 17), entendiendo a ésta última como un proyecto de “uniformización escolar” (Sibilia 2012, 119) que actuó ahogando a manifestaciones culturales consideradas inferiores, en el mismo el sentido en como Calderón lo mencionó, se desarrollaron atropellos e injusticias hacia poblaciones indígenas.

El interés analítico ha consistido en localizar los sistemas de homogenización planteados por los Estados con la finalidad de construir un proyecto nacional. Estos sistemas pueden ser situados en el dispositivo educativo, mismo que se ha articulado desde lógicas importadas o heredadas de procesos de conquistas, como lo es la lógica escolar kantiana descrita anteriormente. La escuela en el desarrollo moderno cobra especial interés por su funcionalidad per formativa de sujetos que avalen, den continuidad, y reproduzcan las lógicas del aparataje estatal.

Cuando otros actores, tales como organizaciones indígenas o instituciones eclesiales aparecen en el escenario político, la escuela adquiere un sentido de disputa. Los discursos respecto a la inferiorización de los indígenas se re configuran, de tal forma que las lógicas de homogenización no desaparecen. Los saberes y formas en que se tejen las relaciones cotidianas de las poblaciones indígenas no son incorporados al aparataje escolar, sino más bien reemplazados o subordinados a partir del planteamiento moderno de lectura, escritura y oralidad castellana-española de la llamada mayoría nacional.

1.4 Lógicas moderno coloniales. Continuidad de los procesos de extracción

Ecuador se divide en cuatro regiones naturales.⁶ La más grande de ellas es la región amazónica. El territorio amazónico lo comprenden seis provincias: Napo, Orellana, Pastaza, Sucumbíos, Morona Santiago y Zamora Chinchipe. Esta región tiene la particularidad de albergar a varias nacionalidades indígenas⁷ reconocidas constitucionalmente por el Estado: Achuar, Andoa, Cofán, Kichwa, Sápara, Sekoya, Shiwiar, Shuar, Siona y Waorani

⁶ Las regiones naturales son: Litoral o Costa, Interandina o Sierra, Amazónica, e Insular o Galápagos.

⁷ El censo del 2001 muestra que el 19,6% del total de indígenas se concentra en la región amazónica (Chisaguano 2006, 31).

(CODENPE 2014). Así mismo, parte de este territorio constituye el hábitat de grupos en aislamiento voluntario, familiarizados con la nacionalidad Waorani, y denominados Tagaeri-Taromenani.

Dentro del proyecto político de la “Revolución Ciudadana” en el Ecuador, el Estado se ha relacionado con la región amazónica desde tres momentos: conocimiento y comprensión de las desigualdades sociales en la región (2007-2010), trazado de estrategias para la utilización de los recursos naturales (2009-2013) y, efectivización de estrategias de apropiación de dichos recursos (2013-2017). A continuación se describirán cada uno de estos momentos.

El conocimiento y comprensión de la situación social de la Amazonía ecuatoriana (2007-2010), llevado a cabo por parte del proyecto de la “Revolución Ciudadana” consiste en entenderlo a profundidad como el territorio con los mayores índices de desigualdad y exclusión social.⁸ Así como también como la región con menor índice de reducción de brechas de pobreza entre 1998-2006, donde por ejemplo la tasa neta de desnutrición desciende muy poco, “la cual alcanzaba 26,3%, en 1998 y llegó a 24,5%, en 2006” (SENPLADES 2007, 98). Asimismo, y revisando el campo educativo, las tasas netas de matriculación escolar básica apuntan a la región como la más deficiente en este aspecto, con el 90,00% en relación con la región Costa (90,8%) y Sierra (90,9%) (SENPLADES 2007,100). En este contexto, “[l]os niveles inferiores de acceso a educación básica lo tienen los indígenas (86%)”⁹ (SENPLADES 2007, 100). Esta etapa, puede ser descrita como un diagnóstico de la zona para definir los programas a desarrollarse con la finalidad de articular negociaciones que beneficien tanto a la explotación petrolera, como a las poblaciones indígenas.¹⁰ Vale puntualizar que para las nacionalidades indígenas, y de manera específica en el caso Waorani, se concretan iniciativas como la delimitación de la Zona Intangible Tagaeri-Taromenani (ZITT) para la protección de pueblos en aislamiento voluntario. Esta iniciativa, desde el año 2012 hasta la actualidad entrará en debate debido a la ampliación de la frontera petrolera

⁸ Estos datos se pueden observar en el informe presentado por el INEC en el año 2006, donde la región que aparece con mayor concentración de pobreza es la Amazónica: 59,7% de pobreza y, 39,6% de indigencia.

⁹ Según el documento estatal del 2007 (Plan Nacional de Desarrollo) la población afroecuatoriana tiene una tasa neta de acceso a la educación básica de un 87%. Por otro lado, los mestizos con el 91,8% y, blancos con el 90,7%.

¹⁰ El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010 intentará plantear las dimensiones de atención social del Estado. Esta será la base sobre la que se sostendrá el discurso político que pregona el de cambio de matriz productiva, mismo que plantea el paso de un modelo primario exportador y extractivista hacia un modelo denominado “biópolis ecoturística” (SENPLADES 2009,7). El cambio conllevará la profundización de las actividades extractivas para la inversión social y de infraestructura que sostenga el mencionado proyecto.

hacia territorio de la ZITT; los mapas legitimados por el Ministerio del Ambiente favorecen la concesión de bloques petroleros para el inicio de las operaciones extractivas.¹¹

El segundo momento, se identifica como el trazado de estrategias para la utilización de recursos (2009-2013). Éste se define por la intensificación del proceso extractivo¹² para la articulación de un modelo post-petrolero denominado como “biópolis eco turística”. El mismo “Plan de Desarrollo 2009-2013” propone el incremento de la producción petrolera (SENPLADES 2009, 87). Además, la región amazónica es determinada como una importante reserva de recursos naturales no renovables: petróleo y, yacimientos de minerales metálicos y no metálicos. La explotación de los mismos, supone un impacto ambiental, pero al mismo tiempo de valor significativo para el funcionamiento de la sociedad como “fuente de divisas para el país” (SENPLADES 2009, 103). Esta visión supone la diversificación de las formas de propiedad, como por ejemplo despojo de territorios a comunidades locales en beneficio de una inserción estratégica en el capitalismo contemporáneo. Por otro lado, supone también políticas de compensación locales, como por ejemplo la construcción de infraestructuras, tales como “Ciudades del Milenio”, “Universidades”, “Carreteras” y “Unidades Educativas del Milenio”¹³ en sectores que se ven influenciados directamente por la actividad extractiva. Es la etapa de negociaciones entre los diversos actores de la actividad extractiva y poblaciones locales. Otro ejemplo a considerar en el campo de las negociaciones, corresponde al planteamiento de políticas de reparación a comunidades que han sido afectadas por la contaminación de la actividad extractiva; el Estado se compromete a la “remediación ambiental en la Amazonía mediante el tratamiento de piscinas en los campos petroleros, tratamiento de los suelos contaminados, inversión en facilidades para reinyección para el agua de formación, entre otros procesos” (SENPLADES 2009, 270).

El tercer momento, posterior al diagnóstico y negociación de beneficios de la actividad extractiva, corresponde a la operacionalización de las actividades extractivas (2013-2017). Se promueven las industrias estratégicas con el discurso de la reducción de las brechas sociales. Cabe indicar que la materia prima de estas industrias son los hidrocarburos (petróleo y gas),

¹¹ Para profundizar en esta problemática se puede revisar la “Intervención de Eduardo Pichilingue Ramos, en el pleno de la Asamblea Nacional” (2012).

¹² La XI ronda petrolera es una muestra de la intensificación de la actividad extractiva en el Ecuador. Se licitan nuevos bloques petroleros entre 2013 y 2014. Para profundizar revisar Vallejo (2014).

¹³ Datos oficiales presentados por el Ministerio de Educación localizan a 61 Unidades Educativas del Milenio en funcionamiento, 52 en construcción y, 212 en proyecto de construirse (Ministerio de Educación 2016). Es decir, del total proyectado (325), el 34,8% se ha ejecutado-incluyen las que se encuentran en construcción, faltando el 65,2% de proyectos a concretarse.

minería (metálica y no metálica) y recursos forestales. Estos sectores favorecen la inserción del Ecuador en el capitalismo contemporáneo dentro de redes internacionales hacia Europa, Asia y América; de manera especial se miran los centros capitalistas de China, Corea, Brasil y Estados Unidos. Así mismo, desde el año 2012 se incrementa la inversión estatal en infraestructura, proyecto funcional al incremento de la producción de materia prima, para favorecer la consolidación del modelo económico utilizable al capitalismo contemporáneo. Las principales obras de infraestructura que dinamizan los sectores estratégicos en el Ecuador tiene que ver con redes viales, saneamiento ambiental, infraestructura de salud, comunidades del milenio-infraestructura habitacional, infraestructura deportiva, infraestructura de servicio eléctrico, infraestructura educativa, infraestructura para la protección del ambiente, infraestructura para el desarrollo urbano, infraestructura para el ámbito cultural, entre otros (Ecuador Estratégico 2016).

La profundización de la industria extractiva, genera un proceso de re elaboración sobre el significado mismo de la Amazonía ecuatoriana. Los actores externos, tales como las empresas petroleras o el Estado, determinan una nueva configuración espacio-temporal de la región (Harvey 2005). Vale aquí la descripción que realiza Pizarro (2009): “la Amazonía es una región cuyo rasgo más general es el haber sido construida por un pensamiento externo a ella”. Una visión “eldoradista” (Svampa 2013, 43) que la ubica como una fuente inagotable de recursos. Sin duda, ésta es la visión fundante de la modernidad en la región. De esta forma, y tal como lo señalan Wilson, Bayón y Diez, el proceso de urbanización de la región amazónica resulta de “un complejo proceso histórico de expansión y consolidación territorial, extracción y exportación de materias primas, y desposesión y ‘civilización’ de la población indígena” (2015, 9). Estos autores sintetizan lo que se podría denominar el dispositivo de control.¹⁴ Éste opera en tres dimensiones: extracción de recursos, control territorial y control social. Así, la instauración del dispositivo moderno localiza en primer lugar al ingreso del Ecuador al mercado mundial (Wilson, Bayón y Diez 2015, 8) durante el inicio de la conquista española hacia 1538 (hasta 1809). Este dispositivo opera a nivel de extracción de recursos mediante la apropiación de oro, en un sistema encomendero, donde el control social es realizado por reducciones manejadas por la Iglesia Católica. El segundo momento, que localizan los autores es el definido por la apropiación del caucho (1880-1920), éste opera en un sistema de haciendas y el control social se lo realiza por medio de las “correrías” para la captura de

¹⁴ Para ampliar esta estructuración, revisar la infografía desarrollada por Wilson, Bayón y Diez (2015:11).

esclavos. El tercer momento, es el relativo a la extracción de petróleo (1940-2007), el control territorial se define por la creación de las primeras ciudades (relacionada con el ingreso de colonos), la definición de bloques y pozos petroleros; el control social se articula entre militares y misiones (católicas y protestantes). Finalmente, los autores enuncian el dispositivo contemporáneo (2010-2035), basado en la extracción del conocimiento local (amazónico), en circunscripciones territoriales de conexión regional como el proyecto IIRSA,¹⁵ donde la conexión interoceánica Manta-Manaos determina el intercambio de bienes y servicios; las “Ciudades del Milenio” o centros de conocimiento como la “Universidad Amazónica Ikiam” determinan el control social en el ámbito de las prácticas de “lo cotidiano” y del “conocimiento de la naturaleza”, respectivamente.

Los distintos momentos en que opera el dispositivo de control en la historia de la Amazonía ecuatoriana están configurados alrededor de la extracción de recursos. Uno de los elementos que al interactuar con la población indígena de la región se puede apreciar, es que los grandes beneficiarios de las actividades de extracción no han sido las poblaciones amazónicas. Dentro del desarrollo capitalista, estas poblaciones son catalogadas como “sobrantes” y por lo tanto son excluidas, encomendadas, reducidas, esclavizadas o civilizadas. Los relatos recogidos en el trabajo de campo, mencionan que lo que se ha denominado como dispositivo de control, tiene un doble efecto sobre las poblaciones, “había esa doble dimensión de vaciamiento y concentración”,¹⁶ una estrategia que a más de asegurar el control y aprovisionamiento de recursos, lograba que “las poblaciones indígenas molestaran lo menos posible”, es decir, se vieran obligadas a conformarse en condiciones muy precarias de vida.

El proceso que el proyecto de la “Revolución Ciudadana” ha planteado en la Amazonía ecuatoriana una lógica de vaciamiento y llenado a partir de tres momentos: conocimiento de la situación y principales demandas, negociación de las actividades extractivas para su posterior operacionalización. Es un proceso que sostiene lógicas reproducidas a lo largo de la historia en la región. Resulta una lógica perversa, una “economía de rapiña” (Federici 2010, 296), donde se utiliza el conocimiento previo de las necesidades de la población, para posteriormente entablar el proceso de mediación y finalmente, apropiarse de los recursos que forman parte de sus territorios. Se determinarán las formas en que el capitalismo contemporáneo genera sujetos “sobrantes”, excluidos, concentrados-vaciados en la región

¹⁵ Iniciativa para la Integración de la Infraestructura Regional Suramericana.

¹⁶ Manuel Bayón (investigador FLACSO-Ecuador), en conversación con el autor, 20 de febrero del 2016.

amazónica del Ecuador. Es en este sentido que se expondrá el caso de la nacionalidad Waorani, y el proceso de instauración de la maquinaria educativa asimilacionista, en contraste con el proyecto que se desarrolla en la localidad de Toñampari: la instauración de una Unidad Educativa del Milenio. No solo se extraen recursos, también se extraen subjetividades y en este proceso, los discursos articulados por parte de los actores externos a la región amazónica toman especial realce, ya que a las poblaciones indígenas se las fabrica como una “exterioridad salvaje” (Gago y Obarrio, 2016:12). Estos dos momentos se definen a partir de programas de dominación que a más de explotar el valor de la región, constituyen sistemas de “descalificación moral” y social de la población indígena Waorani, en el marco de un supuesto proyecto de modernización-civilización pedagógico.

2 Metodología de trabajo

El presente trabajo, tal como ha sido descrito hasta este momento, analiza las formaciones discursivas por medio de las cuales se efectiviza el poder dentro del proceso que se ha denominado como administración de poblaciones. Las formaciones discursivas están determinadas por el carácter conflictivo de las disputas políticas llevadas a cabo por diversos actores o instituciones. De esta forma, las formaciones llegan a ser dispersas, discontinuas y regulares y, tal como lo menciona Romero (2011), un estudio de este tipo busca “captar el poder en su dimensión de afirmación [...] analizando los efectos de verdad que produce y permite reproducirse” (2011, 87). Por lo tanto, dos momentos se plantean en esta forma de entender el poder: el poder produce verdad y, sólo en cierto régimen de verdad es posible el ejercicio de poder (Romero 2011, 34). El camino de análisis propuesto puede definirse, desde la tradición foucaultiana, como genealógico.

El saber político que hará posible la administración de poblaciones remite a examinar las prácticas discursivas de las instituciones que disputan intereses a partir de la participación en la mencionada tarea. La articulación de estas instituciones determinará el régimen de verdad capaz de legitimar la intervención del poder soberano sobre poblaciones. En el caso presente, es de importancia enorme examinar la articulación entre Estado e instituciones religiosas, particularmente con las protestantes y, para lograr tal fin, la revisión de documentos oficiales elaborados por estas instituciones toma centralidad. Es así que el valor del método genealógico remite a aportes fundamentales ya que al plantear la analítica del poder ejercido sobre la población indígena Waorani, los sistemas de saber construidos históricamente sobre

este grupo indígena y los mecanismos disciplinarios incorporarlos al ámbito nacional, son redescubiertos y puestos en evidencia como un aporte de crítica social. Este ejercicio crítico, permite también la localización de “los saberes sepultos de la erudición y los saberes descalificados por la jerarquía del conocimiento [...] posibilidad de hacer entrar en juego los saberes locales, discontinuos y descalificados, contra una policía discursiva que los pretende filtrar, jerarquizar y ordenar en nombre de un conocimiento verdadero” (Romero 2011, 87), exclusión funcional al orden y a los intereses del Estado que tanto promulga el pensamiento moderno.

Por lo tanto, las fuentes que el trabajo analiza son históricas, elaboradas por representantes del Estado y por miembros del Instituto Lingüístico de Verano. Dentro de las primeras, las cartas entre el Ministerio de Educación Pública y Cultura entre los años de 1960 y 1980 cobran centralidad ya que muestran los intereses del Estado implícitos en la administración de la población Waorani. Por otro lado, las cartas (Anexo 2) y los informes, los cursos de entrenamiento docente dentro del programa de Educación Bilingüe Bicultural (Anexo3), complementan la visión necesaria para determinar la articulación y diálogo entre el Estado y el ILV respecto a la producción de discursos sobre las poblaciones indígenas. La localización y revisión de estas fuentes se las coordinó con la Dirección del Instituto Lingüístico de Verano para América Latina, misma que determinó la visita de su sede en Dallas, Texas para la revisión documental del archivo de esta institución.

Pese a la insistencia de miembros del ILV en afirmar y documentar la existencia de copias entregadas a diversas instituciones de su archivo en Ecuador, no se localizaron los mismos en el país.¹⁷ Lo que sí se logró localizar fueron colecciones de sus publicaciones y, resultados de varios estudios desarrollados en el Ecuador en la “Biblioteca Nacional del Ecuador “Eugenio Espejo”, en la “Biblioteca General de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador” y en la

¹⁷ Margaret Dennis (Directora del ILV para América Latina), en comunicación personal con el autor, el 13 de octubre del 2015, remitió un listado de instituciones a quienes fueron entregados copias de los documentos elaborados por el ILV previa a su partida de Ecuador: “Presidencia de la República del Ecuador; Academia Ecuatoriana de la Educación; Colegio de Campanacocha; Hospital Vozandes del Oriente; Departamento de Desarrollo Comunitario, Vozandes; Universidad de Guayaquil; Escuelas Shuar; Comunidad Achuar; Promotor de Salud, Yaapi; Promotor de Salud, Macuma; Ministerio de Salud Pública; Casa Montalvo; Escuela Conombo; Colegio de Toñaempare; Promotor de Salud, Limoncocha; Representante de las Escuelas Cofanes; Dirección Provincial de Educación Indígena Intercultural Bilingüe de Esmeraldas; Escuelas Chachi de la Provincia de Esmeraldas; Escuelas Sionas de la Provincia de Sucumbíos; Escuela Bilingüe de Limoncocha; Editorial Abya Yala; Museo Etnográfico Mitad del Mundo; Federación Ecuatoriana de Indígenas; Casa de la Cultura Ecuatoriana “Benjamín Carrión”; Biblioteca de Nueva Loja; Biblioteca Municipal de Quito; Biblioteca Aurelio Espinosa Pólit; Biblioteca de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, entre otras más”.

“Colección Abya Yala” de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Las condiciones en que han sido conservados los mismos no son las mejores. Los materiales pedagógicos elaborados para los procesos de alfabetización de la población Waorani y los estudios antropológicos son los utilizados en la presente investigación para determinar los discursos impregnados en las representaciones sobre este grupo indígena. Adicional a estas fuentes, Patricia Kelley, durante la visita del autor a la sede del ILV, entregó un archivo fotográfico que muestra la actividad pedagógica llevada a cabo durante los años de 1970 y 1980 con las poblaciones Waorani. Con la revisión de estas fuentes se determina de mejor manera la forma en que el dispositivo educativo influye en la construcción de subjetividades indígenas.

El primer período histórico queda cubierto con la revisión de las fuentes mencionadas. Hay que añadir que debido a la importancia del ILV en este período, se revisó la “Colección Latinoamericana Nettie Lee Benson” de la Universidad de Texas en Austin, con la finalidad de localizar: los informes institucionales desarrollados por el ILV en los de 1970 y 1980; la literatura respecto a la crítica regional desarrollada a esta institución y; la producción académica respecto a la nacionalidad Waorani en idioma inglés. Este trabajo se realizó detalladamente y tales documentos integran el cuerpo de la investigación.

El trabajo desarrollado respecto al período que detalla el proyecto de Unidades Educativas del Milenio en la localidad de Toñampari, parte de constatar en territorio Waorani los principales problemas y necesidades respecto a la situación educativa. Como no se plantea la tarea de construir el relato histórico de la escuela-colegio de Toñampari, el trabajo se nutre de un diagnóstico de las escuelas de Guiyero y Timpoca, y del colegio de Dicaro, comunidades Waorani ubicadas en la provincia de Orellana. Entrevistas y diálogos con maestros, madres y padres de familia y, sobre todo la experiencia de compartir la docencia en la escuela de Guiyero, determinan el análisis que se llevará a cabo para determinar la forma en que se piensa y se efectiviza el dispositivo educativo desde el Estado.

Sin lugar a dudas, no se puede entender el actual dispositivo educativo sin plantear la articulación entre Estado e industria petrolera, y en el caso de las comunidades mencionadas, que se ubican dentro del Bloque 16, las prácticas pedagógicas han sido utilizadas para reproducir las lógicas extractivas. Tal es el caso del material pedagógico recogido durante el trabajo de campo que propondrá el análisis del momento posterior a la pacificación y conformación de la nacionalidad Waorani, su inserción en las lógicas nacionales y,

determinado en la intensificación de las lógicas de explotación y depredación de los recursos naturales ubicados en su territorio. A simple vista se plantearía una desconexión entre los dos momentos históricos propuestos en el presente análisis, pero éstos constituyen los acontecimientos donde el Estado ha puesto mayor atención estratégica a la población Waorani. Bien con las petroleras, o con el ILV, el estado ecuatoriano ha llevado una relación conflictiva de delegación a otras instituciones de tareas que le competen, como por ejemplo la educación.

El análisis del significado de la UEM de Toñampari es desarrollado a partir de entrevistas a miembros de la nacionalidad Waorani, funcionarios del Ministerio de Educación, académicos y activistas. Además, se cuenta con la experiencia como docente, durante un corto período de tiempo (dos semanas), del investigador en territorio Waorani. Este trabajo es complementado con la revisión documental de los documentos legales elaborados el Ministerio de Educación y autoridades de la UEM en cuestión y, facilitados por personal de la Dirección Distrital de Educación ubicada en Arajuno, cantón Pastaza.

Sintetizando lo expuesto, dos fases analíticas comprenden la presente investigación. La primera, denominada por Watts (2001) como histórica dialéctica conlleva el trabajo crítico con fuentes textuales/documentales para “construir un relato sensible a coyunturas, contingencias y contradicciones” (Watts 2001). Para el caso de ILV se privilegiarán las fuentes de información referidas a los procesos de alfabetización y evangelización y, aquellas que nos remitan a las relaciones con actores externos como informes o convenios. Por otra parte, para explorar la UEM, se privilegiarán las fuentes escritas/documentales que describan la operacionalización del proyecto pedagógico, su justificación y, aquellas que nos remitan a los procesos de negociación entre nacionalidad indígena y Estado. La segunda fase de investigación denominada como lógica fenomenológica, “está habitualmente asociada con observaciones de campo de situaciones de la vida real” (Watts, 2001). Esta es la etapa donde se recoge información para la confrontación de la primera fase, con la finalidad de posibilitar una perspectiva de comprensión más amplia respecto a los dos momentos históricos.

2.1 Importancia de los cortes cronológicos

El trasfondo de toda la investigación está determinado por las transformaciones que se desarrollan en el capitalismo. En este caso, se atienden las continuidades y rupturas que

entretejen a la forma en que se entiende hoy a la región amazónica del Ecuador. Los períodos que se prestan atención están determinados por la emergencia de dos actores clave: el Estado y, la población Waorani.

El primer período intenta entender las transformaciones que acontecen en la población Waorani y en su territorio a partir del aumento en la intensidad de las relaciones que se desarrollan con la sociedad occidental, mayoritaria o nacional. Así, el período de 1950-1970, el Estado pacta con las misiones protestantes para que intensifiquen el proceso de incorporación y asimilación de la cultura nacional por parte de la población, denominada en la época, como “salvajes” o “aucas”. El gobierno se desarrolla de manera indirecta, pero los objetivos que el capitalismo determina, como la incorporación del territorio amazónico a las lógicas extractivistas, son consolidados por medio del despliegue de mecanismos de formación ciudadana como las primeras escuelas, mismas que aseguraran que el individuo que pasa por esta maquinaria, se fije o quede encantado con los beneficios de la modernidad. Así, los procesos donde se articula la propuesta de construcción de las primeras escuelas para las poblaciones Waorani, serán analizados dentro de este primer corte cronológico. Además, este período comprende la articulación de la necesidad de formación de una identidad religiosa-moderna al servicio de la construcción de una identidad nacional. La disciplina y la racionalidad de los proyectos que realiza el ILV es una característica fundamental de este período.

El segundo corte cronológico comprende el periodo de 2006-2016. Como anteriormente se mencionó, el trabajo de campo determinó que el ILV tiene mucha influencia en la década de 1990 dentro de las políticas educativas que se desarrolló con los Waorani. La ausencia de un Estado fuerte dentro de la Amazonía será la principal causa para que el asesoramiento (no oficial) del ILV continúe. La situación descrita en el campo de la educación cambia con la “Revolución Ciudadana”. La EIB pasa a ser competencia del Estado y, éste intenta hacerse presente en la región amazónica con la construcción de mega infraestructura como compensación a las poblaciones amazónicas por los procesos de extracción petrolera. Aquí aparecen las UEM. Para la nacionalidad Waorani esta iniciativa constituye el segundo momento en que la educación se fortalece, y que al mismo tiempo destapa el problema que la incorporación a los intereses del desarrollo nacional conllevó a lo largo de toda su historia. Falta de docentes, contenidos no pertinentes, problemas de aprendizaje en los sectores infantiles y juveniles, problemas de salud y del desarrollo del tiempo libre, entre otros. Las

lógicas moderno-coloniales se re configuran en las políticas educativas del segundo corte cronológico. Así mismo, la importancia de este período comprende en ubicarlo como un supuesto gobierno directo, que invisibiliza la influencia de la industria petrolera sobre esta población. La formación ciudadana basada en la adquisición de derechos globales, constituye un proyecto que la educación formal desarrolla, en una especie de identidad cosmopolita.

Estos dos períodos son importantes porque están determinados por el inicio o profundización de la industria extractiva en la región amazónica. Muestran las transformaciones que se llevan a cabo con las poblaciones indígenas dentro del marco contextual donde el Estado juega un rol significativo en el desarrollo del sistema económico global. Es decir, focalizan la sobre exposición y valoración de los intereses del desarrollo nacional (de sectores mayoritarios), sobre los intereses de las poblaciones indígenas, que llegan a asimilar y heredar las lógicas de reproducción del capital. Así, vale decir que los períodos cronológicos diferenciados en el presente trabajo permiten determinar el cambio del sistema capitalista a partir de los modelos de desarrollo planteados por el país. En 1950 el país inicia la ola de industrialización petrolera, y en el 2016 atendemos a la profundización de los daños y consecuencias en la Amazonía que dicha ola inició: daño ambiental, pérdida cultural, aumento de pobreza, entre otros.

Es así que la importancia de diferenciar estos dos momentos radica en la posibilidad de localizar las transformaciones que acontecen en la nacionalidad Waorani, a partir de los diversos proyectos educativos que el Estado realiza en su territorio con la finalidad de consolidar los intereses del capitalismo que lo enmarcan. Se teje en el interior de la máquina pedagógica un proceso de formación de identidades que serán exploradas en los capítulos que se desarrollan a continuación.

3 A modo de cierre

En función de la pregunta de investigación, se ha localizado dentro del presente capítulo los principales referentes teóricos que darán respuesta a la interrogante planteada, respecto a los ideales de sujetos fomentados por discursos oficiales. Administración de poblaciones, modernidad y construcción de subjetividades, ciudadanía liberal y homogenización ciudadana son los elementos que guiarán los análisis por venir. Así mismo, se ha introducido la complejidad de la administración estatal de la nacionalidad Waorani y, para entender mejor

este proceso que va desde la homogenización a la asimilación cultural, el trabajo considerará un elemento fuerte del contexto en el cual inicia el proceso de administración de esta población. Este es el referido la relación dialéctica que se teje entre Estado e instituciones religiosas. Los pactos, los encuentros y los desencuentros guiarán el capítulo siguiente.

Capítulo 2

El Estado y las Instituciones Religiosas

El presente análisis muestra que el discurso moderno que se centra en el giro antropocéntrico de la historia y la superación de lógicas religiosas para la formación del Estado, no es sustentable. Tal como lo anunció Weber (2011) en su análisis sobre la funcionalidad del Protestantismo en el proceso capitalista, las lógicas religiosas se han re articulado con la finalidad de asegurar la reproducción del sistema de acumulación. En el caso ecuatoriano, a partir de la década de 1950 asistimos a un proceso de disputa política personificada principalmente por instituciones católicas y protestantes. Esta disputa consiste en la definición de los actores que se articularán con el Estado con la finalidad de desarrollar el proceso de administración de poblaciones en la región amazónica, en el marco de la naciente industria petrolera que se inserta en la región. Las instituciones religiosas entablarán una lucha de intereses con la finalidad de determinar beneficios a partir del protagonismo que éstas puedan tener en el desarrollo de políticas públicas en la región amazónica del Ecuador, cuya ejecución pueden definirse como la expresión de una forma indirecta de administrar poblaciones indígenas, donde las lógicas poliétnicas etnocráticas y la incapacidad del Estado son el sello que marca el período comprendido entre 1950 y 1980.

Además, reconociendo la herencia colonial en la historia republicana del país, el presente análisis mostrará las formas en que los dispositivos coloniales se articulan con el Estado Moderno y, crean maquinarias de desposesión, no solo de recursos naturales, sino también de formas de subjetividades, principalmente en poblaciones indígenas. Interesa de sobre manera ubicar las formas en que las lógicas religiosas se articulan dentro de los procesos de subjetivación de poblaciones bajo los intereses del capitalismo. Para esta tarea, se iniciará reconociendo la conflictividad constitutiva del estado ecuatoriano y las disputas de instituciones religiosas por articularse en el proceso de administrar poblaciones. Posterior a este análisis se procederá a describir la instauración del ILV en el Ecuador y finalmente se someterá a crítica la presencia de esta institución a partir del discurso del movimiento indígena. Los principales documentos que se ubicarán en el presente capítulo remiten a la obra del sacerdote católico Aurelio Espinosa Pólit (1894-1961) en su campaña contra protestantismo, los informes institucionales realizados por el ILV, y finalmente, los contratos realizados por el estado ecuatoriano con instituciones católicas y protestantes.

1 Conflictividad estatal y disputas de los discursos religiosos

Las lógicas que la sociedad moderna ha heredado del Cristianismo son conocidas desde los trabajos desarrollados a partir de la noción de “poder pastoral” de Foucault (2006). En este sentido, se plantea dos movimientos analíticos que ayudarán a comprender la problemática planteada. El primero intentará caracterizar el desarrollo de la noción de “poder pastoral” planteada en la “Clase del 8 de febrero de 1978”, y recogida en la obra “Seguridad, territorio y población” (Foucault 2006). Por otro lado, se planteará una ampliación de la mencionada noción a partir del análisis de las obras escritas del sacerdote jesuita Aurelio Espinoza Pólit respecto a la confrontación que en la década de 1950 la Iglesia Católica experimentará frente a las instituciones Protestantes.

De esta forma, el fin que busca este análisis es el de mostrar la conflictividad presente en la forma de entender al estado ecuatoriano hacia la década de 1950 en adelante, corte cronológico que coincide con el ingreso del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en el Ecuador. Por un lado, Espinoza Pólit presentará la imagen de “nación católica, y por otro, el ILV representará un discurso más ligado a la modernidad y al desarrollo. Profundizar la segunda propuesta corresponde el objetivo de la presente investigación. La “alianza político-estratégica” de la Iglesia Católica durante la vida republicana en el Ecuador, específicamente en la década de 1940, fue revisada por Rodríguez (2016) y, los aportes para determinar las articulaciones del Estado con instituciones religiosas constituyen uno de los elementos más importantes del su trabajo ya que ubica dos matrices culturales en disputa, la “matriz de derechas” (Rodríguez 2016, 57) y la “matriz de izquierdas” (Rodríguez 2016, 63). Espinoza Pólit será uno de los personajes más influyentes dentro de la derecha católica ecuatoriana. Por citar ejemplos, participó en la articulación de las derechas durante los períodos de Carlos Alberto Arroyo del Río, mismo que determinará la emergencia del segundo régimen de José María Velasco Ibarra (Rodríguez 2016, 52). Aurelio Espinosa Pólit llevará su discurso de modernización cristiana al ámbito de las políticas educativas, mismo que se materializará en la creación, junto a Julio Tobar Donoso y Carlos Manuel Estrada, de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), en 1946. Cabe mencionar desde ya, que esta institución de carácter educativo-evangélico jugará un papel muy importante para la expulsión en 1981 del ILV.

Rodríguez menciona que la militancia anti protestante de Espinoza Pólit “fue ardorosa desde los años cincuenta [...] ante la presencia del Instituto Lingüístico de Verano y otras políticas de penetración ideológica de EE.UU.” (2016, 60). Parte de esa militancia conforman las “Diez Hojitas Dominicales” emitidas a partir del 30 de abril de 1952 como parte de una campaña denominada “En defensa de la fe”, serán analizadas posteriormente. No sólo fueron difundidas de manera oral durante los sermones dominicales de su autor, sino también fueron recogidas en una compilación de las obras de Espinoza Pólit en 1954, bajo el título de “Temas Ecuatorianos”. La visión de nación impregnada en estos escritos resulta de vital importancia para determinar la noción de “nación” que una tradición católica ha configurado a lo largo de la historia en el Ecuador.

Otro de los escritos importantes de Espinoza Pólit portador de una visión sobre la nación, constituye la conferencia pronunciada el 12 de octubre de 1949 en el Salón de la Ciudad titulada “Filiación Hispánica de nuestra América” (Espinoza Pólit 1954k). Esta conferencia presenta la construcción de lo nacional desde una identificación como “hijo de España”: “[n]o colonia, no audiencia, sino nación; nación libre, autónoma, dueña de sus destinos, pero marcada con el sello inconfundible de la filiación hispánica, vivificada por el alma de España” (Espinoza Pólit 1954k, 4). Aquí un problema, ¿en que radica la filiación hispánica? Espinoza Pólit responde:

España unificó a América con su lengua. La unificó y la preparó para la proliferación con su estructura jurídica. La unificación por la lengua ha sido definitiva; la unificación por el régimen político, aunque pasajera, ha tenido trascendentales consecuencias para la formación armónica de las nacionalidades independientes en Hispanoamérica (Espinoza Pólit 1954k, 12).

La identidad homogénea que deriva de la imposición lingüística y que repara en consecuencias en el plano del derecho y de la administración política, es la respuesta a la filiación hispánica emitida por Espinoza Pólit. Se añade la administración política destinada a la Iglesia Católica en el período colonial y, que en la época republicana se mantendrá de manera especial en las zonas amazónicas. Antes de entrar en detalles de la anterior afirmación conviene detallar la lógica de formación de tal identidad nacional a la que Espinoza Pólit hace referencia:

Para “ser lo que somos y querer serlo [,] consigna patriótica. Ser lo que somos-explotando los recursos de nuestra propia estirpe, estribando en nuestra tradición, desarrollando y perfeccionando nuestras capacidades raciales, desdeñando modalidades exóticas o aprovechándolas pero asimiladas, sometidas a nuestra idiosincrasia- es necesidad vital para asegurar la propia subsistencia. Y concretando diremos: Ser ecuatorianos, ser americanos, y, para esto, ser hispánicos, porque tal es nuestra filiación histórica, tal la médula de nuestra contextura nacional (Espinosa Pólit 1954k, 12).

En este sentido, la consigna patriótica que la derecha católica plantea hacia 1949, e inserta en el discurso de Espinoza Pólit, plantea una matriz de explotación de recursos, administración de “razas” desde procesos de asimilación y, procesos de intervención en las subjetividades mismas de los individuos. La ejecución de esta matriz es uno de los elementos que a partir de la década de 1950 va a entrar en un escenario conflictivo debido a la firma de un convenio entre el Estado y el ILV. Específicamente, el 19 de junio de 1952 el Ministerio de Educación Pública celebró un convenio con el ILV para el desarrollo de investigaciones indígenas ecuatorianas (Barriga 1992, 61; Velasco Ibarra 1956, 111). A esta altura del análisis, conviene plantearse la pregunta, ¿por qué el discurso católico atacó al ILV?, y también, ¿qué intereses estaban en juego en la disputa entre catolicismo y protestantismo?

2 Intereses en disputa: el catolicismo y la región amazónica

Para la década de 1950, la región amazónica será conocida no solo por el exotismo y relatos míticos contruidos alrededor de sus habitantes. Será también conocida por ser reserva del recurso mineral que determinará el desarrollo del país. En este sentido, conquistar el territorio selvático no implica únicamente tareas de exploración en busca de petróleo, sino también de exploración de las subjetividades indígenas del sector. Para esta tarea, el estado ecuatoriano había encargado a las misiones religiosas católicas la administración de la región.

Un antecedente sobre este “encargo” es sin duda la época colonial. El sacerdote salesiano Juan Botasso, en referencia a este período y, específicamente a la relación entre el protoestado ecuatoriano con las misiones religiosas menciona que,

[E]n el período colonial, prácticamente era la única presencia estable, porque no había presencia de militares ni estructuras del estado en la Amazonía. Las que había eran misiones

religiosas [...] en el norte hubo los Jesuitas, los Dominicos. Los Franciscanos en el sur que venían desde Perú [...] Tenían por encargo de la corona española la misión de civilizar a los salvajes, como los llamaban entonces. Eran exclusivamente las misiones religiosas, los demás eran particulares que solo venían a buscar las riquezas, el oro o la canela, y después la quinina.¹

Siguiendo a Iriarte (1980), se puede tener más referencias del comentario de Botasso. Así, por ejemplo las primeras tareas de evangelización de la Compañía de Jesús la ubican en 1603, de la Comunidad Franciscana en 1633, con una presencia permanente de los primeros hasta 1768 (Iriarte 1980, 7-12). El abandono de las misiones religiosas en la región Amazónica estará determinado por la primera expulsión de la Compañía de Jesús del Ecuador. Sus labores de evangelización y constitución de reducciones se efectuaron desde 1603, hasta 1768.²

Un segundo momento de presencia de la Iglesia Católica en territorio amazónico se dará en el período republicano luego del regreso de la Compañía de Jesús en 1862.³ Las tareas misionales se reanudarán en 1870. Los jesuitas permanecerán en la región oriental hasta 1896, año en que son obligados a abandonarla. Inmediatamente, el arzobispado de Quito tomará control de la zona y posterior a este momento, la presencia de otras instituciones se intensificará. Flores (2016) realiza una breve cronología de la presencia de instituciones religiosas en la Amazonía. Entre otras destaca: “los Josefinos (1920) en el Tena, y hacia la zona de Nuevo Rocafuerte: los Carmelitas (1951-1953), los Capuchinos (1953 hasta la actualidad), las misioneras de María Inmaculada y Santa Catalina de Siena (1954-1995), los Hermanos de las Escuelas Cristianas (1960-1979)” (Flores 2016, 62-63). En referencia a estas situaciones, Botasso, menciona que,

[F]ue en el siglo XIX, con la independencia, que nuevamente los gobiernos conservadores entregan la tarea civilizatoria y educativa a las congregaciones religiosas. Después, por la explotación del caucho,⁴ se hace presente una cantidad de gente que venía del Amazonas, de Brasil y de Perú. Entonces el Ecuador comenzó a preocuparse del Oriente, porque estaban

¹ Juan Botasso (sacerdote salesiano e historiador), en conversación con el autor, 18 de febrero del 2016.

² Siguiendo a Iriarte (1980), en aproximadamente 165 años de labores de los jesuitas en la región Amazónica, localidad denominada como Napo-Aguarico, se consolidaron “seis reducciones con un total de 1250 almas” bajo el control de la Iglesia Católica.

³ Cabe indicar que luego de la expulsión de 1768, la Compañía de Jesús regresará al Ecuador en 1850. Se produce una nueva expulsión en 1852, y regresan en 1862 con el régimen de Gabriel García Moreno. En 1863 éstos presentarán ante El Vaticano la “situación de abandono total del Oriente [...] Pío IX emitió que las misiones del Oriente sean encargadas exclusivamente a la Compañía de Jesús, misma que aceptará dicha tarea en 1866” (Iriarte 1980, 12).

⁴ Cabodevilla (2010) realiza una breve cronología ubicando a los “Tiempos del caucho” entre 1890 y 1920.

tomando posesión presencias extranjeras. Estando en los últimos gobiernos conservadores, se crea cuatro jurisdicciones religiosas: los Jesuitas en el Napo, los Dominicos en Pastaza, los Salesianos en Morona y los Franciscanos en Zamora.

En esta perspectiva, las instituciones de la Iglesia Católica se articularán con actores inclinados hacia actividades extractivas. El *boom* cauchero determinará la configuración de un dispositivo de control hacia la población indígena: la hacienda. Cabodevilla la denomina como “la continuación indigente de la época cauchera”, misma que se configura desde “una fuerte reducción indígena [que se] combina con búsqueda de gomas, ganadería” (Cabodevilla 2010, 50). Muratorio (1987)⁵ profundizará la comprensión histórica de las haciendas o fundos en la región como una “ocupación de las tierras ancestrales de los indígenas [desde la] violencia de la legislación nacional” a partir de 1920 (Muratorio 1987, 180). La articulación entre hacienda e instituciones del catolicismo se la puede determinar desde la apropiación por parte de las misiones religiosas de las tierras indígenas para propiciar sus fines evangélicos, y también mediante el auspicio y donaciones realizadas por patrones católicos de (y desde) sus haciendas (Muratorio 1987, 202-204). Es decir, la articulación determinará que la Iglesia Católica participe en el desarrollo del capitalismo en la región amazónica.

De esta forma, la Iglesia Católica disputa en la región amazónica su protagonismo al momento de participar en la modernización capitalista. Se ha argumentado hasta aquí cómo sus instituciones dialogan con procesos de extracción en el denominado *boom* cauchero, y con la instauración de la hacienda. El tercer momento inicia, según la cronología planteada por Cabodevilla (2010) en 1939 con el apareamiento y los primeros intentos de exploración del petróleo. En este período las misiones religiosas católicas se articulan fuertemente con el estado ecuatoriano. Así, en 1946 y 1947 aparecen 1) el Decreto 1011⁶ y, 2) el Acuerdo Legislativo 0,⁷ respectivamente. Estos documentos determinan la “exoneración de impuestos a las misiones religiosas de la Amazonía”,

Exonérase a las Misiones Religiosas establecidas o que se establecieron en el Oriente Ecuatoriano de todo impuesto fiscal o municipal que grave las propiedades rurales o urbanas, las rentas destinadas al sostenimiento de las misiones y las adquisiciones e importaciones que

⁵ El análisis de Muratorio es significativo para comprender a la hacienda como una maquinaria moderna que actualiza el trabajo forzoso de la población indígena, mediante el sistema de endeudamiento. Los patrones consiguen mano de obra y excedente en la población indígena.

⁶ Publicado en el Registro Oficial el 5 de junio de 1946.

⁷ Publicado en el Registro Oficial 871 el 29 de abril de 1947.

se hicieren con el mismo objeto (Artículo 1, Acuerdo Legislativo 0, publicado en el Registro Oficial 871 el 29 de abril de 1947).

Las misiones religiosas católicas en tiempos del desarrollo del capitalismo petrolero en la Amazonía gozarán de privilegios, debido a su participación en procesos en “pro de la colonización, culturalización e incorporación a la vida socioeconómica del País, de todos los grupos humanos que habitan o habitaren dentro del territorio encomendado a su labor, exaltando el sentimiento de la nacionalidad ecuatoriana”.⁸ Por ejemplificar otros casos, en el mismo Decreto Supremo se menciona el compromiso del Estado para las misiones católicas en “facilitar y autorizar la entrada, permanencia y naturalización en el País [...] de todo el personal religioso o seglar destinado a las Misiones” (Literal a, Artículo 1) y a “Contribuir, con aplicación a las partidas presupuestarias [...] en favor de las Misiones Católicas, a la atención del sostenimiento de los alumnos internos de los establecimientos educativos que estén a su cargo” (Literal c, Artículo 1). Este marco legal complementa a la Ley Especial del Oriente (1960), en la cual el estado ecuatoriano se compromete en “[p]roteger y estimular a las misiones religiosas y facilitar su establecimiento en los lugares más avanzados de la Región Oriental”,⁹ y a entregar “partidas destinadas para subvencionar y mantener a las misiones religiosas establecidas o que llegaren a establecerse en las provincias de la Región Oriental”.¹⁰

El marco legal presentado anteriormente muestra una serie de privilegios económicos y de protección entregados por el Estado hacia instituciones de la Iglesia Católica. Ésta última ha logrado configurarse a las diversas etapas del desarrollo capitalista en base a la extracción de subjetividades durante la colonia y desarrollo republicano en el Ecuador. La etapa que marca un armazón legal que auspicia y financia las tareas de evangelización-educación en la Amazonía inicia en los albores de la década de 1950, previa a los primeros procesos de explotación petrolera.¹¹ El apareamiento de una institución como el ILV puede leerse como una puesta en peligro de los privilegios concedidos a la Iglesia Católica en la región Amazónica ya que, la potestad para llevar a cabo los procesos de formación de subjetividades a través de la educación bilingüe o estudios de lenguas nativas convergen en el escenario en

⁸ Artículo 1, del Decreto Supremo 527, publicado en el Registro Oficial 705, del 7 de marzo de 1966.

⁹ Artículo 5, de la Ley Especial de Oriente, publicada en el Registro Oficial 1220, el 20 de agosto de 1960.

¹⁰ Artículo 75, de la Ley Especial de Oriente, publicada en el Registro Oficial 1220, el 20 de agosto de 1960.

¹¹ En el análisis no interesa marcar por ahora los procesos de pacificación de instituciones de la Iglesia Católica, mismas que median los conflictos entre empresas petroleras y poblaciones indígenas. Para profundizar en esta temática, puede revisarse la cronología presentada por Cabodevilla (2010, 61-141).

que el capitalismo petrolero se desarrolla en la zona. A continuación se expondrá los discursos de la campaña anti protestante, desarrollada por Espinoza Pólit perteneciente a la Compañía de Jesús, institución tan determinante en la penetración de lógicas modernas en la región amazónica.

3 En defensa de la fe. Los discursos contra las instituciones protestantes

Blanca Muratorio (1987) anuncia una primera penetración de misiones protestantes en la Amazonía hacia 1927. “Los Patronos ‘liberales’ [...] apoyaron la entrada de los Protestantes vendiéndoles sus propias haciendas [...] compraron las deudas de los indígenas para hacerlos trabajar [...] por un jornal pagado en dinero” (Muratorio 1987, 203). Botasso menciona que:

Al comienzo del siglo XX empiezan algunas presencias de evangélicos. Al comienzo del siglo ya está alguien en Macas. Un poco más tarde en los años treinta están los evangélicos en Sucúa. Los evangélicos tienen una política muy clara, ellos quieren difundir la biblia, entonces fueron los primeros que tuvieron la preocupación de traducirla a las lenguas nativas. En ese sentido fueron pioneros en proveer cierto bilingüismo. Lo hacían sobre todo para que los indígenas tuvieran acceso a la biblia en su idioma. Fueron los primeros en el Ecuador que han armado escuelas bilingües. Eran escuelas bilingües pero de paso, es decir, aprender a leer y escribir en la lengua materna y poco a poco pasar al castellano (JB).

En este mismo sentido, Sarmiento (1958) menciona que una misión evangélica en Tena “fue fundada en 1926 por Mister Reuden E. Larson” (Sarmiento 1958, 93). Posterior a la instauración, en 1933 esta misión estableció una escuela en el sector “sin auxilio del Gobierno”. Muratorio contrasta a las misiones católicas de las protestantes debido a que éstas últimas “no organizaron haciendas como base económica permanente de sus misiones y, con el tiempo, revirtieron definitivamente al Estado sus establecimientos educacionales, y a los pastores indígenas sus iglesias” (Muratorio 1987, 203), además de financiar sus labores con contribuciones privadas.

Con los relatos expuestos se puede afirmar que las labores de las misiones protestantes se insertan en un modelo contrario al desarrollado por las católicas. Dos tareas se distinguen en el modelo protestante, la primera determina un proceso de evangelización en las lenguas nativas de las poblaciones indígenas y, la segunda hace gala de una profesionalización en el

estudio lingüístico dirigido hacia las labores educativas. Sin duda, el protagonismo de las instituciones católicas en el proceso de desarrollo y modernización capitalista que el Estado plantea hacia la década de 1950. Una de las voces más influyentes del catolicismo en tal época es la de Aurelio Espinoza Pólit, quien planteará un ataque a las instituciones protestantes desde un discurso político que intenta enaltecer un nacionalismo homogéneo marcado por la idea de rebaño y por la de unidad nacional.

Bamat (1986) muestra el crecimiento de la población evangélica en el Ecuador, que pasa de 0,3% de la población nacional hacia finales de 1950, a 3% en 1980 (Bamat 1987, 87). Estos fenómenos preocuparán a las instituciones católicas, quienes lo verán como “un mal, y no un mal cualquiera sino una verdadera traición a la tradición de la Patria” (Espinoza Pólit 1954a, 292).

Las conexiones que realizaremos determinarán que la “defensa de la fe” católica se la plasma desde un marco político, y no desde uno teológico tal como lo intenta presentar Espinoza Pólit. Es decir, en la controversia entre catolicismo y protestantismo lo que está en juego son intereses muy bien definidos como los son, entre otros, el protagonismo misionero en territorios donde el capitalismo petrolero se desarrolla, y sus respectivos beneficios, mismos que se han ejemplificado en párrafos anteriores.

Espinoza Pólit imagina una nación católica, marcada por su filiación a España de donde ha heredado la tradición religiosa. De esta forma la imagen de un cuerpo homogéneo determina una noción de nación que al ser confrontada su tradición religiosa pierde mucho de su fisonomía. El ataque del protestantismo se asemeja a una invasión que deforma al mencionado cuerpo. La imagen que completa al cuerpo es la de la casa. Los grupos evangélicos invaden la casa y provocan conflicto a los legítimos habitantes de la misma: “son los protestantes los que vienen a provocarnos metiéndose en casa ajena sin ser llamados. No han ido los católicos ecuatorianos a molestar a protestantes norteamericanos en su país” (Espinoza Pólit 1954a, 292). Esta invasión es una siembra pública de herejía, donde a los habitantes católicos se los tacha de falsos y corrompidos. Espinoza Pólit increpará teológicamente a los protestantes mencionando que ellos no poseen el “mandato de Cristo para esa predicar” (Espinoza Pólit 1954d, 301). Vale recordar que la denominada “defensa de la fe” es realizada de manera pública como sermón y, posteriormente como escritos compilados por su autor. De esta forma, efecto preeminente causa la expresión “[a]nte la

opinión pública, donde quiera que os metáis sois unos intrusos, unos indeseables, unos perturbadores de la paz, unos corruptores de la moral pública” (Espinosa Pólit 1954d, 301).

El discurso del sacerdote jesuita a más de utilizar la imagen de la “casa invadida”, se remitirá a la estrategia de la “ecuatorianidad”. Asimismo, y recordando la ya mencionada filiación hispánica, se utilizará a la religión como el elemento más importante en la identidad ecuatoriana, cuyas discrepancias “son fuente de divisiones irreconciliables” (Espinoza Pólit 1954e, 304). El conflicto se incrementa cuando personas extranjeras intervienen en el cuestionamiento del sistema religioso: “la cultura ecuatoriana es católica, para nada necesita de que venga a reformar una problemática cultura extranjera” (Espinosa Pólit 1954b, 297). En el texto llama enormemente la atención que su autor mencione la acción del protestantismo como “reforma”. Posteriormente denominará al protestantismo como “cuña de la división de la ecuatorianidad” (Espinosa Pólit 1954g, 308). Al plantearse la pregunta sobre la finalidad de tal división, argumenta un proyecto de dominación que trasciende de lo religioso a lo ideológico-político: “quienes se han propuesto dividir religiosamente a los Ecuatorianos buscan el mal del Ecuador. Divide e impera. Divide a un pueblo y lo tienes inerme a tus pies” (Espinosa Pólit 1954g, 310). En este mismo sentido menciona que los protestantes que realizan labores de misión son

[D]esgraciadamente son gente audaz, despreocupada, despectiva que nos considera a nosotros como a raza inferior, a nuestra patria como a “tierra de misión”, son gente que viene a imponerse y del modo más imprudente y más humillante para nosotros, como es comprando conciencias, abusando indignamente de la pobreza de nuestro pueblo, de la ignorancia de nuestros indios, del descontento social, de la inestabilidad política (Espinosa Pólit 1954g, 310).

Esta argumentación describe indirectamente a los sectores en los cuales se ubican las misiones religiosas como inferiores debido a que son objeto de tareas misionales. En este mismo sentido ubicará la interrogante “[t]eniendo millones de paganos que convertir, ¿venís a convertir católicos?” (Espinosa Pólit 1954d, 301). Las poblaciones indígenas de la Amazonía ecuatoriana a más de ser consideradas inferiores son consideradas extrañas o ajenas a los habitantes de la nación católica. La tarea apologética del catolicismo se convierte al mismo tiempo en patriótica, y el conflicto con el protestantismo se ve necesario para fomentar la unidad nacional: “[e]sta protesta cada día más universalizada, organizada hasta lograr entera

unanimidad, la necesitamos para la formación de la conciencia nacional” (Espinosa Pólit 1954f, 306), o en otras palabras, constituye una “obra de propaganda patriótica, inspiración de genuina ecuatorianidad” (Espinosa Pólit 1954g, 310).

La “defensa de la fe” católica cuestionará uno de los elementos centrales en la propuesta protestantes: las labores educativas. En esta línea, Espinoza Pólit incitará la confrontación de escuelas y colegios protestantes:

¿Cómo puede un Ecuatoriano patriota entregar a sus hijos a esa gente? Si es extranjero el maestro protestante, por serlo, y porque educaría sin amor a la Patria, sin ternura por sus desgracias, sin anhelos por su regresión, sin altivez nacional. Y si es ecuatoriano, porque ese Ecuatoriano ha apostatado de la fe de nuestros padres (Espinosa Pólit 1954g, 310).

Este discurso referente al catolicismo intenta a toda costa conservar intacta su tradición religiosa frente a la amenaza de un sistema protestante. La argumentación define un modelo de nación, que desde la moralidad de los sujetos, distingue al extranjero norteamericano y sus enseñanzas como malo, caso contrario la “casa” sería convidada al ladrón, en palabras de Espinosa. En este sentido, la influencia del protestantismo y la aceptación de sus enseñanzas, a más de ser considerado como traición a la Patria, conllevan la identificación del sujeto converso como salvaje, y al sistema religioso lo legitima como “religión verdadera”. Terminemos la descripción del discurso que confronta a las instituciones protestantes citándolo a manera de síntesis: “concentremos la atención en el daño irreparable que nos están haciendo desde el punto de vista exclusivamente patriótico y comprendamos a tiempo que no podemos cerrar los ojos a este peligro sin traicionar a la Patria” (Espinosa Pólit 1954g, 309).

4 Una ampliación del concepto de “poder pastoral”

Como se ha mencionado anteriormente, la categoría de análisis catalogada como “poder pastoral” fue planteada por Foucault (2000). La describe como un poder religioso que tiene su principio en el poder que “dios” ejerce sobre su pueblo (Foucault 2006, 153). La caracterización de este poder es desarrollada en cinco momentos por el autor. En primer lugar, el poder pastoral refiere a la relación entre el soberano (dios, rey), quien ejerce el poder, y su rebaño, no un territorio. Es decir, el “poder pastoral” puede entenderse como el ejercicio de poder sobre un rebaño en movimiento. La idea de un “dios” que se desplaza y vagabundea

entra en juego. Éste, encabezando a su pueblo, conoce las tierras fértiles y dirige a su pueblo hacia las mismas. Es un poder que se ejerce sobre la multiplicidad en movimiento. En las citas realizadas anteriormente sobre la obra de Espinosa Pólit se denota la idea de rebaño en su manera de comprender a la nación ecuatoriana y, el protagonismo que las instituciones católicas puedan tener en el camino de la nación hacia el desarrollo se entiende como una de los intereses en disputa.

El segundo elemento de esta caracterización refiere a la benevolencia. Es un poder que busca la salvación de su rebaño, la salvación de los individuos. Esta salvación refiere a algunas acciones tales como: conquista de territorio, reducción de individuos al estado de esclavos, entrega de alimentos para la colectividad y pastos para los individuos. Es decir, es poder de cuidados. De esta forma, los escritos de Espinosa muestran la identificación del protestantismo como “malo”, y el catolicismo como “bueno”, excluye las lógicas del primero como falsas, y con una interpretación de la teología católica ubica a la predicación y labores de sus contrarias en el universo de lo falso.

El tercer elemento que caracteriza al poder pastoral es referente al ámbito de la vigilancia que ejerce el soberano. El pastor es el que vela, vigila del mal que puede hacerse, de las desventuras que pueden sobrevenir y de los infortunios que pueden someter al rebaño. Espinosa alimenta lógicas patrióticas identificando al Ecuador desde lo que el llama la filiación a España a una guerra discursiva de los feligreses que los escuchan. Luchar por el catolicismo es luchar por la Patria y, no hacerlo remite a la traición de la tradición hispánica.

El cuarto elemento revela el elemento oblativo del pastor. La inquietud del pastor se dirige hacia el rebaño, nunca hacia sí mismo. Este elemento diferencia entre el buen y el mal pastor. Es un poder que intermedia entre el rebaño y los elementos que benefician su subsistencia. De esta forma, la tecnología de poder remite a la exposición oral y escrita del discurso de Pólit, los feligreses son inquietados a aceptar en discurso como en mejor bien que pueden realizar a la Iglesia y a la Patria.

Finalmente, el quinto elemento refiere al elemento individualizador del pastoreo. El pastor cuida a su rebaño, a cada una de las “ovejas”. Para salvar a una oveja, o individuo, se descuida a la totalidad: sacrificio de uno por el todo, en contraste con el poder político moderno que puede sacrificar un individuo por la totalidad. Es en este sentido que el discurso

de Espinosa comete una falta en su supuesta defensa hacia la fe. Ataca conforme a las lógicas del poder moderno, es decir a un miembro específico de la sociedad: al protestante. Por lo tanto, la disputa está determinada por lo político y no por lo teológico como Espinosa lo reafirma una y otra vez.

Al entender este análisis, un elemento parece quedar descartado y es el elemento que hace que el rebaño se sienta como tal. Es necesaria una subjetividad que reconozca al pastor como tal y, se conserve unida al resto del rebaño. Desde el análisis de Espinosa Pólit se podría mencionar que es imprescindible que el ciudadano católico se reconozca como tal para que asegure la reproducción del discurso de la nación católica. El argumento que plantearemos a continuación refleja que el catolicismo no logró tal objetivo. El nacionalismo superará a la institución católica haciendo que el Estado negocie con las instituciones protestantes para incluir a sectores poblacionales en las lógicas de la unidad nacional ¿Qué institución es la que articulará a partir de 1953 los intereses del Estado? Es el ILV, institución de la cual profundizaremos a continuación.

5 La articulación del ILV con el estado ecuatoriano

Sobre el ILV y su labor en el Ecuador se ha escrito desde diversos enfoques. Trujillo (1981) será uno de los primeros en realizar una crítica sistematizada de este instituto, a lo que Barriga (1992) responderá con un trabajo que detalla los aportes a las culturas indígenas del Ecuador. Las críticas y defensas al ILV responden a un debate presente en la región¹² sobre la permanencia o no de esta institución en diversos países. No es afán de la presente investigación detallar el mismo, pero si dejar en claro que entrada la década de 1970 el ILV es una institución criticada y puesta en cuestionamiento. Estos debates determinarán que los contratos realizados con el estado ecuatoriano sean finiquitados en el año de 1981, es decir luego de veinte y nueve años de presencia de esta institución en el Ecuador. Dicho esto, es importante plantearse la pregunta: ¿qué relaciones políticas se plantearon entre el Estado y el ILV? Para responderla se remitirá a los contratos firmados entre estos dos actores.

¹² Entre las obras que defienden al ILV se encuentran: Ochoa (1975) para el caso mexicano; Osorio (1980) en Colombia; por otro lado, las obras de Palomino (1980), en el caso peruano y, Alisedo, et al. (1981) en el caso mexicano, acusan al instituto como un “fraude” debido al adoctrinamiento occidental llevado a cabo en poblaciones indígenas y, como expansión ideológica norteamericana. Entre los argumentos del grupo de autores denominados como defensores del ILV se encuentran: incompreensión hacia “una obra adelantada para los indígenas marginados (Osorio 1980, 86) y, organización en constante autocrítica para mejorar sus servicios.

El ILV articuló un discurso de promoción institucional desde una forma concreta de entender las dinámicas sociales: “a service to people in a changing world” (SIL 1988, 1). El cambio social al que refiere el texto es determinado por la movilidad y las comunicaciones:

[...] with increased mobility and communications, people once isolated from their neighbors and the rest of the world are now having contact [...] many citizens of smaller language groups are desiring to have to use of their languages expanded-an alphabet devised, literature produced, literacy promoted- for use within their own group. Though a people’s language can be the greatest mean of unity, it can be the greatest obstacle to understanding among others who do not share it. Groups which have lived on the fringes of more dominant cultures are now ining more of a place for their own identity, their own unique approach, an viability of their own language in the wider culture. The Summer Institute of Linguistics (SIL) seeks to serve as a bridge to people in such a transition (SIL 1988, 3-4).

El ILV se describe como “puente” entre los grupos culturales dominantes y los grupos minoritarios. Las actividades que se propone realizar este agente del cambio “moderno” supone programas lingüísticos para llevar a culturas orales a hacia la escrita mediante el diseño de alfabetos, producción de literatura y desarrollo de alfabetización. Supone la visión del ILV que estas actividades promoverán un diálogo entre la cultura dominante y las minoritarias, pero por el hecho de ser “dominantes” el carácter mismo del diálogo no puede desarrollarse en condiciones similares. Las actividades presentadas en el discurso del ILV se desarrollaron en el Ecuador. Como es de esperarse, el ILV no pacta con los grupos minoritarios, sino con el Estado, expresión misma del grupo dominante, por lo tanto, los intereses de este grupo determinarán las acciones del instituto.

5.1 Pacto referente a investigaciones

El primer contrato desarrollado con el gobierno ecuatoriano se lo firmará en 1956, cuatro años después de su llegada al país. El instituto aparecerá en los documentos legales como un brazo académico lingüístico de la Universidad de Oklahoma. En el texto del mencionado documento, el Estado reconoce el trabajo del ILV como: “importantes servicios en el ramo de investigaciones indígenas ecuatorianas”,¹³ y lo insta a continuar trabajando en seis aspectos investigativos:

¹³ Decreto Ejecutivo 1710, publicado en el Registro Oficial 705, el 17 de septiembre de 1956.

- a) Estudio de las lenguas aborígenes, en el cual deberá incluir un análisis de su sistema fonético y morfológico y una recopilación de vocabularios;
- b) Estudio comparativo de las lenguas aborígenes, con la correspondiente catalogación
- c) Grabación de discos en cada idioma, con el objeto de perpetuar la voz de las agrupaciones indígenas
- d) Recopilación de datos antropológicos. El Instituto de Antropología Nacional colaborará en este trabajo.
- e) Compilación de datos respecto a hierbas medicinales, formas de curación, ritos especiales, etc. y,
- f) Estudio y recopilación del Folklor regional.¹⁴

El “puente” hacia la modernidad lingüística se instala de esta manera en el Ecuador. En el segundo, y definitivo, contrato realizado con el gobierno ecuatoriano en el año de 1971, éste identifica a las tareas realizadas por el ILV como “importantes servicios en el ramo de la investigación lingüística, y de la civilización y educación de las comunidades indígenas del país”.¹⁵ Y, se manifiesta que la revisión del contrato de 1956 se la plantea “con miras a la expansión y fácil desarrollo de la obra civilizadora que el Instituto realiza”. En este sentido, las actividades investigativas que se le responsabilizan al ILV son:

- a) Estudio de las lenguas aborígenes, en el cual deberá incluir un análisis de su sistema fonético y morfológico y una recopilación de vocabularios;
- b) Estudios comparativos de las lenguas aborígenes y sus clasificaciones;
- c) Grabación en cinta magnética de cada idioma, con el objeto de perpetuar la voz de las agrupaciones indígenas;
- d) Recopilación de datos antropológicos;
- e) Compilación de datos respecto a hierbas medicinales, formas de curación, ritos especiales, etc. y,
- f) El Instituto Lingüístico de Verano colaborará dentro de sus posibilidades, con el Instituto Indigenista Nacional e Interamericano y el Instituto Nacional de Antropología.¹⁶

Las actividades que se nombraban anteriormente (respecto al discurso que el ILV ha desarrollado históricamente: diseño de alfabetos, producción de literatura y programas de

¹⁴ Artículo 1, Decreto Ejecutivo 1710, publicado en el Registro Oficial 705, el 17 de septiembre de 1956.

¹⁵ Decreto Ejecutivo 696, publicado en el Registro Oficial 227, el 19 de mayo de 1971.

¹⁶ Artículo 1, Decreto Ejecutivo 696, publicado en el Registro Oficial 227, el 19 de mayo de 1971.

alfabetización), se ven reflejadas en los compromisos que el estado ecuatoriano implica a la institución dentro de los dos contratos. Pero, el elemento antropológico de las investigaciones son insertadas en este sistema de actividades a cumplir, y este sentido, mientras que en 1956 se relaciona al Instituto Ecuatoriano de Antropología, en 1971 se da rienda suelta a estas actividades, siendo responsabilidad del ILV. Por lo tanto, dos disciplinas modernas se articulan en los compromisos investigativos: lingüística y antropología.

5.2 El pacto educativo

Como se mencionó anteriormente, el discurso respecto al ILV desarrollado por el Estado, promocionó al instituto dentro de las tareas educativas llevadas a cabo en comunidades indígenas del país. Aún en la actualidad, documentos oficiales como el Modelo del Sistema Intercultural Bilingüe (2013) reconoce a las actividades desarrolladas por el ILV como antecedentes del mismo. Se señala que:

EL ILV, de procedencia estadounidense, inició sus labores en 1952 y las concluyó oficialmente en 1981. Su campo de acción estuvo localizado en algunas comunidades de las tres regiones del país, siendo su principal objetivo la traducción de la Biblia a las lenguas indígenas. La educación y otras actividades de atención a la población fueron realizadas en cuanto contribuían a facilitar el proceso evangelizador.

Para cumplir con sus objetivos llevó a cabo acciones de investigación lingüística, utilizó la lengua materna en la educación y formación de maestros indígenas. La política lingüística estuvo caracterizada por la utilización de la escritura, con base en dialectos de un mismo idioma o de la imposición del dialecto más prestigiado (Ministerio de Educación 2013, 14).

A más de realizar una reseña, el texto precedente presenta a la educación determinada por los fines encaminados a la evangelización. Por el momento, se puede mencionar que los contratos oficiales no señalan el aspecto religioso de la institución, por otra parte sirven a la auto identificación del ILV como “puente” para transitar hacia la modernidad. Lo que sí señala el texto son dos elementos centrales de las propuestas de trabajo del ILV en temas educativos: la utilización de la lengua materna y la formación de maestros indígenas. El pacto educativo desarrollado con el Estado se expondrá a continuación (Tabla 2.1), con la finalidad de presentar un esquema diferencial entre las propuestas de 1956 y 1971:

Tabla 2.1. El pacto educativo entre Estado e ILV desarrollado en los contratos de 1956 y 1971¹⁷

Contrato de 1956	Contrato de 1971
El instituto desarrollará también un <u>programa de servicios prácticos</u> [...]	El instituto desarrollará también un <u>programa de servicios prácticos</u> [...]
[...] <u>empleo de los investigadores</u> de dicho Instituto <u>como intérpretes</u> de las autoridades <u>educacionales, sanitarias y otras</u> [...]	El empleo de los <u>investigadores del Instituto</u> como <u>intérpretes para las autoridades del gobierno</u> [...]
[...] <u>organización de cursos de capacitación lingüística para maestros rurales</u> que trabajen en poblaciones indígenas;	La <u>organización de cursos de capacitación lingüística para maestros indígenas</u> y la creación de sus correspondientes <u>Escuelas Bilingües</u> .
[...] <u>preparación de cartillas en los idiomas indígenas</u> , a fin de <u>facilitar a los analfabetos el aprendizaje de la lectura y la escritura</u> , como medio para llegar al conocimiento del español;	<u>Preparación de cartillas en los idiomas indígenas</u> , a fin de <u>facilitar a los analfabetos el aprendizaje de la lectura y la escritura</u> ;
[...] <u>la elaboración de cartillas en español y lengua indígena</u> y la <u>traducción a las lenguas aborígenes de leyes, consejos sanitarios, manuales agrícolas de pequeñas industrias</u> , así como <u>libros que contengan enseñanza patriótica y de mejoramiento moral</u> ;	<u>Elaboración de cartillas bilingües (castellano indígena) y en castellano adaptado a las necesidades de la vida de las comunidades indígenas con el propósito de facilitar el aprendizaje del idioma oficial</u> ;
[...] el <u>fomento del deporte, del civismo, del cooperativismo, y de la eliminación de vicios</u> .	<u>Fomento del deporte, del civismo, del cooperativismo, y de la eliminación de vicios</u> .
	<u>Desarrollo de programas de enseñanza práctica, de artes manuales, medicina, educación para el hogar, agricultura, etc. para indígenas</u> .
	<u>Traducción a las lenguas aborígenes de leyes, consejos sanitarios, manuales agrícolas y de pequeñas industrias, así como libros que contengan enseñanza patriótica y de mejoramiento moral</u> [...]

Fuente: Decretos Ejecutivos 1710 y 696, firmados por José María Velasco Ibarra, en 1956 y 1971 respectivamente.

Los dos contratos describen a las actividades del ILV, en el campo de la educación, como “programa de servicios prácticos” que se desarrollarán en contextos indígenas. El primer servicio práctico es el manifestado como “puente lingüístico” entre el Estado y los grupos indígenas. El segundo se realiza a partir de la oferta de cursos de capacitación para profesores rurales e indígenas. En este sentido, y sobre todo para la región amazónica, en el contrato de 1971 se oficializará el rol central del instituto para el desarrollo de la Educación Bilingüe, con la correspondiente creación de infraestructura. En este mismo sentido, se desarrollarán los materiales pedagógicos como cartillas para el aprendizaje de escritura y lectura con la finalidad clara de “llegar al conocimiento del español”. A más de actuar como “puente hacia el idioma español”, actúa como “puente hacia la cultura dominante” debido a que los

¹⁷ Se muestra fragmentos originales de los textos referidos. El orden de presentación de cada elemento está planteado con la finalidad de comparar las dos propuestas. Los textos subrayados indican énfasis en el planteamiento, no corresponden a los textos originales.

materiales pedagógicos que produce contemplan la enseñanza de leyes, sanidad, agricultura, medicina, manualidades, familia y moralidad. El puente que conllevaría la asimilación de las culturas indígenas o grupos minoritarios hacia la cultura dominante, llega a su máxima expresión cuando los contratos parten del supuesto vínculo de los grupos minoritarios con “vicios” y el camino que el dispositivo educativo descrito intentará desarrollar como solución es el “fomento del deporte y del patriotismo”.

5.3 El pacto político

El Estado y el ILV determinarán una serie de beneficios a partir del auspicio mutuo y de la cooperación interinstitucional. El Estado se beneficiará de esta institución en sus tareas enfocadas a la administración de poblaciones indígenas, siendo el puente entre estas últimas y los entes gubernamentales. Lo que ahora se presentará son los beneficios que el ILV tendrá en el Ecuador descritos en los contratos que se han estado haciendo alusión (Tabla 2.2):

Tabla 2.2. Beneficios del ILV contenidos en los contratos de 1956 y 1971.

Contrato de 1956	Contrato de 1971
Una <u>oficina</u> en Quito [...]	[...] asignaciones necesarias que <u>financien por cuenta del Estado</u> los cursos vocacionales y el Sistema de Escuelas Bilingües Indígenas;
[...] toda clase de <u>facilidades en su ingreso al País</u> [...]	[...] libre entrada y salida del Ecuador, <u>con visas de cortesía</u> , de las personas que intervinieron en el cumplimiento de los programas y de sus respectivas familias [...]
[...] <u>ocupar terrenos baldíos</u> en los lugares que necesite y sea posible;	[...] <u>ocupar terrenos baldíos</u> en los lugares que necesite y sea posible;
[...] <u>permisos necesarios para que los aviones del instituto puedan surcar los espacios</u> [...] también el <u>uso de aparatos de radio</u> y otros equipos de comunicación y;	[...] permisos necesarios, <u>exentos de toda clase de impuestos existentes</u> [...] para que los aviones del Instituto puedan <u>surcar el espacio aéreo</u> [...] también para <u>el uso de aparatos de radio</u> y otros equipos de comunicación;
[...] <u>liberación de derechos y autorizar los permisos de importación</u> para equipos, maquinarias, aparatos, implementos y otros artículos [...]	[...] <u>exoneración total de los impuestos existentes</u> [...] a las importaciones de vehículos motorizados, aéreos, terrestres o fluviales, motores herramientas y piezas de repuestos para tales vehículos; equipos y materiales eléctricos, fotográficos, topográficos, médicos, de radio-comunicación y telefonía, de construcción, de impresión y encuadernación, incluyendo todo tipo de papel, medicinas, animales, aves, plantas, semillas y en general todo aquello que sirva para el desarrollo agropecuario [...]
	<u>Exonerar del pago por legislación consular y de los impuestos sobre boletos y carga aérea</u> [...]
	<u>Exonerar de toda clase de impuestos a los bienes actuales pertenecientes al instituto</u> , así como también a los que posteriormente adquiriera [...]

Fuente: Decretos Ejecutivos 1710 y 696, firmados por José María Velasco Ibarra, en 1956 y 1971 respectivamente.

Como se puede evidenciar, en el año de 1971 el ILV habrá consolidado más beneficios para desarrollar su labor en el país. Cabe mencionar que a más de la oficina localizada en Quito, el ILV construyó su base de operaciones de la localidad de Limoncocha en el año de 1957 (Barriga 1992, 65). Por otro lado, los convenios realizados como “Decreto Legislativo” fueron redactados durante lo que se han denominado como la tercera (1952-1956) y quinta (1968-1972) presidencias del Dr. José María Velasco Ibarra, sin duda personaje de interés central respecto a la penetración de organizaciones con fines civilizatorios en la Amazonía ecuatoriana. En uno de sus discursos de 1961 mencionó:

El Oriente es el asiento geográfico futuro de la nacionalidad ecuatoriana. Estamos convencidos de que sólo los misioneros religiosos pueden hacer la faena diversa y enorme que realizan ahora [...] Los colonos, los militares, los misioneros, tendrán que ser tomados en cuenta para la “revolucionaria política” nueva del Ecuador: la que conquiste inmediatamente la Amazonía del Ecuador (Cabodevilla 2007, 304).

En referencia al dispositivo escolar en relación a las misiones religiosas, éstas últimas (junto a militares y colonos) serán los modelos civilizatorios en las propuestas pedagógicas planteadas en la época. Las poblaciones indígenas no son actores de civilización. Y, para lograr tal planteamiento, de manera particular en los períodos del velasquismo se tejen las condiciones de posibilidad de la política “revolucionaria” de conquista moderna a la Amazonía ecuatoriana y de sus poblaciones, como es el caso de las relaciones desarrolladas con el ILV. Pero lo que sí se debería apuntalar es que la “nueva política” no se desarrolla en los períodos de Velasco Ibarra, sino que se articula como lógicas históricas a largo plazo. Es decir, la política de penetración moderna a la Amazonía se relaciona con lógicas coloniales de extracción a los recursos y, uno de los momentos centrales, tal como lo menciona la investigadora Pattie Epps: “con los misioneros protestantes y católicos llegó un paso extractivista: de personas a minerales. Ellos tienen un papel en ese proceso”,¹⁸ en el sentido de señalar una extracción de las formas de vida desarrolladas por los grupos indígenas, un proceso de vaciamiento y, posterior formación de una subjetividad acorde a los intereses que el desarrollo extractivo presenta en consonancia con los intereses de modernización de los

¹⁸ Pattie Epps (profesora e investigadora de la Universidad de Texas en Austin), en conversación con el autor, 7 de julio del 2016.

Estados; articulación manifiesta en frases como “¡por el desarrollo nacional!”. En el discurso de Velasco Ibarra la lógica mencionada se presenta en el reconocimiento del “Oriente ecuatoriano” como el “futuro” de la nacionalidad ecuatoriana: expectativas económicas del desarrollo capitalista-extractivo en la región.

Como se ha mencionado, la articulación con instituciones de carácter civilizatorio y Estado se desarrolló en un período de largo plazo. A más de los períodos velasquistas, la presidencia de Galo Plaza Lasso (1948-1952) constituye otro momento importante en la articulación del estado ecuatoriano con el ILV. Barriga (1991) resalta a Plaza Lasso ubicándolo como el político que gestionó la invitación del instituto al Ecuador:

esta resolución fue acertada y brillante para un medio configurado por considerable porcentaje de población aborígen cuyas condiciones eran deplorables y más aún en los grupos ubicados en las zonas más remotas [...] esperaban las selvas ecuatorianas, con su milenaria soledad y distanciamiento de los centros poblados (Barriga 1991, 43).

Velasco Ibarra no fue controlado por los sectores conservadores católicos y, continuando con el proyecto planteado por su antecesor Plaza Lasso, articuló a su gobierno a sectores protestantes con la finalidad plantear una institución mediadora entre el Estado y las poblaciones indígenas del Oriente ecuatoriano. La estrategia de administrar a estos sectores es continuada por otros gobiernos como el de Otto Arosemena Gómez (1966-1968) quien ampliará los beneficios del ILV en el Ecuador ubicándolo “como las otras misiones religiosas”¹⁹ en relación al tema de liberación tributaria que las misiones católicas recibían: “el Instituto Lingüístico de Verano es una misión científica y también religiosa cristiana, que cumple una labor de promoción cultural, social y económica, en beneficio de las tribus indígenas [se resuelve entregar los] beneficios que favorecen al Instituto Lingüístico de Verano [...] como a todas las misiones religiosas cristianas”.²⁰ La designación de la categoría de “misión religiosa” realizada en este documento oficial cobra muchos sentidos, ya que a diferencia de los dos contratos expuestos anteriormente, la identidad religiosa del ILV sale a la luz con la finalidad de adquirir beneficios que sin duda facilitan su labor en tierras amazónicas. Así mismo, y por citar otro régimen que impulsa las labores del instituto, la administración del General Guillermo Rodríguez Lara (1972-1976) dio continuidad a las

¹⁹ Ley 028-CL, publicada en el Registro Oficial 323, el 26 de febrero de 1968.

²⁰ Artículo 1, Ley 028-CL.

actividades del instituto, pese a la oposición al régimen que éste derrocó (quinta presidencia de Velasco Ibarra), y aprobó los estatutos del ILV con la sugerencia de conservar la denominación jurídica de institución “religiosa”.²¹ Rodríguez Lara impulsó las políticas educativas planteadas por sus antecesores y ejecutadas por el instituto como es el caso del pago de los maestros indígenas o Promotores Bilingües Nativos formados por la misión lingüístico-evangélica.²²

El instituto presenta una estrategia política de articulación con el Estado a partir de la auto identificación como especialista de una disciplina moderna (lingüística) y, desde un credo religioso (cristiano-protestante). La legislación ecuatoriana correspondiente al período cronológico entre el que se ubica la presencia del ILV en el país muestra sus dobles intenciones. Para el historiador Juan Botasso esta situación constituyó un problema significativo ya que las relaciones planteadas con el estado ecuatoriano desde el régimen de Galo Plaza se volverán conflictivas con el pasar de los años:

[E]n un comienzo, en época de Galo Plaza las relaciones estaban muy bien. Parecía que eran los únicos que de verdad se metían y estudiaban la lengua. Hablo del final de los años cincuenta. Pero en veinte años la cosa cambia [...] empezó de parte de los frentes de los antropólogos por ideologías antiimperialistas y todo eso [...] la relación se volvió tirante aquí en el Ecuador durante la presidencia de Roldós, cuando hubo todo un movimiento de los antropólogos con la acusación de que era una quinta columna que entraba para recabar información de las riquezas, el petróleo, etc. [...] Roldós los sacó.²³

Posteriormente el trabajo se centrará en el discurso utilizado por el presidente Jaime Roldós para dar por terminados los contratos con el ILV. Sin duda, otros actores estarán presentes en la disputa por lo político, misma que terminará con la denominada “expulsión del ILV”. En este momento del análisis conviene resaltar la argumentación dada por Botasso sobre las acusaciones contra el instituto. Los antropólogos²⁴ las plantearán en el plano ideológico, pero el mismo Botasso recomienda tomar con “pinzas” estas acusaciones. Más bien, uno de los

²¹ Acuerdo Ministerial 1426, publicado en el Registro Oficial N. 519, el 25 de marzo de 1974.

²² El Decreto Ejecutivo 221, suscrito el 8 de junio de 1972, expedido el 1 de marzo de 1973 y, publicado en el Registro Oficial 262 el 12 de marzo del 1973 reconoce a los Promotores Bilingües Nativos el derecho de asimilación e incorporación a la primera categoría del Escalafón y Sueldos del Magisterio Nacional. Rodríguez Lara, por Decreto Legislativo 1399, suscrito el 17 de diciembre de 1973, y publicado en el Registro Oficial 460, procederá a efectivizar el mencionado derecho que afecta y beneficia directamente a las actividades desarrolladas por personal del ILV.

²³ Juan Botasso (sacerdote salesiano e historiador), en conversación con el autor, 18 de febrero del 2016.

²⁴ Para tener un ejemplo del trabajo al que Botasso hace referencia se puede revisar Stoll (1985).

problemas centrales que determinará su salida es la forma de trabajo situada en dinámicas jerárquicas de poder: “el error de los lingüistas fue que trabajaron casi solo con personas extranjeras. Los nacionales eran solo ayudantes, informantes”. Botasso compara esta situación: “las misiones católicas, casi todas, empezaron a trabajar con personas nacionales, porque a las personas nacionales no puedes excluirlas”. Aquí se teje la argumentación que se desarrolla en el presente trabajo ya que las poblaciones indígenas articularán demandas puntuales en un discurso donde la salida del ILV es central en un organización política.

5.4 La desarticulación del ILV

En 1981 el presidente Jaime Roldós Aguilera firmará, días antes de su muerte,²⁵ el Decreto Ejecutivo 1159 el 22 de mayo.²⁶ El discurso reflejo en este instrumento legal reconoce al ILV como un organismo especializado en lingüística que ha realizado investigaciones y, prestado servicios a los grupos indígenas desde 1952. Así mismo, se realiza una justificación de la presencia del instituto en el Ecuador: “la falta de personas y recursos nacionales” y, las orientaciones institucionales. El segundo elemento de justificación ya fue revisado mediante la ilustración de las negociaciones en lo investigativo, educativo y político que se realizan con el Estado. La primera justificación servirá como planteamiento para que el Estado asuma las tareas encargadas al ILV de forma directa: “es obligación del Gobierno Nacional garantizar la preservación y el desarrollo de las minorías étnicas, basados en sus propias iniciativas, y ejecutar planes y programas de investigación, asistencia, promoción y servicios a los grupos indígenas del país”. Con este planteamiento, el artículo uno del Decreto mencionará que se da “por terminados los contratos celebrados con el Instituto Lingüístico de Verano de la Universidad de Oklahoma en conformidad con los Decretos Nos. 1710 y 696, de 16 de agosto de 1956 y de 17 de mayo de 1971, en su orden, luego de 12 meses contados desde la fecha de promulgación de este Decreto”.

5.4.1 El discurso del Estado

Los párrafos citados del Decreto 1159 muestran dos elementos centrales. El primero da cuenta de un Estado que desea intervenir directamente, sin mediaciones en los procesos que la administración de poblaciones indígenas conlleva y, el segundo muestra la emergencia

²⁵ Acaecida el 24 de mayo de 1981 en un accidente aéreo.

²⁶ Este Decreto será publicado en el Registro Oficial N. 5 el 29 de mayo de 1981.

política de los grupos indígenas ya que plantea las “necesidades e iniciativas” de estos sectores. Por lo tanto, la presencia del ILV se la presenta como innecesaria e incompatible con las prioridades del desarrollo de la región amazónica. Dentro del primer elemento central mencionado, en el cual el Estado asume los programas desarrollados por el ILV se plantea la siguiente tabla (Tabla 2.3) para graficar el proyecto:

Tabla 2.3. Programas y entidades que reemplazan al ILV

Programa	Entidades
Programas de investigación lingüística y antropológica; evaluación del material pedagógico.	Ministerio de Educación y Cultura. Universidades y Centros de Investigación Nacionales especializados.
Programas medicinales y curativos	Ministerio de Salud Pública.
Alfabetización de grupos aborígenes de la zona amazónica. Elaboración de material pedagógico.	Ministerio de Educación y Cultura.
Becas y créditos para sectores aborígenes.	Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo
Promoción de las comunidades indígenas. Capacitación organizacional. Adopción de las medidas que permitan garantizar la preservación de las minorías étnicas.	Ministerio de Bienestar Social.
Traducciones de idiomas indígenas	Universidades del país.

Fuente: Decreto Ejecutivo 1159.

5.4.2 El discurso de las poblaciones indígenas

Por otro lado, y enfatizando la emergencia política de los sectores indígenas que cuestionarán fuertemente las labores realizadas por el ILV, el discurso de líderes sociales como Luis Macas puede aportar elementos para comprender de mejor manera estas tensiones. En una entrevista realizada en los años ochenta por el académico ecuatoriano Franklin Barriga,²⁷ el líder indígena menciona que la Federación Ecuatoriana de Indios (en las décadas de 1950 y 1960) y la Federación de Indígenas Evangélicos (en las décadas de 1970 y 1980) muestran una articulación histórica y continua de las demandas de los sectores indígenas.

Entre las demandas más importantes que se van tejiendo desde los grupos indígenas está la referente a la educación. Macas menciona:

²⁷ El texto de esta entrevista fue localizada en el archivo documental del Instituto Lingüístico de Verano ubicado en la localidad de Dallas, Texas.

[...] nosotros hasta el momento hemos tenido una educación de afuera²⁸. Creemos que es importante y primordial el dar importancia al campo. La educación que hemos recibido hasta el momento es una educación más bien con una visión urbana. Desde el punto de vista, diríamos de la cultura occidental. Esto, nosotros, creemos que es importante considerar para todos los pueblos indígenas en el Ecuador y la lengua española, la lengua castellana tomarlo como segunda lengua de interrelación entre los pueblos indígenas y la sociedad nacional. Desgraciadamente se ha tergiversado en el sentido de que nosotros los indios queremos encerrarnos dentro de un círculo, de eso no se trata [...] lo que queremos también es desarrollarnos de acuerdo a las condiciones y a las posibilidades de la cultura del pueblo indígena. Y entonces también, por otro lado conocer lo que la ciencia universal está produciendo este momento, es decir, no debe haber la desvinculación entre lo que es el desarrollo, el progreso, el ejercicio de los pueblos indígenas.²⁹

Macas es consciente de los procesos educativos planteados desde la colonia por parte de la Iglesia Católica y dirigidos hacia poblaciones indígenas. Pero lo que se puede ubicar en este discurso es lo que Botasso menciona como un distanciamiento de los sectores indígenas de estos modelos, ya que históricamente los indígenas “se vuelven mucho más autónomos, ya no quieren padrinos, no quieren asesores, sino que tienen la impresión de poderse defender solos”.³⁰ En este sentido, Barriga increpará a Macas mencionando que el ILV es el primer actor institucional que planteará la iniciativa de la “Educación Bilingüe y Bicultural”, a lo que el líder indígena realizará un giro histórico en el sentido de reivindicar propuestas como la de Dolores Zacón en 1936, “una de las exponentes indígenas que inició por primera vez aquí en el país, y tenemos unos datos que son ella personalmente dirigiendo tres escuelas en Quichua y en Castellano”. Una postura similar, pero rescatando la figura de Dolores Cacuango manifiesta Luis Montaluisa, primer dirigente indígena en ocupar la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe en 1988: “tenemos proyectos como las escuelas indígenas en Cayambe, donde Dolores Cacuango aparece como una de las promotoras de la educación bilingüe en el Ecuador hacia 1945”.³¹

Macas luego de realizar el giro histórico al presentar las iniciativas gestadas en la población indígena, presenta su visión sobre el ILV:

²⁸ El subrayado se lo realiza por parte del autor de esta investigación para resaltar los puntos más importantes.

²⁹ Luis Macas, entrevista realizada por el historiador Franklin Barriga.

³⁰ Juan Botasso (sacerdote salesiano e historiador), en conversación con el autor, 18 de febrero del 2016.

³¹ Luis Montaluisa (académico indígena y técnico del Ministerio de Educación), en conversación con el autor, 11 de febrero del 2016.

[e]llos vienen acá y, naturalmente que en esa época, estuvimos convencidos de que se iba a hacer una verdadera Educación Bilingüe. Pero Ud. por ejemplo podrá constatar que los documentos, todo lo que es la producción literaria, intelectual, se ha hecho estudios de las lenguas, eso no negamos, se ha hecho estudios de la lengua Quichua, de la lengua de Chafiqui³², etc. Pero estos estudios han servido para traducir la Biblia³³. Lo cual quiere decir que no vinieron hacer una educación real, verdadera para los pueblos indígenas, sino más bien desde el punto de vista religioso [...] lo cual quiere decir que su actividad principal era evangelizar a las comunidades Indígenas [...] estos trabajos exactamente nosotros los supimos desde el momento en que llegaron acá, pues, se dedicaron a trabajar sobre las lenguas, pero sobre el aspecto educativo en sí, nosotros creemos que no se ha realizado mayor cosa. Por ejemplo, los promotores educacionales, primero, la condición primera: tenía que ser pastor, para luego por ejemplo ser educador bilingüe [...] la primera condición que se ponía a un Indígena para que sea un promotor en la comunidad, donde ellos pues hacían educación, era ser Evangélico. Entonces yo le decía que nuestra censura está en el sistema de la forma de control a las comunidades a través de este compañero promotor que es el Evangelizador.

Es precisamente la mediación realizada por el ILV entre población y Estado lo que Macas critica. Si la mediación integraba varias responsabilidades en los campos disciplinarios de la lingüística y de la pedagogía ¿por qué los discursos religiosos son una constante en los testimonios de personas cercanas al trabajo del instituto? Quizá una de las herencias dejadas en la localidad de Limoncocha es el aspecto religioso que pudo tejer cosmografías en la identidad misma de la población (Valdivieso 2015, 63). Enoc Cerda, docente de Limoncocha comenta que su padre³⁴ fue “profesor y predicador de la iglesia evangélica”.³⁵ Precisamente, esta articulación entre discurso moderno y religioso es la causa de tensiones en las poblaciones indígenas que cuestiona el movimiento indígena. Botasso, en diálogo con el autor, comparte esta posición: “debían haber sido más claros acerca de sus finalidades. A veces las camuflaron. Eran en realidad misioneros, no lingüistas. La lengua es el instrumento de evangelización, no la finalidad”.

³² Hace referencia a la lengua *Tsafiqui* del grupo de los Colorados.

³³ Subrayado realizado por el autor de la investigación.

³⁴ Uno de los personajes célebres que la memoria sobre el ILV conserva es el de Gervasio Cerda, uno de los primeros alumnos del ILV en Limoncocha. Fue docente, pastor y político del sector.

³⁵ Enoc Cerda (docente de Limoncocha, formado por el ILV), en conversación con el autor, 29 de enero del 2016.

Así mismo, en 1981 Blanca Chancoso,³⁶ líder indígena, se va a referir a las tareas del ILV en poblaciones indígenas. Refiriéndose a las actividades lingüístico-pedagógicas llevadas a cabo por el instituto, las detallará como esfuerzos por la “destrucción misma de la cultura indígena” ya que a su parecer, los programas educativos han servido para que los indígenas “vayan abandonando las comunidades y vayan migrando a las ciudades sin ningún trabajo. A causa de ello tenemos muchas pruebas de ver mucha gente indígena, muchas mujeres indígenas nada menos que en esos mercados callejeros de ambulancia”. Así también, Chancoso cuestiona que el planteamiento de los programas educativos se los haya realizado para cubrir necesidades de la sociedad occidental y no de la indígena:

la educación y otros programas como el de salud, vienen fuera de las necesidades de la propia comunidad. Porque, por ejemplo, ellos tienen sus instalaciones de mecánica e industrial, entonces van preparando a base de ello y que muchos campesinos, muchos indígenas únicamente han servido para ser sus empleados en esas instalaciones del mismo Instituto Lingüístico de Verano [...] No ha habido una campaña educativa real como una planificación de acuerdo a su comunidad, sino más bien una campaña de planificación que solamente lleva a cometer genocidio, para terminar con nuestras culturas.

Sin duda, detallar el proceso llevado a cabo por el ILV es adentrarse en un proceso de reformas educativas “desde arriba”. Las bases, en este caso las poblaciones indígenas, receptoras de la reforma educativa cuestionan la lógica de poder que conlleva, no solo el modo de funcionamiento del instituto en los territorios, sino también las lógicas e intereses del Estado. Se ha descrito también que esta reforma educativa conlleva cierta estrategia de apropiación, y despojo de territorios indígenas en beneficio del advenimiento de la industria petrolera en la época detallada. Botasso realiza una conexión importante en este sentido, ya que la reacción de la población indígena se la realiza también en defensa de sus territorios:

junto con la cuestión lingüística-pedagógica hay la cuestión del terreno. Por eso surgen las organizaciones, para defender el terreno porque el país cuando no había el desarrollo de la migración hacia el exterior promovió la migración interna de la Sierra al Oriente. Entonces se creó el problema con los autóctonos porque poco a poco íbamos cercenando sus terrenos y de

³⁶ El texto de la entrevista corresponde al Fondo Documental de narrativas de mujeres indígenas perteneciente a FLACSO-Ecuador. Dicha entrevista fue realizada el 28 de mayo de 1981.

allí de esa preocupación de defenderlos, nació la iniciativa de las organizaciones indígenas, para defender el terreno, sobre todo porque sin el terreno un pueblo ya no existe.³⁷

La conexión se la puede plantear de la siguiente forma: el Estado promueve proyectos educativos en lugares ricos en recursos minerales, el proceso educativo muestra un modelo de vida occidental como el ideal a construir, la población adquiere conocimientos y destrezas, migra hacia sectores urbanos, hay un vaciamiento del sector rural, se da un proceso de migración y relleno poblacional en el sector rural acorde a los intereses de desarrollo plateados desde las directrices estatales y, los índices de pobreza de quienes dejaron sus terrenos se incrementan debido a la desigualdad educativa y al racismo imperante. Esos sectores excluidos se organizan y, empieza una disputa por el territorio. Parece que esta forma que zanja el problema, pero en el caso de los sectores indígenas, y de la sociedad nacional como tal, la disputa política hereda también lógicas religiosas. Volviendo al discurso de Macas se puede vislumbrar este último aspecto:

Ud. sabe que desde hace mucho tiempo, durante toda la colonia, la vida republicana, se ha venido practicando y [viviendo] más que todo la injerencia de la religión Católica [...] Entonces una de las consecuencias que se ha producido es el enfrentamiento entre los Evangélicos y entre los Católicos [...] los compañeros Evangélicos, justamente, ahora que estamos en un diálogo, en unas conversaciones para unirnos, porque ellos fueron quienes disgregaron, se separaron del movimiento indígena nacional y creemos que eso es tremendamente negativo para los nosotros. Entonces, por ahí decimos que hay el control ideológico por parte de los señores del Instituto Lingüístico de Verano.

Blanca Chancoso también se refiere a esta situación de división por el proselitismo religioso del ILV, menciona que esto “ha causado muchas peleas, muchas divisiones en las comunidades entre católicos y evangélicos”. Y aquí se vuelve a las problemáticas planteadas por los sectores católicos conservadores profundizadas en párrafos anteriores. El protestantismo conlleva la división de la identidad (indígena), conflicto por intereses políticos y, en el caso de la región amazónica, disputa por territorios. Con la emergencia del movimiento indígena, el conflicto religioso en su población determinará una estrategia política de otros grupos políticos que se ven confrontados por las demandas que el primero plantea. Y, la fractura del movimiento indígena significaría una ventaja para grupos

³⁷ Juan Botasso (sacerdote salesiano e historiador), en conversación con el autor, 18 de febrero del 2016.

opositores. La expulsión del ILV constituirá uno de los triunfos que precederán el advenimiento del movimiento indígena y su influencia directa a partir de las grandes movilizaciones que se desarrollarán en la década de 1990.

El cuestionamiento que Macas realiza a la sociedad nacional respecto a la falta de interés por integrar de manera directa a las poblaciones indígenas puede manifestarse en el siguiente relato:

en nuestro país debemos empezar a pensar un poquito en función de nuestra propia realidad, Si es que por ejemplo existen todos los rezagos, el colonialismo como de la marginalidad del pueblo indígena, va a seguir este choque. Pero, ¿qué pasa si es que también les proporcionamos por lo menos un mínimo de sus derechos a los pobres indígenas? Yo creo que la cosa va a ir mucho más aceleradamente en función de un entendimiento nacional. Ahora, nosotros en nuestro sistema de Educación y de concientización, no estamos fomentando el racismo [...] Pues eso va converger en una unidad de esa gran diversidad. Eso es lo que nosotros queremos, si bien es cierto, yo creo, bueno, muchos intelectuales [...] mucho menos un país con múltiples maravillas desde su naturaleza hasta la composición de su propia, ¿no? Entonces, queremos que solamente cuando haya el respeto mutuo entre sus diferentes pueblos pequeños, que son los pueblos indígenas y la sociedad nacional, vamos a vivir o vamos a coexistir pacíficamente.

Que el Estado asuma sus obligaciones frente a las poblaciones indígenas y, que se teja un proceso de generar igualdad de condiciones y diálogo entre los diversos sectores sociales sin duda plantea las bases para el proceso social que vivirá el país a partir de la década de 1990 hacia delante. La presente investigación no pretende detallar el proceso social de articulación de un Estado que se denominará como plurinacional,³⁸ más bien desea penetrar en el proceso educativo planteado por el ILV. En el siguiente capítulo se desarrollará el significado de los

³⁸ El proyecto fue presentado por primera vez en 1990, en el marco del levantamiento del Inti Raymi como una de 16 demandas planteadas por el movimiento indígena. Los alcances de este hecho fueron: posicionamiento del apelativo de ‘nacionalidad’ para los pueblos indígenas y, el reconocimiento de las nacionalidades indígenas en condiciones igualitarias a la sociedad mestiza. Posteriormente, la propuesta fue presentada en la Asamblea Nacional Constituyente en 1998: la propuesta no fue aprobada, y a nivel de Constitución se reconoció únicamente el carácter plurinacional y multiétnico del Estado. El tercer momento se da en el 2003, en el marco de la participación indígena en el Gobierno de Lucio Gutiérrez. La propuesta fue presentada como parte del plan de gobierno, “lográndose mayores niveles de precisión conceptual y operativa” (Granda 2011). Lamentablemente la propuesta sólo duró ocho meses (ruptura de la alianza), ya que el gobierno realizó un giro de acción hacia un agente neoliberal. El momento crucial sucede en el 2007, en el marco de la Asamblea Nacional Constituyente convocada por el gobierno de Correa. La CONAIE preparó una propuesta propia de Constitución, donde se recuperaban los planteamientos centrales presentados en años anteriores. La Asamblea terminó reconociendo el carácter plurinacional e intercultural del Estado ecuatoriano.

cursos para maestros indígenas desarrollados en la localidad de Limoncocha. Pasar por alto el proceso sistemático de articulación de la maquinaria educativa previo al planteamiento de la Educación Intercultural Bilingüe, sería una irresponsabilidad del ejercicio del pensamiento crítico a partir del análisis de la misma. Montaluisa (2008) realiza una trayectoria histórica de los principales hitos de la Educación Intercultural Bilingüe, principalmente revisando los proyectos desarrollados desde las bases populares e indígenas del Ecuador. Ahora, se realizará un ejercicio para entender las lógicas que operaron en uno de los antecedentes sistematizados más determinantes de modelo intercultural bilingüe que se desarrolla en la región Amazónica: los cursos desarrollados por el ILV.

6 A modo de cierre

Este capítulo ha mostrado que la relación entre Estado e instituciones religiosas se teje desde intereses concretos sobre los recursos de la Amazonía ecuatoriana. Los pactos que se tejen entre el estado ecuatoriano y el ILV determinan un proceso de administración poblacional indirecta que, al mismo tiempo, determinará la marginalidad de las poblaciones indígenas de los procesos de toma de decisiones sobre sus intereses. Estas poblaciones deberán asumir los intereses nacionales y, precisamente en el conflicto generado por políticas de este tipo, el ILV será el chivo expiatorio del sistema capitalista. Este análisis contribuye a la resolución de nuestra pregunta de investigación debido a que describe el contexto desde donde se tejen las lógicas moderno-coloniales que se expandirán por territorios indígenas. A continuación se desarrollará la propuesta pedagógica funcional a este proceso de expansión, ya que en la instauración de la escuela dentro de comunidades indígenas, entre ellas las Waorani, será funcional a las lógicas extractivas del capitalismo moderno.

Capítulo 3

Labor pedagógica del Instituto Lingüístico de Verano

Tal como se desarrolló en el capítulo anterior, el ILV es una institución que se articuló con el estado ecuatoriano mediante el cumplimiento de pactos estratégicos. El pacto más significativo es el relacionado a las actividades lingüístico-pedagógicas desarrolladas para preparar a los docentes que laborarán en el territorio amazónico, mismo que tuvo lugar en la base de operaciones localizada en Limoncocha. En este sentido, abordar la forma en que el este pacto se teje en la cotidianidad de los programas educativos resulta significativo para determinar el discurso moderno que se impregna en la maquinaria educativa desarrollada por el instituto. Para lograr esta tarea, en el presente capítulo se abordarán las cartas, informes y planificaciones respecto a las actividades desarrolladas por el ILV, documentos que reposan en el archivo del ILV en Dallas, Texas. La mencionada documentación muestra una clara articulación del instituto con sectores políticamente determinantes como es el caso del personal del Ministerio de Educación y Cultura, y otros pertenecientes a instituciones públicas. La documentación que refiere a diálogos, consultas o rendición de cuentas dirigidos hacia sectores indígenas es muy escasa. Para la presentación del análisis de esta documentación se realizará una aplicación de los elementos centrales de un proyecto pedagógico: contenidos, actores, formas de enseñanza, materiales de enseñanza y, finalidades de la enseñanza. La lectura se presentará desde la identificación de saberes y formas de ejercer el poder en cada uno de los elementos de la operacionalización de la disciplina pedagógica desarrollada por el ILV de la siguiente manera:

Tabla 3.1. Lectura foucaultiana de un proyecto pedagógico

Elemento curricular	Pregunta	Análisis foucaultiano
Contenidos	¿Qué se enseña?	Refiere a los saberes necesarios en la práctica pedagógica.
Operarios	¿Quién enseña?	Discursos sobre los sujetos portadores del saber.
Destinatarios	¿A quién se enseña?	Discursos sobre los sujetos que vivencian la práctica pedagógica.
Materiales	¿Con qué se enseña?	Saberes insertos en textos pedagógicos.
Metodología	¿Cómo se enseña?	Jerarquías y relaciones de poder que refieren al funcionamiento de la práctica pedagógica.
Finalidades	¿Para qué se enseña?	Relación saber-poder que definen los objetivos del proceso pedagógico.
Evaluación	¿Cómo se evalúa?	Saberes que definen el cumplimiento o no del proceso pedagógico.

Fuente: Elementos curriculares (Coral 2004, 69) y, Flores (2016).

De esta forma, en el presente capítulo se profundizará el desarrollo de cada uno de estos elementos dentro del material documental que la revisión del archivo del ILV proporcionó. Antes de entrar en la resolución de estas problemáticas, se iniciará por definir las formas en que la labor del ILV se entendió por diversos actores institucionales que se relacionaron directamente con el proceso pedagógico. Posteriormente se abordará, desde una lectura que privilegia las variables de un método genealógico que intenta dar cuenta de las relaciones de poder, cada uno de los elementos curriculares presentes en el proyecto pedagógico desarrollado por el Instituto Lingüístico de Verano en el Ecuador.

1 ¿Cómo es definida la labor del Instituto Lingüístico de Verano por los diversos actores sociales?

En palabras de Juan Botasso, personal del ILV realizó una labor importante desde 1953 debido a que asumió la tarea de estudiar las lenguas indígenas del Ecuador y, sistematizar programas de alfabetización y de formación docente dirigidos a sectores que hasta ese momento habían sido incomprendidos y por lo tanto excluidos por parte del sector poblacional que se consideraba como mayoría nacional. En este sentido, comenta que:

A ellos les debemos el conocimiento de las lenguas indígenas.¹ Yo recuerdo la vez, por los años ochenta hubo una reunión de pueblos indígenas, si no me equivoco era en el Instituto Geográfico Militar. Y se levantó una mujer Wao e hizo su intervención en Wao. Estábamos llenos de mucha gente, antropólogos de todo lado. Y el que dirigía dice: ¿hay alguien que esté

¹ Subrayado realizado por el autor de la investigación.

en condición de traducir lo que dijo la señora? se levantó un gringo y lo tradujo. Pero de los ecuatorianos ninguno, nadie estuvo en condición, le hablo de hace cuarenta años. Ellos han publicado un montón de cartillas, también para alfabetizar, cartillas de tipo religioso, traducciones de la biblia en todos los idiomas que hay en el Ecuador no han dejado ninguno fuera.²

En este sentido, profundizar las labores del instituto, es adentrarse al mismo tiempo en las relaciones que éste mantuvo con poblaciones indígenas. Estas relaciones son al mismo tiempo formas en que el estado ecuatoriano dialoga y administra indirectamente a poblaciones indígenas mediante un actor mediador: el ILV. Sin duda, la imagen que el relato de Botasso, la del “gringo” que traduce al indígena, remite a la imagen ventrílocua (Guerrero 2010) propia de la forma de administración indirecta, y fruto de la exclusión histórica de un Estado constituido en las bases del racismo hacia los sectores indígenas como lo es el ecuatoriano.³ Estas relaciones están marcadas por diversos procesos de mediación, mismos que serán desarrollados a continuación.

1.1 Admiración y apoyo al instituto

Varios actores sociales, representantes de instituciones públicas, condensan un discurso que determina el valor de aceptación alrededor de las actividades y programas desarrollados por el ILV. En las formas en que se condensa el discurso encontramos una referente a la magnificencia de la labor desarrollada en tierras orientales del Ecuador en “pro del adelanto cultural y moral de los indígenas [calificada como] una noble tarea emprendida”⁴ desde 1953. Esta visión enaltece el desarrollo de los diversos programas desarrollados por el instituto, y su accionar dentro de los territorios indígenas es afirmado como la superación cultural y moral de formas de vida que se pueden entender como “atrasadas”. Este es un discurso presente en los delegados oficiales del Ministerio de Educación hacia 1962, o por funcionarios del Ministerio de Defensa que mencionan que la labor del instituto es un “factor preponderante de

² Juan Botasso (sacerdote salesiano e historiador), en conversación con el autor, 18 de febrero del 2016.

³ Para profundizar se puede seguir el trabajo de Almeida (2005). En su trabajo menciona que: “En 1830 se conformó el Estado ecuatoriano como expresión de los intereses del reducido grupo de criollos que disputaban privilegios a los colonialistas españoles. El nuevo Estado, creado y organizado bajo la inspiración de las ideas liberales de la revolución burguesa que triunfó en 1789, excluyó a los pueblos indígenas y únicamente representó la incipiente nación ecuatoriana mestiza, que para entonces solo representaba un escaso sedimento histórico” (Almeida 2005, 17).

⁴ Carta del Subsecretario de Educación, Juan Cueva Jaramillo, al Director del Instituto Lingüístico de Verano, 9 de julio de 1962.

progreso”⁵ para la región Oriental, una “monumental obra”⁶ de “valiosa cooperación”⁷ con el gobierno ecuatoriano.

Este discurso de “progreso cultural” se articula con formas derivadas de lógicas religiosas que afirman la labor del instituto como: la “difusión del mensaje evangélico y la redención de olvidados y casi desaparecidos acervos culturales [...] cuyas gentes necesitan del mensaje de Cristo y la prédica de la libertad”.⁸ Esta imagen resalta la labor del fundador del instituto, William Cameron Townsend como un “apóstol de la cultura y del espíritu del cristianismo en muchos países del mundo”. Otros discursos venidos de instituciones religiosas detallan la labor del instituto como “sacrificada y lleno de profundo sentido cristiano”. Relatos afianzan también el sentido de colaboración con otras misiones religiosas, la Misión Dominicana por ejemplo, por las facilidades en el servicio de transporte aéreo en avionetas que el ILV proporcionaba: “ayuda valiosa, humanitaria y sobre todo cristiana que Uds. hacen a nuestra Misión Dominicana, al prestarnos servicio con las avionetas a nuestros centros misionales”.⁹

Otra imagen de mediación se puede detallar en función de la entrega de datos de los sistemas lingüísticos, de los grupos indígenas pertenecientes a la zona amazónica, para facilitar las labores del personal de aviación que laboraba en el sector,¹⁰ o en ayudas técnicas-lingüísticas para procesos de socialización llevadas a cabo por el Estado en localidades cercanas a la base de Limoncocha.¹¹ Esta mediación lingüística es central, y no solo se beneficiaban los actores estatales, sino también instituciones académicas como la Universidad Central del Ecuador mediante el desarrollo de cursos en programas de la Facultad de Lingüística, o visitas a la base de Limoncocha de estudiantes de este centro universitario, o simplemente la donación continua de textos a su Centro Académico de Idiomas.¹² Otro caso es el de la Pontificia

⁵ Carta del Subsecretario de Defensa Nacional, Coronel de Estado Mayor Jaime O. Barberís al Director del Instituto Lingüístico de Verano, Señor John Lindskoog, 1 de marzo de 1968.

⁶ Carta del Señor Rodrigo Varea Avilés, funcionario de la Corte Superior de Justicia, al Director del Instituto Lingüístico de Verano, Donald Johnson, 25 de febrero de 1977.

⁷ Carta del Secretario General de la Administración Pública, General Carlos Aguirre Asanza, al Director interino del Instituto Lingüístico de Verano, Señor Bruce R. Moore, 19 de junio de 1979.

⁸ Carta del Señor Gonzalo Cordero Crespo, al Director del Instituto Lingüístico de Verano, Señor John Lindskoog, 11 de octubre de 1969.

⁹ Carta del Padre Gabriel Bucheli de la Orden de Predicadores, al Director del Instituto Lingüístico de Verano, 12 de febrero del 1970.

¹⁰ Carta del Director General de Aviación Luis A. Ortega, al Director del Instituto Lingüístico de Verano, 28 de enero de 1970.

¹¹ Carta del Director Ejecutivo del Instituto Ecuatoriano de Reforma Agraria y Colonización, Señor Jorge Salvador Lara, al Director del Instituto Lingüístico de Verano, 17 de marzo de 1970.

¹² Carta del Director del Centro Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador, Dr. José López, a “quien interese”, 19 de febrero de 1986.

Universidad Católica que se vio beneficiada por el desarrollo de cursos de fonología que los profesores del ILV.¹³

La mediación que realiza el ILV es también relacionada a la entrega de materiales pedagógicos para que se desarrollen los programas de alfabetización en la zona amazónica, mismos que en 1969 se llevaron a cabo como un programa de pilotaje encabezado por el Ministerio de Educación.¹⁴ En este mismo sentido, la imagen de entidad que proporciona continuamente materiales pedagógicos para completar fondos bibliográficos u organizar bibliotecas resulta interesante, ya que resulta ser un mecanismo de difusión de saberes, que articulados en los mencionados materiales, alimentan el discurso pedagógico-lingüístico que el instituto intenta mostrar a la sociedad nacional.

1.2 Proceso de difusión de saberes

Un punto muy interesante resulta ser el relacionado las visitas organizadas al centro de operaciones de Limoncocha. Este centro será presentado como la vanguardia de la investigación lingüística, y las invitaciones para conocerlo son una estrategia constante de articulación política que buscan la legitimación y apoyo de sectores estatales.¹⁵ Se realizan “paseos” y el instituto destaca por “el derroche de atenciones”¹⁶ hacia funcionarios públicos, representantes de gobiernos internacionales,¹⁷ o en otros casos, “alojamiento desinteresado” a personas que desde el extranjero han recibido la invitación de conocer “la hermosa y noble obra”¹⁸ realizada por hombres y mujeres sacrificados por la investigación científica.¹⁹ En definitiva, las diversas visitas que se realizan a la localidad de Limoncocha son formas de socializar el discurso vigente en la época, el efecto que se genera en la persona que visita la localidad es el de admiración a los proyectos que se realizan y, los relatos logran articular

¹³ Carta de la Directora del Instituto de Lenguas y Lingüística de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Dra. Consuelo Yáñez Cossío, al Director del Instituto Lingüístico de Verano, Señor Donald Johnson, 12 de julio de 1977.

¹⁴ Carta del Director del Proyecto de Piloto de Alfabetización Funcional de Adultos, Ministerio de Educación, profesor Carlos Poveda, al Director del Instituto Lingüístico de Verano, Señor John Lindskoog, septiembre de 1969.

¹⁵ Carta del Director del Departamento de Asuntos Internacionales del Ministerio de Educación Pública, Señor Mauro Ordoñez, al Director del Instituto Lingüístico de Verano, Señor John Lindskoog, 27 de julio de 1970.

¹⁶ Carta del Señor Rodrigo Varea Avilés, funcionario de la Corte Superior de Justicia, al Director del Instituto Lingüístico de Verano, Donald Johnson, 25 de febrero de 1977.

¹⁷ Carta del Embajador de Israel, Sinai Rome, al Director Relaciones Públicas del Instituto Lingüístico de Verano, Mr. William Eddy, 13 de octubre de 1977.

¹⁸ Carta del Dr. Guillermo Cabanellas, al Director del Instituto Lingüístico de Verano, 14 de febrero de 1977.

¹⁹ Carta de la Presidenta del Comité de Damas Internacionales YMCA, Señora Rosita de Haro, al Director de Relaciones Públicas del Instituto Lingüístico de Verano, Señor William M. Eddy, 8 de septiembre de 1977.

diversos aspectos como: la promoción cultural, patriotismo y miradas concretas sobre las poblaciones indígenas:

A nombre del grupo que viajó el día sábado 12 de los corrientes [febrero de 1977] al campamento de Limoncocha, y del mío propio, quiero expresar los más cumplidos agradecimientos por la generosa acogida se sirvió prestar a mi insinuación que permitió a dicho grupo²⁰ el privilegio de disfrutar de la benevolencia de los personeros del Instituto Lingüístico de Verano, en un viaje que para todos ellos ha resultado inolvidable. Las impresiones recogidas por todos ellos, a más del agradecimiento por todas las atenciones recibidas, son de franca admiración y aplauso por la increíble labor que realizan en ese rincón de la patria ecuatoriana. Difícilmente se puede expresar la emoción que embarga ante la observación de la silenciosa tarea que ustedes realizan; no sólo han conquistado la selva, y han logrado plasmar un rincón de civilización, educación y que ofrece auxilios médico, sino que la incorporación de las masas indígenas a la nacionalidad, es labor de tales dimensiones, que el Ecuador tendría que permanentemente agradecer y enaltecer.

Quiero una vez más, dejar constancia de mi aplauso y gratitud; y augurar a ustedes el mejor de los éxitos en las tareas que llevan a cabo con tanto desinterés y patriotismo.²¹

La maquinaria pedagógica es expuesta a la “sociedad nacional”, o a personas que representan la mayoría nacional. Quien redacta la carta es un abogado, es decir un sujeto que ha incorporado el saber moderno del Derecho a su manera de vivir. Como anteriormente se mencionó, el efecto que la visita produce, en el sujeto que vive tal experiencia, es el de admiración ante las actividades que se desarrollan en el “margen” o “rincón” de la patria. Los sectores indígenas amazónicos son descritos como marginales, o periféricos, y la tarea de incorporación a la “civilización” es desarrollada por el instituto con la aplicación de programas de salud, educación y promoción de saberes pertenecientes a la cultura mayoritaria. El sujeto finalmente considera que el ILV es una institución que opera por patriotismo en beneficio del Ecuador.

El instituto puede ser entendido también desde una imagen marcada por lo transnacional. La presencia del mismo en varios países a nivel mundial está señalada por la producción de discursos sobre poblaciones indígenas. Éstos son transmitidos y puestos en circulación en

²⁰ El grupo de personas al que se refiere la carta no ha podido ser identificada.

²¹ Carta del abogado Alfredo Buendía, al Director del Instituto Lingüístico e Verano, Señor Donald Johnson, 16 de febrero de 1977.

Ecuador mediante mecanismos de distribución de producciones escritas, de investigadores u otro personal del instituto, a centros de investigación y universidades nacionales. Ejemplo de lo mencionado es la difusión de la obra de uno de los más célebres representantes del instituto, Kenneth Pike:

continuando con nuestras entregas anteriores, como la de un juego completo de nuestras publicaciones, junto con una selección de revistas lingüísticas de nuestras bibliotecas, me es grato entregar otra publicación lingüística que acaba de llegar "*From Baudi to Indonesian*" (*Studies in Linguistics*), ha sido editado por Ignatious Suharno, Director del Instituto de Antropología de la Universidad Cenderawasih, Jayapura, Irian Jaya, y Kenneth L. Pike, Presidente del Instituto Lingüístico de Verano y profesor de Lingüística de la universidad de Michigan.²²

La labor que el instituto desarrolla en el Ecuador es presentada desde la imagen de red, o conexiones con el trabajo desarrollado en otros lugares del mundo. Y, lo que más llama la atención es que esta presentación es definida desde el saber científico, al resaltar los diversos centros universitarios que se relacionan con el instituto. Este último genera mecanismos de difusión con los cuales se presenta como un centro de estudios lingüísticos, e intenta dejar de lado las articulaciones de tinte religioso que antes se ha mencionado.

1.3 Un proceso de construcción de modernidad

En 1967 el ILV recibirá una notificación sobre la resolución de la Comisión Legislativa de Educación, perteneciente al Congreso Nacional, sobre la condecoración por la “encomiable y fructífera labor educativa y cultural que el instituto se encuentra realizando en nuestro país”.²³ De esta forma, a estas alturas del análisis, la pregunta sobre las formas concretas en que la labor del instituto es admirada por varios sectores sociales y, condecorada por el Gobierno Nacional, cobra sentido. El ILV constituyó una función mediadora en el desarrollo del programa de Educación Bicultural-Bilingüe, pero también desarrolló otras funciones como las que se detallan a continuación:

²² Carta del Director del Instituto Lingüístico de Verano, Señor Donald Johnson, al Director del Centro Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador, Dr. José López, 7 de febrero de 1977.

²³ Carta del Presidente de la Comisión de Educación de la Función Legislativa, profesor Vicente Medina Fabre, al Director del Instituto Lingüístico de Verano, Señor John Lindskoog, 15 de noviembre de 1967.

Asistencia a los indígenas solicitando y realizando la cedulaación.

Servicio de interpretación entre los indígenas y las brigadas de cedulaación.

Asistencia a los indígenas solicitando la adjudicación de sus títulos de propiedad.

Asistencia a los indígenas sirviendo como garante entre ellos y las casas comerciales para las compras de motores fuera de borda, provisiones etc.

Cooperación con el programa de erradicación de la malaria, enviando placas de sangre a Quito.

Cooperación con CEPE²⁴ en su programa de exploración petrolera, para evitar ataques de los aucaes hostiles.

Préstamo de servicio aéreo a las entidades gubernamentales, militares, civiles y religiosas.

Observación de las condiciones meteorológicas en Limoncocha, tres veces al día, enviando informes mensuales al Servicio Meteorológico Nacional en Quito, durante 15 años.

Colaboración con entidades turísticas, recibiendo grupos de turistas en Limoncocha muy frecuentemente.

Dictado de clases y cursos en la Universidad Central y en la Universidad Católica sobre lingüística, antropología en un esfuerzo por formar personal ecuatoriano que pueda relevar a los miembros del ILV.

Traslado de pacientes de Limoncocha a Quito, o Pastaza. Ayudarles para su ingreso al hospital. También se ayudó a pagar los gastos del vuelo y de la atención medica, muy fuertes para el presupuesto de ellos.

Mantenimiento de un servicio médico en Limoncocha que dispone de dos enfermeras muy experimentadas, rayos “X”, atención odontológica, vacunas, inyecciones antiofídicas y laboratorio bacteriológico.²⁵

La maquinaria pedagógica-lingüística desarrollada por el ILV articula varios elementos como los descritos en la cita anterior. Esta maquinaria dialoga con procesos materiales de incorporación a la “sociedad nacional” (Figura 3.1) mediante la ayuda entregada para la obtención de su carta de presentación: la cédula de ciudadanía. Y no solo la incorporación de ciudadanos es central, sino la incorporación de territorios indígenas en lógicas occidentales mediante la obtención de títulos de propiedad de los mismos. Los parámetros para desarrollar la vida cotidiana son también definidos mediante la incorporación, garantizada por el instituto, de lógicas de consumo compartidas globalmente en el sistema capitalista, como es el endeudamiento. Así también, los cuerpos del indígena serán curados y tratados por la

²⁴ Corporación Estatal Petrolera Ecuatoriana, creada en 1972 para gestionar la explotación petrolera de la Amazonía ecuatoriana.

²⁵ Carta del Director del Instituto Lingüístico de Verano, Donald F. Johnson, al Director del Departamento de Educación de Adultos del Ministerio de Educación, Dr. Carlos Poveda, 24 de agosto de 1977.

medicina occidental, y ya no por la ancestral. Todo un armazón moderno articula este proceso centrado en el cuerpo: laboratorios para el estudio y análisis de bacterias, equipos para el tratamiento de picaduras de mosquitos, o mordeduras de serpientes, equipos odontológicos o de emisión de rayos “X”. Varios saberes modernos se materializan y montan una infraestructura desconocida hasta ese entonces dentro del paisaje amazónico. Aún es recordada la impresión de los pobladores amazónicos al presenciar la infraestructura del ILV. Para el sector indígena, la implementación y uso de esta maquinaria significó oportunidades, mencionan que los lingüísticos-misioneros “dieron un buen servicio”, además comentan que:

Ellos [los misioneros] tenían la facilidad porque tenían las avionetas. Eran un centro grande bien conformado tenían todo, no les faltaba nada. Era como vivir en Estados Unidos, así vivían aquí. Si había alguna emergencia un avión venía de Quito y se lo iba llevando. Ese avión venía y entraba. Las avionetas tenían para ir a las misiones indistintas, los pilotos eran norteamericanos. Todo tipo de profesionales estaban aquí. Había agropecuarios, técnicos, de radio y comunicación, en lo que es maquinaria, en lo que es limpieza, mecánicos para el avión, pilotos, mecánicos para carros, tenían todo. Ellos tenían un buen servicio porque tenían un supermercado que era para ellos. La comunicación la hacían como estar de aquí a la esquina con Estados Unidos, tenían un tipo de comunicación así bien grande, tenían carros, es decir como vivían en su casa vivían aquí.²⁶

La imagen con la cual los indígenas recuerdan al centro de operaciones del ILV está compuesta por la infraestructura, y artefactos que la ocupan. La relación que se realiza es de conexión directa con una idealización de la sociedad estadounidense. Y sobre esto, la antropóloga Laura Rival comenta que el ILV no solo presentó un modelo arquitectónico de modernidad, sino también trabajó para generar el deseo por un cierto tipo de modernidad en las poblaciones indígenas:

Venían con todo el vestido norteamericano, la comida, la arquitectura. Si tu vas a Shell Mera²⁷ todavía queda muchos restos de eso, estos parques con ‘Blanca Nieves y los enanos’, hay muchas cosas de la cultura norteamericana [...] Y, con el sistema de avionetas de Limoncocha y todo eso, también hubo una valorización muy fuerte de un cierto tipo de modernidad.

²⁶ Enoc Cerda (docente de Limoncocha, formado por el ILV), en conversación con el autor, 29 de enero del 2016.

²⁷ Localidad perteneciente a la provincia de Pastaza.

Entonces no es que el ILV no hizo nada con la modernidad, hizo mucho!! También, creó deseos de modernidad.²⁸

Figura 3.1. Maestro indígena dirige un discurso en Limoncocha.



Fuente: Archivo fotográfico personal de Patricia Kelley

El almacén pedagógico resalta la cultura norteamericana tanto en infraestructura como en el equipamiento de la misma. Supermercados, pistas de aterrizaje, figuras de entretenimiento, y otros servicios ya descritos, conforman un mecanismo que media también entre la población indígena y la cultura norteamericana, ahí el tipo de modernización al que Rival alude. Así mismo, el mecanismo pedagógico no solo resalta las labores realizadas en el espacio escolar, sino también en el espacio social. Por otro lado, la imagen relacionada a la implementación de programas educativos, constituye el elemento central que ha perdurado en la memoria de los habitantes de Limoncocha:

Los misioneros dieron un buen servicio. La misión de ellos era, primero hacer la educación bicultural en cada lengua indígena [...] En base a ellos muchos nos hemos educado [...] acá se

²⁸ Laura Rival (académica), en conversación con el autor, 29 de abril del 2015.

hizo esa educación y el instituto no solo ayudó acá a Limoncocha sino que ayudó a muchas zonas [...] Ellos lo que trataron es formar docentes que luego vayan a dar clases en su propia comunidad. Era nuevo para la época, no había nada. Había focos en cada comunidad, eso sí había, como Dolores Cacuango en Cayambe que luchó por la educación en su zona. Cada quien hizo lo suyo, por ejemplo en Macas estaba la escuela radiofónica, ellos trabajaban por radio, cada uno trabajó por su forma de inter-bilingüe. FECUNAE²⁹ tenía su propia educación bilingüe, nosotros igual, entonces eran historias que al final la Dirección Nacional³⁰ cogió toditas e hizo una sola, y ahí se hizo la Educación Intercultural Bilingüe, pero ya tomando en consenso entre todos. Pero cada uno antes se disparaba y hacia lo suyo, defendiendo lo que teníamos, pero en cambio ahora todo se ha unificado. Hay muchas comunidades que tienen mucha historia.

En este sentido, con la preocupación moderna de las misiones religiosas protestantes por difundir la Biblia a varias lenguas, el primer paso será el de estudiarlas para posteriormente, traducir el mencionado escrito. En este sentido, Botasso comenta que el ILV es “pionero en proveer cierto bilingüismo” al modo en que desde los enfoques occidentales se entienden los grupos indígenas.³¹ La preocupación de la misión evangélica se articula con la necesidad de ampliar la oferta educativa según los planes de desarrollo estatales, en este sentido el instituto será el primero en armar y sistematizar procesos pedagógicos bilingües destinados a las poblaciones indígenas de la Amazonía del Ecuador, el mismo Botasso comenta que

Fueron los primeros en el Ecuador [personal del ILV] que han armado escuelas bilingües. Eran escuelas bilingües pero de paso, es decir, para aprender a leer y escribir en la lengua materna y poco a poco pasar al castellano. Los católicos empiezan con el bilingüismo mucho más tarde. A los años setenta, es cuando hay el impulso de las escuelas populares de Monseñor Proaño³² de Riobamba, o en el Oriente comienzan las escuelas bilingües Shuar que después se hacen radiofónicas.

Como se ha mencionado, varias experiencias de educación bilingüe se tejen en el Ecuador de las décadas de los sesenta y setenta. Posteriormente, éstas alimentarán la propuesta realizada

²⁹ Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana.

³⁰ Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), creada en 1988 y administrada por la Confederación Nacional de Indígenas del Ecuador (CONAIE). En la actualidad la rectoría de la Educación Intercultural Bilingüe ha sido asumida por el Ministerio de Educación.

³¹ Juan Botasso (sacerdote salesiano e historiador), en conversación con el autor, 18 de febrero del 2016.

³² Leonidas Proaño (1910-1988), fue un sacerdote católico ecuatoriano quien dio impulso a varias experiencias educativas populares, destinadas sobre todo a sectores indígenas de la provincia de Chimborazo.

por el movimiento indígena del Ecuador en políticas educativas y que deviene en la ya mencionada Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Entre estas experiencias aparece la desarrollada por el ILV, misma que se entreteje también con procesos de evangelización. No es una experiencia desarrollada desde “abajo”, es decir desde las necesidades propuestas por las poblaciones indígenas, sino por el contrario es implementada desde los intereses del Estado. Respecto a las destrezas desarrolladas dentro del programa llevado a cabo desde el centro de operaciones de Limoncocha, los actuales pobladores de esta localidad recuerdan que éstas les sirvieron para posicionarse como profesionales o artesanos, a más de adentrarse en economías de trabajo y monetización, las cuales resultaban desconocidas para algunos sectores indígenas.

Ellos no enseñaron solamente la educación como educación. Ellos capacitaron a nuestra gente a ser carpinteros, médicos, enfermeros, mecánicos, plomeros, albañiles, en la agricultura, a esa gente les perfeccionaron. A nuestras madres les tuvieron preparando la comida en sus casas, ellas trabajaban ahí, otras aprendieron a trabajar en los tractores en la parte agrícola, transporte. Otros aprendían lo que es de piloto. A más de la educación ellos capacitaron a la gente para que tengan otra profesión, pero lastimosamente no les dieron ningún título porque solo eran capacitaciones prácticas, no les dieron ni siquiera un certificado, [...] habían eléctricos, para la energía y técnicos para la radio para comunicación, para el generador de luz era otro grupo, en la carpintería tenían un aserradero. Toda la gente aprendió.³³

A partir de este relato, la labor del ILV tuvo consecuencias en la división sexual del trabajo. Mujeres como amas de casa, y varones en tareas de mecánica, plomería, albañilería, etc. Al mismo tiempo los pobladores pudieron adquirir conocimientos y destrezas que les permitiesen vivir en un país que se mueve por lógicas capitalistas, mismas que excluyen las lógicas de vida de pueblos indígenas. De esta forma, se puede plantear una relación estratégica del pueblo indígena que incorpora los saberes y destrezas (conductas efectivas) proporcionados por el ILV con la finalidad de utilizarlos en el escenario político y social, marcados por la conflictividad y disputas de poder producidas en los encuentros y desencuentros con la cultura de los grupos mayoritarios, que integran lo que se ha configurado como “sociedad nacional”. Solo así podría entenderse que el instituto trata de un proyecto para el “bienestar y progreso de los habitantes indígenas hasta entonces olvidados o despreciados, esparcidos por las

³³ Enoc Cerda (docente de Limoncocha, formado por el ILV), en conversación con el autor, 29 de enero del 2016.

regiones selváticas del Oriente y Occidente del país”³⁴ que varios medios de comunicación tanto propugnaban.

1.4 Imágenes críticas sobre el ILV

Como se ha mencionado, diversas formas e imágenes de mediación definen la labor del ILV en el Ecuador. Desde relatos de pobladores indígenas de Limoncocha se identificó otras imágenes muy críticas que describen formas que administran la vida de las personas dentro del centro de operaciones. Tres imágenes están muy presentes y a continuación serán analizadas.

La primera imagen conecta las actividades del instituto con la expansión y desarrollo de la industria petrolera en el sector. Es una imagen que acusa de labores de exploración y evaluación de los territorios amazónicos para su explotación. Además de hacer conexiones con discursos religiosos referentes al instituto como misión, los relatos mencionan los intereses de los gobiernos que apoyaron las labores del mismo. Mencionan que:

ellos vinieron con la visión de evangelizar. Pero yo creo que un gobierno no solo envía a un grupo para que evangelicen, tiene otra expectativa más allá de lo que están diciendo. Yo sé que evangelizaron, que dieron educación [...] pero no era eso, tenían muchas cosas ocultas [...] ¿por qué cree que vino la *Occidental*³⁵ aquí? es por eso. Me imagino que ellos hicieron estudios topográficos, estudios del suelo para ver si había buen petróleo [...] ellos debieron haber sido los que enviaron esa información, o para que ellos visiten sabiendo que hay buen petróleo acá, porque ya le digo, ellos eran técnicos, ingenieros en tantas cosas.³⁶

Sin duda, es una imagen que cuestiona la labor del instituto en el sentido de utilizar sus programas de desarrollo social como un telón que cubre los intereses por el recurso natural tan apetecido por el capitalismo. Otro de los cuestionamientos que perdura en la memoria de la población que se relacionó con este instituto es el que posiciona una imagen de abuso y engaño en contra de los cuerpos de las mujeres. No se han confirmado casos de esterilización

³⁴ Carta del Director del Instituto Lingüístico de Verano, Señor Donald Johnson, al Director de la revista “La Calle”, Licenciado Carlos Enrique Carrión, 16 de noviembre de 1977.

³⁵ Refiere a la empresa petrolera *Occidental Petroleum Exploration Company*.

³⁶ Poblador de Limoncocha 1, en conversación con el autor, 28 de enero del 2016.

forzada, pero el discurso que acusa al instituto también pervive en los pobladores de Limoncocha haciendo alusión a pruebas de medicamentos en mujeres indígenas:

Para mí que hicieron las pruebas de esterilización con las mamacitas. Acusación muy grave. Pero para mí que hicieron pruebas de ese tipo, ponían todo tipo de práctica a las mujeres, para que no tengan hijos. Ellos decían que eran que es para que no tengan hijos, pero para mí que estaban haciendo para ver si funciona. Si no funciona, si está bien, no está bien, para mí que fue eso. Esas partes fueron negativas. A lo mejor hicieron con consenso o sin consenso, pero como yo era todavía pelado³⁷ yo no sé.³⁸

Las prácticas de esterilización, con o sin conocimiento, remiten a un proceso de control poblacional, donde el saber médico calcula la vida y, se inserta en los cuerpos de las mujeres. El control poblacional es una de las características de la forma de administración desarrollada en la modernidad. La tercera imagen remite a las relaciones jerárquicas de control de la vida de los habitantes de la localidad cercana al centro de operaciones del instituto. Ubicaciones espaciales de las viviendas, prohibiciones como del ingreso a alcohol o, de la participación política de pobladores constituyen algunos de los principales elementos de la imagen descrita a continuación:

Desde este riachuelo para allá, vivían sesenta norteamericanos, dentro de éstos no eran solo norteamericanos, sino que venían de Finlandia, Inglaterra, eran psicólogos, antropólogos, etc. Entonces, ellos [los misioneros] hicieron la ciudad de ellos, esta ciudad hasta que ellos se fueron era norteamericana no ecuatoriana. A nosotros nos dieron desde donde está esa casita para acá, y nos dijeron ahí vivan ustedes. Nos separaban, ellos se quedaron allá y nosotros nos quedamos para este lado [...] Esto [Limoncocha] lo tenían como suelo norteamericano. Nosotros no podíamos hacer nada aquí [...] mi padre fue profesor, predicador de la iglesia, y también fue autoridad. Él paró Limoncocha y otra comunidad, él fundó todo. Fue electo concejal de Orellana, fue a consultar a los norteamericanos que iba a hacer una obra acá, y le dijeron que la canoa lo espera al final de la pista y que se vaya a trabajar lo que él quiere pero en otro lado. Era como una expulsión de la propia gente de aquí y mi papi tuvo que renunciar la concejalía [...] no podíamos hacer nada porque era territorio norteamericano, alguien quiso vender traguito, lo mandaron de aquí, son cosas un poco al extremo [...] No podíamos tener chicas, a mí también me cortaron las alas, yo me enamoré de una chica en Quito y me dijeron que ya no podía tener más vuelos a Quito [...] nos excluyeron de muchas cosas, mi padre me

³⁷ Refiere a su niñez.

³⁸ Poblador de Limoncocha 2, en conversación con el autor, 28 de enero del 2016.

quiso poner en una escuela donde hablaban inglés y nos dijeron: no señores, ustedes no pueden estudiar inglés; y cómo a un Waorani le trajeron y le enseñaron, y ¿por qué a mi no?³⁹

Dentro de esta imagen, el recuerdo de los pobladores indígenas da cuenta de una disposición de cuerpos en la conformación de la localidad de Limoncocha. Indígenas y personal extranjero del instituto con convivían juntos, y las relaciones que se podían marcar entre estos dos grupos son consideradas hoy como un proceso de exclusión. El proceso no se fundamenta en la distribución de los cuerpos, sino en las lógicas que atraviesan la organización de tal disposición. Los intereses políticos de los actores indígenas que se habían consolidado en el ejercicio del poder, no podían incorporarse en la organización del naciente poblado de Limoncocha, éste constituía en un principio el centro de operaciones del ILV a partir del cual, y al congregarse a su alrededor a varios grupos indígenas, darían origen a una “pequeña ciudad” o lo que podríamos llamar “comuna” que sin duda se articuló desde los intereses del instituto y no de los grupos indígenas.

Por otro lado, diversas vertientes del protestantismo apelan a la vida en perfección, equiparable con la vida en “santidad” propuesta en el discurso religioso. En este sentido, y en reacción a varias prácticas introducidas en varios poblados indígenas, como el consumo de alcohol por ejemplo, son prohibidas. Su consumo atentaría no solo con el desarrollo religioso, sino también cultural y productivo. Son conocidas, según la profesora Epps, las prohibiciones realizadas por misioneros protestantes, que al adentrarse en la vida de las poblaciones indígenas excluyen prácticas como tomar licor, chicha o fumar tabaco, “cosas que los protestantes quieren que la gente deje [...] acaban con prácticas y discursos muy ricos”,⁴⁰ descuidando así las relaciones que dichos elementos pueden tener con varias dimensiones de la vida de estas poblaciones.

Finalmente, la imagen hace referencia al control ejercido sobre la conformación de familias. El relato afirma que el apoyo dado por el instituto no contemplaba la vida misma de los indígenas y sus intereses por conformar una familia fuera de los límites de la localidad, sino se centraba en la administración de la población dentro del centro de operaciones. Cualquier

³⁹ Enoc Cerda (docente de Limoncocha, formado por el ILV), en conversación con el autor, 29 de enero del 2016.

⁴⁰ Pattie Epps (profesora e investigadora de la Universidad de Texas en Austin), en conversación con el autor, 7 de julio del 2016. El trabajo de la profesora Epps se ha centrado en determinar las relaciones entre prácticas indígenas como: tomar chicha, beber tabaco, *shamanismo* y entonación de cantos, con apreciaciones de la naturaleza y, formas de relación que el mundo occidental ha descuidado.

relación afectiva no sería auspiciada con las ayudas que la población recibía, en el caso de los vuelos a Quito. Y, con el almacén infraestructural y de servicios del instituto, mismos que determinan las formas en que la población indígena lo entiende, esta situación es vista como una exclusión. De igual forma, cuando un indígena propone el aprendizaje de saberes que complementen su formación como docente, en el caso de inglés, es negada (la documentación revisada no indica que este idioma fuera enseñado a las poblaciones indígenas).

En 1977 se celebraron los veinte años del trabajo del instituto en su centro de operaciones en Limoncocha. Un relato define la admiración de varios sectores sociales a las labores del instituto. Menciona que las condiciones “espiritual, social y cultural de las tribus indígenas de la región” han sido mejoradas. Resalta la labor desarrollada en la “pacificación y evangelización de la tribu auca” y menciona también:

La estructuración lenta y prolija de la gramática de cada uno de los idiomas de la selva, para editarla luego en un texto de estudio y aprendizaje; la capacitación de la gente indígena, para formar artesanos carpinteros y mecánicos que ayudarán al progreso de su propia comunidad y podrán desenvolverse mejor en un plano de superación y trabajo; la preservación de en salud familiar y del grupo, con la formación de promotores de salud.⁴¹

Estas actividades son destacadas como el avance arrollador de la civilización, que al mismo tiempo “va destruyendo todo el acervo cultural de los pueblos indígenas, absorbiéndolos, y fundiéndolos en el estrato más bajo de la sociedad”. El relato prosigue aludiendo que los miembros del instituto se han preocupado de

Salvar y cultivar las tradiciones, leyendas, historia de los grupos, conservando sus costumbres folklóricas, estudiando y depurando el idioma materno de cada tribu. Procurando al mismo tiempo, que sean estos pueblos indígenas de la selva los que van asimilando la cultura y el progreso de fuera, para formar parte de la nacionalidad ecuatoriana, sin perder sus propios valores étnicos y raciales.

El relato finaliza aludiendo a la constancia generosa del instituto, las dificultades que han tenido que sortear y, entregando felicitaciones por los veinte años de labores que el instituto ha desarrollado en el Ecuador. En este sentido, el relato muestra que el trabajo del instituto es

⁴¹ Carta de J. Otto Rodríguez, al Director del Instituto Lingüístico de Verano, 23 de junio de 1977.

entendido como un proceso de pacificación de las poblaciones, dentro de la cual la asimilación cultural cumple un rol muy importante: incorporarlos a un modelo de vida acorde a los intereses de desarrollo nacional. Pero este proceso de asimilación coloca en el estrato más bajo de desarrollo social a las poblaciones indígenas, y esta situación, aunque es mencionada, no es cuestionada. Más bien, se admira que las historias, leyendas, gramáticas u otros registros, se los elabore como si constituyen registros del pasado. De esta forma, a continuación se profundizará el modelo pedagógico planteado por el ILV dentro unos de los programas que más influencia tuvo dentro de las poblaciones indígenas: la formación de maestros indígenas.

2 ¿Qué enseña el proyecto pedagógico del Instituto Lingüístico de Verano?

La profesora Epps menciona que las misiones religiosas apuntan a instalar escuelas con la finalidad de concentrar sus esfuerzos hacia el logro de cambios culturales en localidades indígenas.⁴² La escuela en este sentido se convierte en la maquinaria de asimilación cultural y moderna, es presentada a las localidades indígenas como el símbolo de progreso y de desarrollo, y para su correcto funcionamiento es necesario la formación de maestros. En este sentido, a continuación se responderá a la pregunta: ¿cuáles son los saberes desarrollados en las jornadas pedagógicas planteadas por el Instituto Lingüístico de Verano? El camino para la resolución de esta problemática será la revisión y análisis documental de relatos referentes a los cursos que los maestros indígenas recibieron para su formación en la localidad de Limoncocha.

Hacia 1963 el ILV, junto con el Ministerio de Educación, ya habían instalado las primeras escuelas bilingües en el sector amazónico. El funcionamiento de las mismas giran en torno a la figura de los “maestros indígenas que dictan clases a los escolares, en cursos lectivos de ocho meses de duración [mismos que] participan directamente en el desarrollo de las comunidades”.⁴³ En este sentido, los grupos indígenas que tenían influencia del instituto son los descritos en la siguiente tabla (Tabla 3.2):

⁴² Pattie Epps (profesora e investigadora de la Universidad de Texas en Austin), en conversación con el autor, 7 de julio del 2016.

⁴³ Informe de la obra en el Ecuador del Instituto Lingüístico de Verano, dirigido a la Comisión Organizadora del Quinto Congreso Indigenista Interamericano (desarrollado en Quito, del 18 al 15 de octubre del 1964), 1964.

Tabla 3.2. Grupos étnicos amazónicos con influencia del ILV hacia 1963.⁴⁴

Grupo	Descripción	Localización
Cayapa	Familia Chibcha	En el río Cayapac, provincia de Esmeraldas (selva occidental).
Colorado	Familia Chibcha	En el río Congoma, cerca de San Miguel, provincia de Pichincha (selva occidental).
Jívaro	Familia Jívara	En un caserío pequeño llamado Chinimpi, que queda cerca de Arapicos, río Palora, provincia de Morona Santiago.
Yumbo	Familia Quichua	En la población Quichua de Limoncocha, provincia de Napo.
Auca	No clasificado	En las cabeceras del río Curaray, provincia de Pastaza.
Cofán	No clasificado	En Dureno, río Aguarico, provincia de Napo.
Secoya	familia Tucano del oeste	En Cuyabeno, río Cuyabeno, provincia de Napo.
Siona		En el río Putumayo.
Záparo	Familia Záparo	En el río Conambo (estudios ya terminados, pues la tribu se encuentra en los últimos [procesos] de desaparición), provincia de Pastaza.

Fuente: Informe del ILV para la organización del Quito Congreso Indigenista Interamericano, 1964.

Junto con la implementación de escuelas bilingües en la zona, por iniciativa del instituto se plantearon los “Cursos de Verano de Capacitación y Perfeccionamiento Docente”, dirigidos a los maestros que se encargarían de organizar las escuelas de los diversos sectores amazónicos. Fueron patrocinados por el Ministerio de Educación del Ecuador y, desarrollados por personal especializado y perteneciente al ministerio mencionado y sobre todo al instituto. Hasta el año de 1980, se desarrollaron un total de quince cursos. Se formaba “Promotores Bilingües”, que al recibir el título profesional, podían ejercer la labor docente. Posteriormente serán reconocidos en 1977 dentro del “Escalafón Docente”. En los quince años dentro de los cuales se desarrollaron los cursos se graduaron el siguiente número de estudiantes (Tabla 3.3):

⁴⁴ El contenido de la tabla es reproducido textualmente del documento fuente. Además, la localización de los grupos étnicos corresponde a la organización política del Ecuador en 1964.

Tabla 3.3. Evolución de la matrícula de los cursos de formación y capacitación docente.

Año	Graduados
1963	11 promotores
1964	6 promotores
1965	9 promotores
1966	11 promotores
1967	12 promotores
1968	13 promotores
1969	14 promotores
1971	17 promotores
1972	23 promotores
1973	23 promotores
1975	24 promotores
1977	28 promotores
1978	12 promotores
1979	24 promotores
1980	Se reagruparon nuevamente las dos promociones de 1977 y 1979 para formar el Curso Intensivo Especial, encaminado a obtener el Título de Bachiller en Educación Bilingüe y Bicultural.
1980	28 profesores de primera y segunda clase cursaron siete semanas de estudio intensivo (del 4 de agosto al 19 de septiembre) y se graduaron de “Profesores Bachilleres en Educación Bilingüe y Bicultural”.

Fuente: Instituto Lingüístico de Verano, documento: “Cursos de formación, capacitación y perfeccionamiento de profesores nativos bilingües y biculturales”, 1980.

Los cursos iniciaron a realizarse como iniciativa del instituto, posteriormente en el año de 1971, mediante el Decreto Ejecutivo N. 696, el Presidente de la República José María Velasco Ibarra auspicia la realización de los cursos de capacitación para maestros bilingües. Desde la primera experiencia, desarrollada en 1963, la dinámica de los cursos iniciaba con la promoción de los mismos en los grupos étnicos, luego se procedía con la inscripción de los maestros interesados y, se coordinaba la logística respecto al transporte, duración, estadía y alimentación.

Dos bloques constituían el funcionamiento de los cursos: “un período de Cultura General o Académica, referido a cubrir la enseñanza de Humanidades Modernas, en una duración de las dos terceras partes del total, y el otro período Pedagógico y Lingüístico, que comprendía la tercera parte de duración”.⁴⁵ Las clases se desarrollaban con una distribución particularizada, según el idioma materno, y se conformaban niveles de acuerdo al grado de conocimientos en

⁴⁵ Instituto Lingüístico de Verano, documento: “Cursos de formación, capacitación y perfeccionamiento de profesores nativos bilingües y biculturales”, 1980.

cada grupo lingüístico. Cada grupo tenía un “supervisor educativo escolar” que intentaba transmitir conocimientos del sistema Bilingüe-Bicultural.

El profesor Enoc Cerda, poblador de Limoncocha comenta sobre las labores pedagógicas del ILV:

Las aulas estaban aquí mismo, primero estaba una aula por donde está ese monumento⁴⁶, y luego hicimos aulas por donde está la iglesia y la casa comunal, las aulas eran de madera. [...] Entonces cada misionero hacía textos en su lengua para cada pueblo [...] la misión era hacer la educación bicultural, pero en cada lengua indígena. Por ejemplo Raquel Saint ella trabajó con los Waorani [...] Caroline Orr, ella vive todavía, quien era la que más trabajaba con lo que es la traducción quichua [...] entonces cada misionero tenía su trabajo aquí: en quichua uno, en cofan otro, en secoya otro, en waorani otro, en shuar otro, con los Tsáchilas otro grupo, con los Cayapas, con los Chachis otros, con los Záparos otros. Entonces ellos tenían distintos grupos [...] lo que hicieron es organizar cursos vacacionales, se llamaban clases de verano, en todas las vacaciones. Para ello contrataron a los profesores de distintas nacionalidades y esos profesores venían cada vacación, tenían que reunirse aquí esos profesores y ahí les capacitaban en todo lo que es la docencia. [...] creo que se graduaron 250, no recuerdo, profesores bilingües biculturales en su propia lengua, porque ellos hicieron esa misión de capacitar para que la educación vaya subiendo.⁴⁷

La distribución de las aulas, de los cuerpos y de los saberes son los aspectos que se reproducirán como lógica de organización escolar (Figura 3.2). Los espacios destinados a los cursos de capacitación serán liderados por un especialista lingüístico y, el acto educativo será mediado por materiales didácticos elaborados por los mencionados especialistas. El proceso de aprendizaje será descrito como una experiencia donde los maestros indígenas “se quemaban las pestañas” para aprender y salir adelante en el mejoramiento profesional, “de ninguna manera fue solamente estar presentes en los cursos como masa y pacífica asistencia. Por el contrario, ellos: atendían con el máximo esmero, estudiaban, preguntaban, consultaban, realizaban sus tareas escolares”.⁴⁸ Los valores que resaltan en este proceso son descritos para

⁴⁶ Señala el monumento a Francisco de Orellana, construido como referente del centro de operaciones del ILV en la localidad. Posteriormente señalará la iglesia evangélica del lugar, misma que se encuentra junto a la casa comunal.

⁴⁷ Enoc Cerda (docente de Limoncocha, formado por el ILV), en conversación con el autor, 29 de enero del 2016.

⁴⁸ Instituto Lingüístico de Verano, documento: “Cursos de formación, capacitación y perfeccionamiento de profesores nativos bilingües y biculturales”, 1980.

los profesores como un “elevado espíritu de responsabilidad, seriedad y dedicación de los profesores nacionales y extranjeros en el cumplimiento cabal y esmerado de sus tareas y actividades docentes” y, en los estudiantes, “magnífico interés, empeño, actividad y entusiasmo, que daban todo de sí, su dedicación en las clases y el estudio personal por aprender en un 100% para ser útiles y ayudar a sus semejantes”. Es decir, según la última afirmación, el discurso que se pone en circulación remite a la utilidad y al trabajo en la localidad indígena ubicando la centralidad de la misma alrededor de los docentes y, en sí de la escuela misma.⁴⁹

Figura 3.2. Distribución de cuerpos durante las jornadas de capacitación docente.



Fuente: Archivo fotográfico personal de Patricia Kelley.

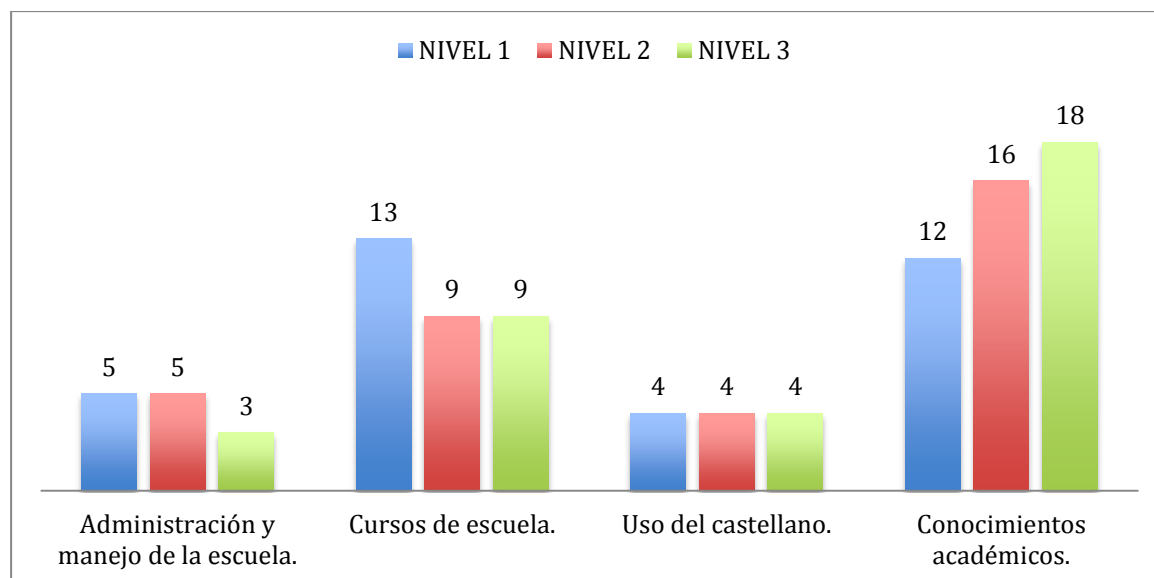
⁴⁹ El trabajo de Rival (1996) se detendrá en analizar, para el caso de las poblaciones Waorani, el rol social de la escuela.

Los contenidos a desarrollarse en estas jornadas se organizan en tres niveles: preparatorio, elemental y avanzado. Cada nivel será trabajado durante doce semanas distribuidas así: diez para la revisión de contenidos y, dos para la evaluación. Un nivel significaba que los candidatos a maestros bilingües pasarían, la mayoría de las veces junto a sus familias, durante el tiempo señalado, dentro de las instalaciones del centro de Limoncocha, a manera de un internado. Como se indicó, los primeros graduados aparecerían hacia 1963.

Los ejes dinamizadores desde los cuales se distribuyeron los contenidos fueron: 1) administración y manejo de la escuela, 2) cursos para enseñar en las “Escuelas Bilingües Tribales”, 3) uso del castellano, y 4) conocimientos académicos. Los contenidos elaborados por las poblaciones indígenas no son abordados. El énfasis se remite a tres aspectos modernos: escritura, lectura y civismo.

La administración y manejo de la escuela, se remitirá a los elementos dinamizadores tanto del aula, como de la organización institucional, tales como: plan de clase, horario de clase, plan mensual, diario de clases y leccionario, formularios, pruebas y nivelación. En este sentido, un orden previo es desarrollado: la construcción de la infraestructura escolar, y su relación con la comunidad. El segundo eje remite a la revisión de los contenidos sobre las formas de enseñar a los estudiantes. A más de trabajar estrategias didácticas y metodológicas, éstas se enfocan al tratamiento de: lectura, escritura, cálculo, castellano oral, huerto y trabajo manual, música y dibujo y, varias actividades permanentes como la izada de la bandera, canto del himno nacional, actuaciones, aseo, entre otros. El tercer eje consta de la revisión de los usos del castellano, por lo tanto se propone el tratamiento de: fonética, lectura, uso del diccionario, gramática, disertaciones y cartas. Finalmente, el cuarto eje refiere a los conocimientos académicos. Esta propuesta curricular se centra en la revisión de historia, geografía, ciencias naturales, aritmética, sanidad, agricultura y legislación educativa. El énfasis de cada uno de los ejes, en relación al tiempo por semana destinado a la revisión de cada uno, se detalla en la siguiente figura (Figura 3.3):

Figura 3.3. Distribución por horas y niveles de los ejes curriculares.



Fuente: ILV, Cursos de capacitación para nativos alfabetizados indígenas: programas para los niveles 1,2 y 3, 1965.

De esta forma, el modelo propuesto por el ILV mantiene la misma distribución de tiempo destinado a la revisión de contenidos sobre administración escolar durante los dos primeros niveles. Posteriormente, en el tercer nivel disminuye de cinco a tres horas el tiempo destinado para la revisión de estos contenidos. Por otro lado, las trece horas dedicadas al desarrollo y profundización de metodologías-contenidos para trabajar con los estudiantes, disminuyen de trece a nueve horas, tanto en el segundo nivel como el tercero. Las horas dedicadas a los usos del castellano se mantienen en cuatro horas semanales durante los tres niveles. Finalmente, los conocimientos académicos sufren un fuerte incremento: de doce horas destinadas en el primer nivel, pasan a dieciséis en el segundo y, a dieciocho horas semanales en el tercer nivel.

Por lo tanto, el modelo remite a un proceso de instauración del correcto funcionamiento de la institución escolar, centrándose en un primer momento en los conocimientos que serán transmitidos a los alumnos. Luego este momento para a segundo plano. El centro del modelo curricular se dirige hacia la transmisión de formas de vida, la difusión del saber histórico occidental y, la formación de una idea de desarrollo que se fundamenta en el andamiaje conceptual de los conocimientos académicos. El proceso de formación de maestros bilingües conlleva la transmisión de un modelo cultural occidental a través de la maquinaria pedagógica, ésta se centra en el desarrollo y difusión de discursos de verdad que se identifican con la cultura mayoritaria. Se excluye a los saberes indígenas por medio de la legitimación de límites y criterios de científicidad planteados y desarrollados por sujetos considerados como

expertos (lingüistas-educadores). Para comprender los saberes que son planteados dentro del proyecto pedagógico se ha reconstruido el modelo curricular, dentro del cual resaltan los contenidos a ser asimilados tanto por los maestros en formación, como por los estudiantes, destinatarios últimos de este proceso de asimilación cultural.

2.1 Administración y manejo de la escuela

El primer elemento curricular planteado para la formación de maestros bilingües es la materia definida como “administración y manejo de la escuela”. Esta materia será revisada dentro de los tres niveles, con una mayor intensificación en el segundo. Los contenidos que conforman esta materia están articulados desde la planificación a nivel de aula, hasta la planificación del nivel institucional. Remite a que el correcto funcionamiento del aula es el correcto funcionamiento de la escuela. En esta materia los tiempos, saberes y conductas son administrados desde mecanismos de control que son ejercidos a partir del maestro (ver Anexo 5). Los contenidos muestran el rol central del docente. Es quien debe planificar, registrar las actividades cotidianas que se desarrollan en la escuela y, sobre todo evaluar el aprendizaje de los estudiantes mediante exámenes. Es sin duda, el representante *in situ* del proyecto pedagógico moderno en comunidades indígenas.

2.1.2 Construcción de la escuela y mobiliario

La materia denominada como “construcción de la escuela y mobiliario” se la impartía únicamente en el primer nivel. Refiere a la planificación respecto a la ubicación de la escuela y, a los bienes materiales suficientes para su funcionamiento (ver Anexo 6). La construcción de la escuela es definida por el proyecto pedagógico del instituto misionero. Se definen los espacios de aprendizaje como son las aulas, las herramientas de aprendizaje como pupitres, los espacios de administración de los documentos y planes institucionales. Cada elemento tiene orden en la edificación y, sobre todo, se crea identificaciones entre elementos de aprendizaje (objetos) y sujetos. Así, escritorios para el maestro y pupitres para los estudiantes. Además, se plantea también elementos relacionados a la higiene y, a los aspectos lúdicos. La vida de los estudiantes es organizada en espacios y tiempos dentro del proyecto pedagógico.

2.2 Cursos para el desarrollo escolar

2.2.1 Lectura

Una de las materias más importantes dentro del proyecto educativo es sin duda la “lectura”, debido a que todo el proyecto pedagógico se materializa en la utilización de materiales pedagógicos como guías, cartillas, folletos, libros u otras herramientas, mismos que son leídas por los estudiantes (maestros en formación o, alumnos de éstos). Sin duda, esta materia va de la mano con la de “escritura”. Esta materia se enfoca en la revisión de guías y cartillas, que posteriormente se trabajarán con los estudiantes. El énfasis es didáctico y, es desarrollada en todos los niveles (ver Anexo 7).

2.2.2 Escritura

Al igual que la “lectura”, la “escritura” es estudiada en todos los niveles. Los contenidos se centran en los materiales didácticos para la enseñanza a través de guías y aplicaciones prácticas de las mismas. La escritura es uno de los pilares fundamentales ya que uno de los fines del proyecto pedagógico consiste en realizar una transición cultural de los grupos indígenas, misma que va desde lo oral hacia lo escrito (ver Anexo 8).

El objetivo tanto de la “lectura”, como de la “escritura”, es el de crear la base sobre la cual se desarrollarán los contenidos que se centrarán en los docentes. Vale la pena recordar que las materias que se fijan como saberes inscritos en guías metodológicas de enseñanza, se centran más en los estudiantes. Ese es el caso de la lectura y escritura. Éstas se realizan en el idioma castellano, no en los indígenas. El desarrollo del saber científico se lo realiza en el idioma oficial, hablado por la mayoría nacional. Es más, los estudios sobre lenguas indígenas son plasmados desde la perspectiva que domina las relaciones sociales de la época, es decir, se los plantea desde la inteligibilidad de la cultura occidental. El alfabeto al que se traducen las lenguas indígenas es el occidental, con alguna variante en el caso de lenguas nasalizadas, pero la base es el alfabeto occidental.

2.2.3 Cálculo

El cálculo es otra de las bases del proyecto pedagógico. Sobre éste se plantearán ejercicios de compra-venta y en sí, actividades que aparecen desde la monetización de las relaciones de

intercambio. En este sentido, los contenidos de esta materia son metodológicos y didácticos, en base a la revisión de guías para la enseñanza a los estudiantes de las escuelas (ver Anexo 9). Esta será complementada con la visión respecto a la aritmética que se comentará más adelante.

2.2.4 Castellano oral

Esta materia remite a las estructuras metodológicas para la enseñanza del castellano oral. Refiere al uso de guías para desarrollar una convergencia entre la escritura y lectura, determinada en la expresión del sujeto utilizando símbolos propios del idioma castellano (ver Anexo 10). La materia es planteada para los tres niveles, y para su desarrollo se plantean dos guías metodológicas de enseñanza. El movimiento pedagógico apunta a adquirir el conocimiento, escribirlo y posteriormente, expresarlo. El sujeto que expresa las formas de conocimiento desarrolladas dentro del programa pedagógico es el resultado más valioso. Los logros se visualizan en el acto de expresión, y éste será el punto central desde el cual se dispondrá el hecho educativo en las escuelas donde desempeñarán su trabajo docente.

2.2.5 Huerto y trabajo manual

El proyecto pedagógico funciona como un centro dinamizador de formas de vida dentro del sistema capitalista. La agricultura y las manualidades aparecen como actividades centrales de la economía de las familias indígenas. Dentro del proyecto escolar éstas son presentadas y articuladas en momentos pedagógicos concretos, como: huertos escolares y manualidades (ver Anexo 11). Dentro de las actitudes a ser aprendidas, la disciplina y la atención son dos herramientas a cultivarse en el sujeto en formación. Por lo tanto, se presentarán las herramientas necesarias para estas actividades y se enfocarán a su mayor efectividad dentro de las comunidades indígenas. El acto pedagógico se enfocará también a proyectar algunas problemáticas como es el de supuestas intenciones de acusar a los maestros de ejercer sistemas de explotación dentro de la escuela. El aprendizaje será planteado dentro de los tres niveles. La intención descrita en los planes deriva en hacer que los huertos integren a las comunidades locales desde el aparataje escolar. Algunos de los contenidos desarrollados son:

1. El jardín o el huerto escolar, las principales plantas y herramientas de trabajo.
2. Mejoras o aumento de las plantas alimenticias y comerciales de las varias comunidades representadas en la clase.

3. Conservación de las plantas del monte.
4. Conservación de aves, animales y peces.
5. Conservación de la tierra y el humus. Elementos nutritivos del suelo.
6. Enfermedades y plagas de las plantas.
7. Parásitos y enfermedades que atacan a los animales domésticos.

2.2.6 Música y dibujo

Las actividades referentes a la apreciación de la música y el dibujo serán trabajadas dentro del proyecto pedagógico desde guías metodológicas que son aplicadas dentro de las jornadas de capacitación a los docentes, para que posteriormente sean aplicadas a los estudiantes en las escuelas (ver Anexo 12). El proyecto docente busca que se aprecien las artes. Los docentes deberán aprender el método de aprendizaje y, repararlo dentro de los tres niveles.

2.3 Uso del castellano

El “uso del castellano” es un de los ejes que se enfocan en los contenidos a ser aprendidos por parte de los docentes. Éstos afianzarán el aprendizaje metodológico planteado anteriormente. En cada nivel se propone cuarenta horas de trabajo. Y, este eje se compone de los siguientes contenidos: fonética, lectura, gramática, alocución y redacción. Cada uno de estos elementos será trabajado en un periodo de ocho horas.

Dentro del estudio de la fonética se proponen los siguientes objetivos a ser desarrollados son:

1. Comparar el alfabeto de cada idioma de los candidatos con el alfabeto castellano.
2. Estudiar los sonidos y símbolos de cada alfabeto que son iguales a los del castellano.
3. Estudiar los símbolos de los idiomas y del castellano que son iguales, pero que representan sonidos diferentes.
4. Estudiar los sonidos y símbolos que son completamente distintos a los del castellano.
5. Estudiar los sonidos del castellano que son completamente distintos a los de los otros idiomas.
6. Métodos que el maestro bilingüe debe emplear para ayudar a sus estudiantes a hacer los sonidos distintos.
7. Estudiar modelos de entonación, división de sílabas, ritmo.

En este sentido, el modelo del bilingüismo cultural se centra en el logro de estos contenidos. Se intenta lograr comprensiones profundas de los idiomas indígenas desde una perspectiva occidental marcada por el uso del castellano. La fonética será complementada por la comprensión de la escritura-lectura del castellano en la misma lógica anterior. Esta última es propuesta de la siguiente forma:

1. Lectura y uso del diccionario.
2. Lectura oral fijándose en la entonación y signos de puntuación.
3. Lectura silenciosa. Relatar con sus “propias” palabras lo leído.

El diccionario aparece como el dispositivo de aprendizaje que conjuga tanto la fonética, la lectura y la escritura correcta del idioma castellano. El aprendizaje es guiado de tal forma que al entrar en la propuesta de la “lectura silenciosa”, el sujeto interioriza las formas culturales que el proyecto propone y, luego expone en un relato en cual utilice sus “propias palabras”. Son movimientos pedagógicos con las que se busca la asimilación de los dispositivos de aprendizaje.

Otro de los contenidos que conforman este eje son los referentes a la gramática. Se explican las principales divisiones sintácticas, el orden en la oración, las concordancias entre número y persona, los géneros gramaticales y los tiempos verbales. Estos contenidos serán los que guíen el periodo destinado a redacción escrita. La redacción se la realiza en función de la actividad docente y conlleva los siguientes momentos: cartas y oficios, cartas familiares, solicitudes. Sin duda, lo que este momento también busca es mostrar a un sujeto que expresa lo asimilado, por lo que sin duda la alocución, entendida como “el arte de hablar en público” será el punto culmen del uso del castellano, en este sentido, el proyecto busca:

1. Preparación de un discurso.
2. Cómo dirigirse a las personas presentes.
3. La voz, contacto visual con el auditorio, pronunciación, dicción.
4. Comportamiento delante del auditorio.

El sujeto docente no solo deberá asumir los contenidos, sino como en cada uno de los ejes, mostrarse dentro de los parámetros que el comportamiento moderno lo indica. Con posturas, tonos y pronunciación en el acto de enseñar y de dirigirse a las poblaciones, de manera

especial a los estudiantes. Es decir, lo que el proyecto pedagógico busca es que un espectador únicamente al mirar al docente, pueda mirar la cultura moderna que ha adquirido.

2.4 Conocimientos académicos

El eje en el que se condensan los programas de escritura y lectura, pilares fundamentales en el proyecto pedagógico del Instituto Lingüístico de Verano, es el destinado a los contenidos académicos. Los docentes deberán asimilar una forma de comprender la vida desde una supuesta científicidad moderna que el discurso moderno articula en las siguientes disciplinas: la historia, la geografía, la moral cívica, las ciencias naturales, la aritmética y la sanidad. Es un doble movimiento de conocimiento y desconocimiento el que se muestra debido a que las historias locales y demás saberes de los grupos con los que se relaciona el proyecto pedagógico, quedan relegados.

En el caso de la enseñanza de historia, el modelo propone una sistematización de personajes ejemplares para el relato de la nación dentro del primer nivel, para pasar a procesos que fortalecen el relato de unidad nacional en base a la superación del Imperio Inca, y el desarrollo de sistemas organizativos (ver Anexo 13). Como se mencionó, el discurso articulado por los contenidos históricos busca una valoración de la nación y de los procesos que se desarrollaron para lograr obtener la organización nacional. Estos relatos serán reforzados por el aprendizaje de los contenidos referentes a geografía. Estos contenidos son presentados desde una forma lógica de entender la vida, los mapas, las vías de comunicación y las formaciones geológicas son los principales temas del primer nivel. Posteriormente, se presenta al país y sus regiones. Hay una referencia al problema limítrofe, cuestión que atañe de forma especial a las poblaciones amazónicas ya que muchas de ellas se encuentran en zona fronteriza. El ejercicio en este sentido es el de mostrar un conflicto creado por las mayorías nacionales, con la finalidad de crear fronteras sujetas a los intereses del progreso y unidad nacional (Anexo 14). Luego de conocer la historia y la geografía, el programa propone la asimilación de las estructuras sociales hegemónicas entendidas como la familia, la escuela, la sociedad, la nación y el Estado. Los contenidos de moral cívica muestra la forma en que una forma cultural de organización mayoritaria, se impone a la minoritaria. Se proponen los límites entre lo bueno y lo malo, entre lo permitido y lo prohibido en la “civilización” a la que tiende el proyecto. Los contenidos en cada nivel no son nuevos, sino que redundan en la afirmación de las estructuras sociales a formar (ver Anexo 15).

El primer nivel aparece como la saturación de contenidos a la que individuo indígena se expone para generar una impresión de valoración. Los contenidos de la ciencia moderna se entrecruzan con las de la religión. La ley y las “Sagradas Escrituras” son los dispositivos desde los que el proyecto civilizatorio se organizan e intentan que las poblaciones indígenas los asuman. El comportamiento, la urbanidad y los símbolos patrios son ejes que articulan este primer nivel. El segundo nivel se enfocará en la ciudadanía clásica de deberes y derechos. Y, el tercer nivel reforzará tanto las estructuras sociales y, el plano del derecho. Aquí llama la atención la doctrina referente al servicio militar obligatorio, que en relación al conflicto limítrofe lograría articular las fronteras humanas a las que se hizo referencia anteriormente.

Siguiendo, el proyecto civilizatorio articula también discursos y saberes referentes a la higiene de cuerpo, del vestido y de la vivienda. Por lo tanto, y enfatizando la idea en desarrollo, el proyecto pedagógico desea influir en todas las dimensiones de la vida cotidiana de las poblaciones indígenas. Se propone el uso de la medicina moderna y, la compra de la misma. Entre los contenidos a desarrollarse se encuentran:

1. Nociones sobre las enfermedades contagiosas: gripe, tos común, viruela, sarampión, tifoidea, sarna, tuberculosis. Manera de evitar estas enfermedades.
2. Primeros auxilios en caso de accidentes: uso de yodo, alcohol, agua oxigenada, gasa, algodón, esparadrapo, y otros medicamentos.
3. Elementos de la dieta adecuada.
4. Higiene de la alimentación.
5. Importancia de las letrinas.

Estas nociones de higiene son trabajadas también desde el planteamiento de la materia de ciencias naturales. Los contenidos de ésta buscan explicar el orden de la naturaleza en el primer nivel, la vida del ser humano en el segundo nivel, y las relaciones de éstos con los seres vivos y minerales (ver Anexo 16).

Finalmente, desde las relaciones que se plantean en el desarrollo de contenidos referentes a las ciencias naturales, se revisarán las relaciones económicas. Para lograr este fin, la racionalidad matemática es introducida para su asimilación a partir de la materia de aritmética (ver Anexo 17). Las operaciones matemáticas como suma, resta, multiplicación y división son

presentadas en función de la organización de la vida económica: ventas, vueltos, comprar, etc. Y para localizar esas relaciones en el tiempo presente (uso del tiempo, reloj). Las medidas de longitud también aparecen como centrales en esta propuesta y, la noción de “hectárea” es sumamente trabajada en relación a la comprensión de la propiedad. Cabe resaltar que en esta propuesta aparece el “cálculo mental” como una forma de interiorizar la lógica matemática y, las relaciones económicas que estas implican.

Haciendo un breve repaso del camino que lleva al planteamiento de las lógicas capitalistas de compra y venta, éstas no pueden ser desarrolladas si un trabajo previo. El camino inicia en la localización de la historia y de la geografía, del cuerpo y de su comportamiento desde la cultura occidental hegemónica y civilizante. Las relaciones naturales se extrapolan hacia las relaciones económicas a través del dispositivo pedagógico y, todos estos mecanismos de control serán desarrollados a partir de la escuela. La pedagogía de esta forma se plantea como instrumento de llevar las concepciones de nación y de desarrollo nacional hacia las poblaciones indígenas. El Estado es uno de los ejes vertebrales de la iniciativa y, su articulación con el ILV determinará su ejecución y la administración de poblaciones fronterizas o limítrofes. Éstas últimas poco a poco irán ingresando en las lógicas que a nivel global se plantean, es decir, a las referentes a la extracción de recursos, de compra-venta de éstos y, de organización de la propiedad privada.

3. ¿Cómo se evalúan los aprendizajes?

Los contenidos a ser asimilados dentro del proyecto pedagógico planteado por el ILV llegan a su materialización en el sujeto. Éste deberá expresar en comportamientos y en el planteamiento de sus formas de relacionarse con su entorno. Es decir, se deberá convertir en el agente de modernización que distribuye “cultura” en la escuela a los miembros de las poblaciones indígenas.

En el informe realizado para la “Comisión organizadora del Quinto Congreso Indigenista Interamericano” que se desarrolló en la ciudad de Quito en 1964, el ILV detalla el proceso evaluativo al que se someterán los docentes indígenas. Los tipos de evaluación que se consideran son cualitativa y cuantitativa. Y las formas de obtener dicha evaluación son mediante la aplicación de pruebas objetivas mensuales de cada una de las asignaturas. El mínimo requerido para la aprobación es del sesenta por ciento del total de la calificación de

veinte. Los ejes evaluados mediante estas pruebas fueron los de cultura general y humanística, el técnico pedagógico y, lingüística. El momento posterior a la evaluación es el de la comunicación a las autoridades estatales de las calificaciones obtenidas por los maestros indígenas. Así, por ejemplo, hacia 1981 la evaluación fue comunicada a estas instancias gubernamentales:

a los señores Subsecretarios de Educación: Dr. Ángel Polibio Chaves O. , Dr. Eduardo Granja Garcés; al Ex-Director General de Educación, Profesor Juan Francisco Leoro Vásquez; al Director de INACAPED, Dr. Jaime Muñoz Merino, al Profesor Gonzalo Montenegro, la Srta. Lcda. América Tobar Cazar, al Supervisor Nacional, Profesor Medardo Granda Alencastro y otros destacados funcionarios del Ministerio de Educación que prestaron su valioso concurso en los Cursos de Verano en el Centro de Limoncocha.⁵⁰

La evaluación aparece como un mecanismo de control, no solo dirigido hacia el personal docente, sino también hacia el instituto. El ILV debe dar cuenta del trabajo realizado al Estado. El cumplimiento de los objetivos, respecto a la civilización de las regiones amazónicas para su posterior ingreso a las actividades económicas capitalistas, debe ser registrado y sobre todo constatado. Ese es el tercer momento de la evaluación. Autoridades acudían a los actos de graduación para constatar personalmente el éxito del proyecto pedagógico. Así, con la primera promoción de maestros bilingües biculturales se entonaba el Himno Nacional del Ecuador, y posterior a esta experiencia se colocaban en los cuerpos de los maestros, los objetos que proclamaban el éxito del programa. El relato describe el tercer momento evaluativo y celebrativo:

Por primera vez en la historia de la Amazonía Ecuatoriana, constituyó la entonación del Himno Nacional del Ecuador por parte de los graduados; la lectura del Acta de Graduación colectiva, la ceremonia imponente dirigida por el, señor Director de INACAPED, Dr. Jaime Muñoz Merino; la imposición de las mucetas; el Juramento de Lealtad a la Patria por parte de los nuevos Profesores Bachilleres.⁵¹

El proyecto pedagógico de formación de maestros indígenas perseguía los siguientes objetivos: 1) efectuar la capacitación pedagógica de nativos que se encargarían de la

⁵⁰ Informe de la obra en el Ecuador del Instituto Lingüístico de Verano, dirigido a la Comisión Organizadora del Quinto Congreso Indigenista Interamericano (desarrollado en Quito, del 18 al 15 de octubre del 1964), 1964.

⁵¹ ILV, Cursos de capacitación para nativos alfabetizados indígenas: programas para los niveles 1,2 y 3, 1965.

educación de sus respectivas tribus; 2) proporcionar un mejor conocimiento del idioma castellano; 3) educarles en los aspectos cívicos y patrióticos a fin de que se constituyan en guías para la formación de una conciencia de ecuatorianidad de los indígenas selváticos; 4) enseñarles la práctica de artes manuales, sanidad, agricultura. Estos objetivos fueron evaluados primero en los cuerpos, saberes y conductas de los sujetos indígenas, luego registrados por el Estado y, finalmente los representantes gubernamentales verificaron *in situ* con un “juramento de lealtad a la patria” que los sujetos se incorporen, luego de un proceso de asimilación, a los intereses y propósitos de desarrollo de la nación. Proceso que traerá varias consecuencias como el que se introducirá a continuación y, se desarrollará en el próximo capítulo.

4 Alcances del proyecto asimilacionista del ILV en los momentos actuales

Las consecuencias del proyecto pedagógico planteado por el ILV resulta ser una temática amplia a ser tratada, de manera particular, en cada uno de los grupos indígenas con los cuales se relacionó. En el presente análisis el enfoque recae en el proceso vivido por la nacionalidad Waorani. Esta opción resulta interesante al considerar que el instituto desarrolló actividades oficiales con esta nacionalidad hasta 1992,⁵² para pasar a al sistema intercultural-bilingüe por aproximadamente diez años. Es decir, el instituto tuvo una influencia directa con esta nacionalidad por un período mayor a cuarenta años. Posteriormente a esto, se experimentará un proceso de ausencia estatal y delegación de funciones hacia empresas petroleras dentro de zonas determinadas por la presencia de la nacionalidad aludida.

Gustavo Rodríguez y Rogelio Rivera,⁵³ representantes de REPSOL, mencionan que históricamente se ha configurado un proceso de ausencia estatal en territorio Waorani. La salida del ILV que daba asistencia a estas poblaciones no es cubierta, y las empresas petroleras son delegadas a entregar servicios de salud, educación: “el estado fue cómodo en que por ausencia de sus instituciones, la empresa terminaba asumiendo las obligaciones que le corresponde a los aparatos institucionales del estado, en varios sentidos, en tema de salud, en tema de educación, en tema de infraestructura”. Además, mencionan que por ejemplo, la REPSOL desde el año de 1993 se comprometió a apoyar en la educación, desde diferentes

⁵² Año en que se publican los últimos documentos oficiales desarrollados por el ILV.

⁵³ Rogelio Rivera y Gustavo Rodríguez (representantes de REPSOL), en conversación con el autor, 22 de febrero del 2016.

ópticas, desde donación de útiles, material educativo, contratación de docentes, construcciones escolares”, complementan esta afirmación mencionando que, “casi todas las primeras escuelitas fueron construidas por REPSOL, en casi todas las comunidades en donde hay escuelas, en Toñampari por ejemplo toda la infraestructura inicial fue construida por REPSOL”. La influencia de la empresa petrolera no solo se ejecutó dentro del territorio del hoy conocido como Bloque 16,⁵⁴ sino también se relacionó con las poblaciones Waorani que no se encuentran en dentro del mencionado territorio.

En esta perspectiva, los representantes de REPSOL mencionan que “la escuela intercultural, tan pregonada, tiene mucho de retórica y poco de realidad”. Los únicos materiales didácticos diseñados en el idioma Waorani son los desarrollados por el ILV y por entidades petroleras. Y, los maestros indígenas pertenecientes a esta nacionalidad son muy escasos. Los profesores que hoy imparten clases en territorio Waorani son la mayoría Kichwas y Shuar, las clases se imparten en castellano. Y las infraestructuras escolares se mantienen en muy mal estado. Estas situaciones se plantean hoy, y la inversión en unidad educativa del milenio en la localidad de Toñampari intenta dar continuidad a un proceso de incorporación a las lógicas nacionales de la población Waorani. Sin duda, el proyecto de inversión educativa actual no puede descuidar la maquinaria pedagógica desarrollada por el ILV ya que este constituye un dispositivo que desde el proceso de “contacto” se relacionó con esta población y, luego por más de cuarenta años continuó con sus labores.

El proyecto del ILV se reconstruyó en el presente análisis por la anterior razón. Para localizarlo como un proyecto de asimilación cultural que responde a lógicas capitalistas globales, que acontece en territorios marcados por una considerable riqueza en recursos naturales, cuya explotación determina el funcionamiento del sistema. Lógicas que se reactualizan e integran a actores diversos para su marcha como estados, poblaciones indígenas, empresas petroleras, organizaciones no gubernamentales, organizaciones religiosas, entre otras. En el caso Waorani estas lógicas se desarrollan en permanente tensión, y por ejemplo la escuela u otras instituciones estatales no han podido penetrar en su territorio ya que sus lógicas locales interactúan con las globales del capitalismo. El proceso de asimilación y occidentalización planteado por el ILV se ha reactualizado y se ha articulado en

⁵⁴ El Bloque 16 es una zona de extracción petrolera, operado en la actualidad por REPSOL. Conlleva la zona definida como Reserva Étnica Waorani y, el Parque Nacional Yasuní.

nuevas formas para incorporarlos a ellos, pero sobre todo a sus recursos a los intereses del desarrollo nacional. Rivera y Rodríguez mencionan que

los Waorani al ser una sociedad que no heredó, que no fue parte de la conquista, y de sus procesos de subordinación y de dominación entre las sociedades blanco-mestiza y las sociedades indígenas, como fueron los Kichwas de los Andes. Ellos marcan otra realidad, en ese sentido siguen siendo soberanos, y pueden desafiar en cualquier momento al Estado y a cualquier otra institución. Creo que todavía ellos en el proceso de occidentalización, recién están en el aprendizaje de ver que la sociedad nacional impone leyes también a ellos y por eso es que a la sociedad nacional y al Estado se les hace difícil procesar los conflictos que se dan en ellos.⁵⁵

Es en este escenario, donde se bosqueja el segundo momento de modernización y se lo plantea al presentar unidades educativas y formas de vida a partir de la tecnologización de las relaciones sociales. Se busca la asimilación de la cultura occidental para la incorporación de lógicas coloniales-modernas de desarrollo capitalista, y al mismo tiempo incorpora sujetos que potenciarán su desarrollo y sus territorios en estas lógicas. La escuela propuesta en el modelo intercultural desaparece y, la forma de mostrar los beneficios del desarrollo elaborada por el ILV desde la base de Limoncocha se re articula nuevamente en la creación de una mega infraestructura en el territorio Waorani. Estas relaciones serán desarrolladas en el siguiente capítulo.

5 A modo de cierre

Este capítulo se centró en la reconstrucción de la maquinaria pedagógica desarrollada por el ILV, crucial para determinar los ideales de sujeto inscritos en los discursos oficiales que determinan el proceso de administración de poblaciones. Así mismo, se localizó el carácter asimilacionista del proyecto y su inscripción dentro de los intereses de desarrollo nacional. A continuación, localizaremos el caso particular de la administración de la población Waorani, debido a que las lógicas moderno-coloniales han determinado la actual situación de marginalidad y exclusión de esta población. Los proyectos de asimilación cultural continúan

⁵⁵ Rogelio Rivera y Gustavo Rodríguez (representantes de REPSOL), en conversación con el autor, 22 de febrero del 2016.

en la actualidad, así como también los procesos de incorporación de territorios amazónicos a las lógicas del capital global.

Capítulo 4

Nacionalidad Waorani, proyectos pedagógicos y procesos de asimilación cultural

Luego de ubicar los intereses que el proyecto pedagógico del ILV desarrolló a partir de la revisión sistematizada de contenidos en los cursos destinados a la formación docente, conviene trabajar la rearticulación de las lógicas implícitas en este proyecto. Las lógicas moderno-coloniales se reactualizan y adquieren la forma de mega proyectos compensatorios para las poblaciones indígenas. La incorporación de grupos indígenas a los intereses nacionales y, procesos de asimilación cultural continúan. Y, en este contexto, el dispositivo educativo cobra sentido. De esta forma, el análisis se centrará en localizar las lógicas de asimilación implícitas en los proyectos que el Estado impulsó en poblaciones Waorani. El fondo del primer proyecto educativo llevado a cabo por el ILV ha sido trabajado en los anteriores capítulos. Ahora, el movimiento analítico partirá de situar el problema actual para posteriormente llevarlo a un ejercicio de interpretación a la luz de su antecedente para indagar las continuidades y rupturas de los procesos de incorporación a los intereses nacionales, tanto de sujetos como de territorios Waorani. Las bases donde se asienta el trabajo son fuentes históricas (materiales didácticos elaborados por el ILV), y sobre todo un profundo trabajo de campo desarrollado en territorio Waorani y, en las localidades de Quito, Puyo, Arajuno, y Limoncocha, a partir del cual se obtuvieron entrevistas sobre la problemática educativa que la nacionalidad en mención afronta en la actualidad. Valor de especial renombre adquieren los diálogos realizados por el autor con la profesora Patricia Kelley en la sede del Instituto Lingüístico de Verano en Dallas, quien mostró su preocupación por la situación educativa actual de los Waorani, desde su experiencia de trabajo docente desarrollada en Ecuador y de manera directa con esta nacionalidad; ella fue la pedagoga que lideró la creación de material didáctico en idioma Wao-Terero destinado a los primeros procesos de alfabetización y usados en las primeras escuelas creadas en la zona del “Protectorado”.

1 Los Waorani y su comprensión histórica

1.1 Las fuentes históricas

Los estudios que se han desarrollado sobre esta nacionalidad muestran dos dimensiones de representación y registro que han marcado la forma en que se ha entendido a esta población: subexposición y sobreexposición. Un registro o archivo marcado por la subexposición

generalmente vacía de contenido a un pueblo y, por el contrario, la subexposición genera excedentes o estigmas en la forma de entender a un pueblo. De esta forma, la historia del pueblo Waorani puede entenderse como una puesta en escena de una serie de imágenes creadas por distintos actores externos, con la finalidad de instaurar un imaginario común sobre este pueblo.

La representación es de esta forma un ejercicio de poder. Huberman (2014) localiza dos bandos en esta relación. Por un lado, los actores del capitalismo (colonial-moderno) y, por el otro al pueblo. Es en estas encrucijadas de poder donde se determinan las relaciones de representación: subexposición, sobreexposición o exposición. Mientras que las dos primeras son funcionales a los intereses del capitalismo, la tercera responde a los intereses del pueblo. Es en este sentido, que la historia del pueblo amazónico Waorani ha estado marcada por representaciones funcionales a la industria extractiva y, otras funcionales para la visibilización de sus intereses en el marco de una verdadera integración con la “nación” ecuatoriana.

Los registros de subexposición o sobreexposición transmiten las amenazas que ha sufrido el pueblo indígena. Éstas pueden ser entendidas como la falta de participación de los Waorani en la definición de sus intereses y la consecuente invisibilización de su historia, de sus conocimientos y de sus instituciones; otra consecuencia de tal invisibilización es la exclusión de la participación directa por definir “lo común”. Así por ejemplo, los relatos que los ubican en la prehistoria o en un estado arcaico natural salvaje son un claro ejemplo.

Las primeras fuentes de conocimiento escrito sobre los indígenas de la Amazonía refieren a la época colonial. Por ejemplo, la ruta trazada por Francisco de Orellana y documentada por el cura dominico Fray Gaspar de Carvajal (Cuesta 1999, 51). En este tipo de relatos de la época mencionada se resalta el oro y otros recursos de la región. Posterior a este momento, aproximadamente hasta 1890 se encuentran escritos de misiones religiosas católicas (jesuitas, franciscanas y mercedarios), mismos que describen a grupos de salvajes definidos como záparos, avigiras, avishiras, ahuishiris, aushiris, entre otros (Cabodevilla 1994, 114). Estos grupos serán reducidos, esclavizados o evangelizados. En estos momentos históricos, la lógica de subexposición determina la comprensión de la existencia de estos pueblos desde mitos referentes a recursos naturales o humanos (conversión de almas), desde los intereses extractivos del protoestado colonial. Así mismo, la subexposición está definida por la poca documentación generada por las misiones religiosas. Esta situación se heredará durante la

época republicana del Ecuador, hasta la reconfiguración de los intereses capitalistas alrededor del recurso petróleo.

Durante las primeras exploraciones petroleras, desarrolladas aproximadamente hacia 1937 por la *Royal Dutch Shell* (Narváez, 1996), el Estado mostrará mucho interés por las poblaciones amazónicas. Se articulan misiones católicas, misiones protestantes, petroleras, antropólogos, centros universitarios y el estado ecuatoriano para una nueva economía política de producción de conocimiento sobre las poblaciones amazónicas. Se desarrolla un proceso de sobreexposición de la población Waorani en la etiqueta de “auca”, palabra Kichwa que significa salvaje. Las construcciones que apelan a esta etiqueta acusan a los “aucas” de “haber asesinado a cinco misioneros evangélicos (1956) [...] a dos misioneros capuchinos (1987) y a varios empleados petroleros (1970-1994)” (Trujillo, 1999: 13). Así también, la prensa escrita se focaliza en esta población y, como argumenta Rival, las categorías de construcción del otro: salvaje, víctima, buen salvaje, contribuye a la diferenciación de “la comunidad nacional civilizada en oposición a los otros salvajes” (Rival, 1994:283). Un ejemplo de tal representación, es la realizada por los diarios informativos en referencia a las muertes perpetradas en 1956: “[m]isioneros y científicos extranjeros han sido masacrados por la sanguinaria tribu de los Aucas de la región Oriental [...] los cinco guapos blancos [...] como soldados caídos en el cumplimiento de su deber” (Rival, 1994: 263-264). Esta sobreexposición no considera a los Waorani como personas.

Así mismo, la producción de archivos del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), institución que se encargó de los primeros procesos de “contacto” con los Waorani a partir de 1952, puede ser interpretada como una dialéctica de representación entre subexposición y sobreexposición. Aparecen con las actividades de esta institución las primeras narraciones Waorani, recogidas de manera escrita, la lengua de este pueblo (Wao Tededo) es traducida al español y, se producen materiales de carácter educativo, religioso y del campo de la medicina-cuidado, para la utilización en procesos de alfabetización y de promoción de la salud llevados a cabo con la población indígena. En esta representación, los mal llamados “aucas” son presentados como “Huaorani” (verdaderos seres humanos).

Así también, fuentes escritas donde la representación es realizada por los propios Waorani ha sido desarrollada en los últimos años. Por ejemplo la obra de Nenquimo (2014) recoge las tradiciones, historias, mitos y leyendas de su pueblo para explicar las relaciones que se tejen

con los grupos en aislamiento voluntario Tagaeri-Taromenani. Así mismo, estudios más recientes de carácter histórico y antropológico, han mostrado las complejidades del pueblo Waorani y su relación con la naturaleza o con los diversos actores que configuran la región amazónica, sintetizados en Rival (2015, 9-33), logran exponer los intereses de esta nacionalidad.

Lamentablemente, el acceso a las diversas fuentes de representación sobre los Waorani constituye una problemática, debido a que la mayor parte de los mismos se encuentran fuera del país conformando colecciones académicas con costo económico de consulta. Por ejemplo, el país carece de un riguroso archivo de documentación respecto a las actividades desarrolladas por el ILV. Los centros académicos y políticos de la Nacionalidad Waorani de la Amazonía Ecuatoriana (NAWE) no poseen bases de datos o registro alguno sobre los estudios que se han realizado sobre la nacionalidad. Hay una imagen privatizada de las representaciones generadas a lo largo de la historia de los Waorani. Esta situación genera una problemática no solo para investigadores, sino sobre todo para la misma nacionalidad indígena, que ha sido privada del conocimiento realizado sobre ella.

De esta forma, la representación de los indígenas Waorani es una imagen construida principalmente desde agentes externos. La imagen de “auca” resulta funcional a las lógicas que determinan su proceso de asimilación. El salvaje debe ser capturado, evangelizado, civilizado o educado. Y esa es la historia resumida de esta nacionalidad. Lo que revela especial interés es que la palabra “auca” no siempre significó salvaje. Moya (1987) menciona que en el siglo XVI, el vocablo kichwa remitía el significado de “guerrero”. Las connotaciones de “salvaje”, “incivilizado” y “no bautizado” serán construidas posteriormente. El presente análisis ubica a los intereses políticos, desplegados hacia la década de 1950 en adelante, como elementos que alimentan los estereotipos creados para los Waorani debido a que se justifica la intervención estatal y de otras instituciones para incorporar a los indígenas y sus territorios a los intereses del desarrollo nacional.

1.1.2 La invención del “auca”

Alberto Sarmiento, Diputado en el Congreso Nacional por la provincia de Pastaza en 1958, articula un discurso que pone de relieve los intereses del Estado por los territorios amazónicos: “las halagadoras promesas de la región Oriental, con sus yacimientos petroleros.

Hay buenas perspectivas para el porvenir del país con la explotación de los hidrocarburos del Oriente” (Sarmiento 1958, 288). En este sentido, y con el fin de lograr dicho objetivo, Sarmiento en su manifiesto escrito titulado “Monografía científica del Oriente Ecuatoriano” presenta ideas sobre los indígenas amazónicos ubicándolos como un problema a superar. Organiza una sistematización de éstos en yumbos y jíbaros, mismos que lastimosamente, por el problema de falta de vías de comunicación no han podido ser recogidos “en reducciones para que se hagan cristianos y se civilicen” (Sarmiento 1958, 77).

El discurso de Sarmiento refleja una posición política que llegará a ser la dominante en el Ecuador en los años venideros. Es un discurso político de Estado que legitima la ejecución de programas referentes a la alfabetización, moral, civismo, sanidad e higiene.

Al describir al yumbo, Sarmiento lo identifica con los Kichwa que habitan la región amazónica. Mientras que a los jíbaros los describe como el resto de indígenas que no hablan kichwa, hablan idiomas desconocidos, “que no entienden ni los mismos jíbaros” (Sarmiento 1958, 44). Por otro lado, la caracterización que este discurso realiza plantea una serie de comparaciones entre las dos tipologías enunciadas: “los yumbos reservados y sombríos, los jíbaros volubles y parlanchines” (Sarmiento 1958, 49). Situación que haría que los primeros admiren a los segundos. La expresión “ñuca jíbaro ashman” (Sarmiento 1958, 50), que en la traducción al castellano significa “yo soy jíbaro macho”, da sentido al sentimiento kichwa por los jíbaros. Esta mitificación del personaje descrito como jíbaro permite a Sarmiento entrar en lo que al discurso le interesa: legitimar un proceso de intervención estatal en el grupo poblacional así identificado. En el grupo estigmatizado como “jíbaro” entrarían los grupos: Waorani (marcados como aucas), Achuar, Andoa, Cofán, Kichwa, Sápara, Sekoya, Shiwiar, Shuar, y Siona; es decir, una diversidad desconocida hasta el momento.

Sarmiento expresa un discurso moral respecto a las “jibarías”. Este discurso contempla las nociones de “matrimonio” y las consecuencias que la organización según las lógicas indígenas produce:

hemos observado una costumbre muy esparcida en todas las jibarías que escogen a sus mujeres en otras tribus vecinas y hostiles, es decir arrebatándoles por la fuerza, de una manera primitiva, esto es el rapto a mujeres. Esto constituye un honor y una costumbre muy respetada por las tribus; las mujeres y las enfermedades son un pretexto para desarrollar más su instinto

agresivo y entrar en guerra. En casi todas las jibarías es costumbre cazar a las mujeres cuando son de pocos años, lo cual impide el eficaz desarrollo y la apariencia de belleza; pero estos matrimonios prematuros entre los jíbaros no impiden para que alguna mujer atractiva sea robada más tarde a sus maridos por hombres más fuertes (Sarmiento 1958, 59).

El relato continúa mencionando que cuando un “jefe jíbaro” escucha a un misionero predicar sobre el matrimonio monógamo, el efecto que se produce en el indígena es el de escándalo, ya que la forma se asemeja a la de los monos. La animalización de la forma de matrimonio cristiano-occidental tiene una función estratégica en el texto. Es así que el discurso de Sarmiento, más que describir lógicas de reproducción de la vida introduce juicios de valor desde las premisas cristianas describiéndolo como rapto de mujeres o caza de mujeres, situaciones que llevan a que el desarrollo estético de éstas no se realice. Sarmiento invertirá su elaboración discursiva para llevarla al campo de la descripción de los aucas-aushiris desde figuras animales e imágenes naturales. Los denominados como aucas, se ubicarán como un tipo de jibarías: “ramas de indios orejones desnudos [...] que viven en medio de la montaña entre el bajo Napo y el río Algodón” (Sarmiento 1958, 63). La caracterización del grupo es esta:

usan unos discos de palo de balsa en las orejas, desfigurándoles¹ totalmente, y por eso se denominan Orejones. Los indios Orejones no conocen el vestido, andan completamente desnudos y duermen en hamacas de fibra de palmera, suspendidas sobre una pequeña hoguera, cuyo calor abriga y cuyo humo espanta los zancudos y mosquitos. [...] Trabajan sus chacras utilizando hachas de piedra y otras herramientas primitivas. Van de cacería para aprovisionarse de carne, armando con la 'puncha' bodoquera y lanza de chonta. Son muy expertos en arreglo de trampas y la pesca lo hacen con barbasco. Sus aldeas se asemejan a un jardín zoológico, porque en ellas se ven muchas clases de animales de selva que han sido cogidos cuando pequeños, domesticados perfectamente, y habitan juntamente con los indios en sus casas y aldeas. El más interesante de estos animales domesticados es un pájaro que lo llaman ""macamba"² que les sirve como espía y vigilante. Este pájaro tiene la propiedad de avisar con varias horas antes la llegada de forasteros blancos o indios enemigos. Pero en nuestro caso, el pájaro vigilante no les sirvió de mucho, por cuanto la borrachera de los indios había sido tal que nadie puso atención al fiel espía""(64). O es que quizá también había tomado parte en el festín [...] Su idioma es similar a los gritos de los monos que habitan en el Amazonas [...] Parece que no tienen más de cien palabras en su vocabulario y no existe

¹ Subrayado realizado por el autor de esta investigación.

² Hace referencia al águila arpía.

semejanza con algún idioma de otras tribus. Algunos de ellos, en especial la nueva generación, se acercan en el tiempo de verano a las viviendas de los blancos en el río, donde reciben vestidos y otras necesidades para la ayuda como peón durante la cosecha de arroz [...] son muy flojos y después de pocas semanas de trabajo regresan al monte, donde la naturaleza les da todo lo demás para su vida salvaje. Poco a poco se van aniquilando debido a las epidemias y enfermedades y es posible que no esté muy lejano el día en que se extingan los últimos sobrevivientes de esta tribu tan curiosa y misteriosa (Sarmiento 1958,64).

La imagen del indígena salvaje es la de un ser humano deformado, primitivo, que en su forma de vivir se asemeja a los animales, vago y borracho. Esta elaboración legitima la intervención estatal desde el planteamiento y programas de desarrollo, educativos, morales, sanitarios y médicos. El mismo Sarmiento mencionará la necesidad del paso del estado de “salvajismo” al de “civilización” (1958,96). Y, mencionará la labor que hace el ILV con las cartillas de alfabetización creadas para la tarea de “redención” de los mencionados aucas.

El significado de auca-guerrero deviene en auca-salvaje dentro de un escenario marcado por la necesidad de explorar y explotar los recursos donde éstos se asientan. Los estereotipos ligados a la comprensión de las poblaciones indígenas ligadas a la categoría de “jibarías”, se focalizan en la categoría “auca”. Políticamente, es más viable confrontar a un “salvaje, vago borracho”, que a un “guerrero” debido al apoyo mediático de la sociedad nacional que esta estrategia otorga, es decir, la población mayoritaria nacional apoyaría procesos de desarrollo en salud, educación, vivienda y salud en zonas habitadas por los “salvajes abandonados”, que en zonas soberanas gobernadas por los “guerreros ancestrales indígenas”. Este discurso ganará amplitud en los sectores dominantes del Estado, y el ILV jugará un papel, como se ha mencionado repetidas veces, para “rescatar del olvido inmensas regiones del mapa humano de la patria [...] el medio más efectivo para que la cultura vaya penetrando, así fuera lenta y dolorosamente, en las regiones donde todo es difícil por los obstáculos de la naturaleza” (ILV 1962, 1).

1.2 Formaciones histórico-políticas locales. El *nanicabo*

En la historia de la Amazonía, es importante considerar las formaciones políticas que los pueblos indígenas han desarrollado a lo largo de la historia. Se sale de las fuentes escritas, características de la sociedad moderna, y se incluyen las fuentes orales, ejercicio analítico que

permite entender, desde una mirada local, las articulaciones históricas que se han construido y elaborado desde las tradiciones y tensiones internas de las poblaciones. Las tensiones externas no se descuidan ya que las fuentes escritas no se excluyen, sino son reinterpretadas y evaluadas desde las voces locales.

De esta forma se sitúan los *nanicabos* como unidades domésticas de los Waorani. Con el término “unidades” se intenta enfatizar la singularidad de las múltiples formas de organización de la población Waorani. No intenta mostrar una homogenización en las formas organizativas, o peor aún, la existencia de un prototipo de organización ideal en esta población. Es así que, el *nanicabo* (*nanicaboiri*³) constituye el dispositivo que posibilita la agrupación de personas de la misma ascendencia o linaje (endogámicas). Es un conjunto de relaciones que determina la formación de un grupo humano, desde la perspectiva indígena amazónica desarrollada por los Waorani.

Rival observó que el término es también utilizado para referirse a grupos de animales o plantas (Rival 1996, 138). Pero para referirse a un grupo Waorani, el término va precedido por el nombre del líder que puede ser una anciana o un anciano. Otra forma de referirse, es la utilización del nombre del anciano (a) líder y acompañado del sufijo para plural “iri” (*Ompureiri* por ejemplo). Esta formación social está conformada generalmente por el anciano líder, sus esposas, sus hijas casadas, sus hijos solteros y, uno de sus hermanos con sus mujeres e hijos (Rival, 1996: 139). La lógica que atraviesa estas formaciones son definidas como uxorilocal, es decir el hijo casado sale de la residencia de sus padres, y se traslada a la de su esposa, pero rara vez permanecen con sus padres. Los *nanicabos* concentran varios hogares que se ubican de manera cercana (a uno o dos días de camino).

A pesar de los impactos de la modernización en la infraestructura de las casas, Rival pudo observar la tradicional casa denominada *nanicabo onco*, donde todos los miembros comparten el espacio. En las casas modernas, la lógica persiste a pesar de existir habitaciones separadas (en algunos casos) para padres e hijos casados (Rival 1996, 139).

Por otro lado, el ciclo del *nanicabo* experimenta su punto más tensionante cuando los ancianos han envejecido demasiado. Este cálculo se lo realiza “cuando los últimos nietos

³ El sufijo “iri” connota al plural en el idioma Waorani (*wao tededo*).

están por casarse” (Rival 1996, 41). Y es en este momento, cuando la búsqueda por constituirse en el nuevo líder del *nanicabo* se desarrolla. En estas tensiones, y sin romper los lazos constituidos, los yernos suelen regresar al núcleo de sus padres para favorecer la consolidación de la nueva formación. También los hermanos podrían aliarse y formar el propio *nanicabo*, o sino competir entre sí formando “alianzas con parientes políticos o hermanos mayores” (Rival 1996, 141). El desenlace de la nueva configuración puede tener varios caminos donde también el hijo mayor o una de las hijas casadas pueden ponerse al frente del *nanicabo* (Rival 1996, 142). El o la líder se denomina *ahuene* y la pertenencia a un *nanicabo* depende de la fidelidad de los miembros a éste (Rival 1996, 142). La pareja mayor decide dónde se localiza la casa y, además organiza las fiestas alrededor de la construcción de la maloca.

El significado del *nanicabo* se lo puede comprender así: vivir, comer y dormir en el mismo espacio, dispositivo que conlleva compartir una misma sustancia, es decir “el reparto dentro del *nanicabo* y la realidad física de comer lo mismo y dormir bajo el mismo techo implican una cercanía tan fuerte que los miembros del *nanicabo* sienten que comparten una esencia física, sean o no parientes consanguíneos” (Rival 1996, 142). Si una persona enferma, el resto de miembros comparte su situación al llevar una dieta especial para ayudarlo a sobrevivir. Rival sintetiza esta experiencia en la frase “la idea de compartir una misma sustancia proviene de la noción de que el vivir juntos hace idénticas a las personas”.

Un buen *nanicabo* es sinónimo de “buena vida”. Siguiendo a Mauss (2004), se puede mencionar que esta forma de organización indígena posiciona la posibilidad de convivir en condiciones de intercambio mutuo. Esto en contraste a las relaciones utilitaristas que la población Waorani experimentó a través de la historia, desde el lado de los agentes a quienes el Estado encargó, ya sea de forma directa o indirecta (marginalización o ausencia), su administración. Actores que se enfocaron en la captación de recursos de la Amazonía ecuatoriana y que sutilmente o aplicando violencia, desarrollaron sus propias formas de valoración del mundo, y por lo tanto, formas políticas de organización en concreto.

Esta formación es muy importante para comprender la forma en que el dispositivo educativo se ha desarrollado en esta nacionalidad. La escuela, a pesar de ser una institución valorada por los Waorani, no ha podido ser asimilada de la forma esperada por el Estado. Rivera y Rodríguez cometen en este sentido, que la continua movilidad de las personas provoca un

efecto distorsionador de los programas educativos ya que la fiesta que congrega la celebración del *nanicabo* desarticula el orden del planteamiento educativo:

[n]o es que van a cumplir con un determinado horario y carga horaria, para ellos el rato que la fiesta de la comunidad empieza, desapareció todo el mundo y eso siguen manteniendo hasta ahora. Entonces, es una dificultad. [...] hay un elemento distorsionador de la prioridad educativa. Es la presencia de la institución que más funciona en el mundo huaorani: la institución de la fiesta. Porque los Waoranis al ser una extensa familia por el parentesco de primos cruzados lo que mejor funciona es la fiesta de la comuna. Alrededor del año deben haber por lo menos unas veinte fiestas [...] El sistema educativo se ve trastornado, porque pueden desaparecer todos los estudiantes porque se fueron a la fiesta. No muestran regularidad.⁴

Las lógicas de reproducción propias del grupo indígena perviven con las lógicas de reproducción propuestas en el sistema de asimilación del Estado. A pesar de la maquinaria pedagógica, los Waorani han conservado la capacidad de aprender desde sus propias instituciones. El Estado, ya sea con las iniciativas modernizantes planteadas con el ILV, o la actual unidad del milenio, ha sido incapaz de integrar los mecanismos de aprendizaje propios de este grupo indígena y ahí radica el potencial fracaso de las inversiones en programas educativos planteados a través de la historia. La lectura que podría hacerse es que en el proceso de integración a los intereses de desarrollo nacional prima más la incorporación de territorios amazónicos, que el de las poblaciones. Por lo tanto, las lógicas moderno-coloniales han determinado que los planes de explotación petrolera signifiquen un avance para el desarrollo de sector mayoritario nacional, mientras que el minoritario representadas por las poblaciones indígenas sigan sumergiéndose en las estructuras de pobreza y colocándose al margen de la sociedad.

2 Los Waorani y el proyecto asimilacionista del ILV

Se ha mencionado que el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) entra en las lógicas de control social en la Amazonía ecuatoriana. Este instituto se articula desde la década de 1950 con dos instituciones: empresas petroleras y estado ecuatoriano. A continuación, no se expondrá un debate respecto al desarrollo histórico del ILV. Más bien, localizará al accionar de este

⁴ Rogelio Rivera y Gustavo Rodríguez (representantes de REPSOL), en conversación con el autor, 22 de febrero del 2016.

instituto con la población indígena de los Waorani en el denominado “Protectorado”, siendo éste un antecedente importante a considerar para el análisis de la UEM de Toñampari. Tanto el “Protectorado” como la UEM constituyen proyectos planteados desde las lógicas del capitalismo moderno. Estas lógicas homogenizan a la población indígena para asimilarlos en el contexto de lo nacional en dos movimientos: 1) vaciar de las formas ancestrales y primordiales de los Waorani, proceso que incluye el vaciamiento de subjetividades y recursos naturales y, 2) reemplazo y copamiento con nuevas formas de relacionarse y acordes al proceso capitalista.

Este doble proceso lo podemos ubicar desde la memoria oral de la población Waorani. Uno de los relatos más comunes en esta población respecto al trabajo del ILV es el que pone a la labor en función a los intereses religiosos y evangelizadores de este instituto. “Hubo alfabetización con los misioneros, pero para sus intereses. Era hecho desde su idioma y para evangelizarnos”.⁵ Las acciones del ILV se realizan desde su propia matriz institucional determinada por las lógicas del protestantismo y, de sus actividades lingüísticas. Es decir, desarrollaron estudios lingüísticos en la población Waorani desde sus intereses: alfabetización para la evangelización y, por otro lado, apostando por un monolingüismo, estudio del idioma para la traducción de los escritos evangélicos al idioma indígena en procura de su misión institucional: la Biblia traducida a todos los idiomas del mundo.⁶ Uno de los más claros ejemplos donde el vaciamiento acontece por parte de la maquinaria protestante es la referente a las celebraciones festivas de los Waorani centradas en los recursos selváticos y danzadas desde la desnudez de éstos:

Antiguamente, las fiestas eran frecuentes. Y la organizaban diferentes líderes, por lo que varias veces en el año podían disfrutar de ellas. Desde la entrada de los misioneros del ILV y la evangelización, estas fiestas fueron prohibidas, por lo que actualmente ya no se celebran [c]uando llegaron los misioneros del ILV prohibieron la realización de esta fiesta⁷ [fiesta de Emero], junto con otras manifestaciones tradicionales (INPC 2016a)

Las festividades centradas en la selva serán reemplazadas por las que se concentrarán en los símbolos y discursos religiosos. Posteriormente, y por el inicio de la escuela moderna con el

⁵ Dirigente Waorani, en conversación con el autor, 3 de febrero del 2016.

⁶ En referencia a esta afirmación, se puede revisar el texto denominado como “Waenonī yiwaemonjä: Mannoco nanö yiwaemonë waaponi inpa”. Constituye el evangelio de Marcos en idioma “auca”.

⁷ Se refiere a celebraciones centradas en la “abundancia” entregada por la selva y la familia ampliada.

mismo ILV en la zona, las fiestas se centrarán no solo alrededor de los discursos religiosos,⁸ sino también en los discursos de tintes nacionalistas y patrióticos⁹ (Rival 1996). El ILV actuará también para cubrir la desnudez de los “salvajes” y llenarlos de destrezas, conocimientos y valores para la integración nacional. El texto de Jorge Isaac Rovayo, Subsecretario de Educación en 1962, ilustra la labor del ILV en función de las anteriores afirmaciones:

el Ministerio de Educación y el Instituto Lingüístico de Verano publican las presentes cartillas¹⁰ con el objeto de preparar a los analfabetos para el aprendizaje del idioma español como paso previo para la traducción, a cada lengua, de las leyes nacionales y de los consejos sobre salubridad y actividades agrícolas y de pequeñas industrias [...] es tal vez el medio más efectivo de que la cultura vaya penetrando, así fuera lenta y dolorosamente, en aquellas regiones donde todo es difícil por los obstáculos de la naturaleza [...] es un aporte innegable para que las tribus del Oriente vayan incorporándose a la vida institucional del país (Ministerio de Educación Pública 1962, 1).

El relato consta de dos secciones. En la primera se identifica el rol del ILV: representante del Estado. Como representante debe dar a conocer la ley, la moral, respeto al cuerpo y, los sistemas industriales de producción que posteriormente determinarán la participación de los Waorani como empleados de la industria petrolera. Sin reparo alguno, el representante estatal da a conocer que el proceso llevado a cabo por el instituto es “doloroso” para la cultura Waorani. Y a continuación complementa que este proceso se define como la incorporación y por lo tanto, asimilación de la población minoritaria por parte de la mayoritaria. El análisis que se desarrollará a continuación mostrará esta relación definida por el dolor indígena, mismo que caracteriza el proceso de extracción de subjetividades y de recursos naturales, que sin abandonar las lógicas coloniales, determina un continuo proceso de despojo para el desarrollo nacional.

⁸ En este sentido se puede revisar los materiales pedagógicos elaborados para la alfabetización y evangelización de los Waorani denominados: “El nacimiento de Cristo” y, “La muerte y la resurrección de Jesús”.

⁹ Para profundizar esta afirmación se puede revisar el material pedagógico elaborado por el ILV denominado: “El 10 de Agosto” y, “Asistimos al curso de capacitación”.

¹⁰ Las “cartillas” son materiales pedagógicos elaborados por el ILV en colaboración con el Ministerio de Educación para fines de alfabetizar y, sobre todo, facilitar el cambio de una estructura fonémica del lenguaje a una fonética (paso de la oralidad hacia la escritura). Comprenden los siguientes materiales: “Wipo” (1962), “Titae” (1968), “Guía de enseñanza. Castellano oral” (1980a), “Wao Tededö” (1980b) y, “Waodani yewäemöni aquinta” (1992).

2.1 Una imagen canibal del Estado ecuatoriano como determinante en la relación con los Waorani

“Saturno devorando a un hijo” es una de las representaciones míticas más impactantes para la humanidad. Dos imágenes han sido capturadas por la pintura barroca de Rubens en 1636 y luego, por la pintura de Goya hacia 1819. Posteriormente, esta imagen será ocupada por Freud para relacionarla con el acto destructivo del ser humano que pone en peligro su reproducción a partir de la negación que experimenta en sí mismo (Freud 1938). En este sentido, se alude a esta imagen para intentar describir la relación entre indígenas Waorani y estado ecuatoriano acontecida en uno de los puntos más álgidos de la historia moderna del país, la década de 1950 cuando el Estado asume un rol de padre hacia los indígenas de esta nacionalidad, ofreciéndoles las maravillas de la sociedad occidental, pero al mismo tiempo condenándoles a su destrucción. Es una relación marcada por la incapacidad del Estado para dar cabida al miembro emergente dentro del escenario nacional.

La relación que se grafica entre Estado y población indígena Waorani es la de un *padre* que devora a su *hijo*. Es decir, la de una nación que no logra integrar al sujeto indígena en su plan de desarrollo. Por el contrario, es una relación que al destruir al *hijo*, los intereses y planes del *padre* pueden desarrollarse sin obstáculo alguno. En el caso en cuestión, la conocida frase “los indígenas amazónicos son vistos como un obstáculo para los planes de desarrollo” (Trujillo 1999, 19) toma sentido. El motivo de la negación del *padre* al *hijo* remite a que este último se localiza en la *f fuente inagotable de recursos*, tal como fue entendida la Amazonía desde 1950, por la presencia de petróleo. Así por ejemplo, el presidente del Ecuador que iniciaba la explotación y exportación del *oro negro*, mencionaba que “se tumbe la selva, y que se siembre petróleo ya que el petróleo será la fuente de riqueza en el país y que toda selva debería ser convertida es pastizales o en zonas productivas de agricultura” (Trujillo 1999, 24).

El dispositivo por el cual se devora a la nacionalidad indígena, es el referido a la religión. Éste operó en la configuración de una nueva forma de organización política, dando especial énfasis a la conformación de un tipo de *familia comunitaria*. En ese sentido, se describe a la relación del Instituto Lingüístico de Verano como un dispositivo pedagógico que se encargará de administrar a la población Waorani. A continuación, se analizará la forma en que esta institución, siguiendo los preceptos del protestantismo intenta conjugar un modelo doméstico

comunitario en contraste con el *nanicabo* Waorani, que tiene un modelo doméstico más disperso geográficamente, y caracterizado por ser una familia ampliada de carácter itinerante.

En esta relación, el Estado no administra directamente a la población. Y, encarga a una misión religiosa protestante la tarea de generar conocimiento de los Waorani, mismo que será utilizado estratégicamente para expandir la frontera petrolera en la región. Se vacía al territorio y, se concentra a la población para asegurar la explotación, que hasta ese entonces habían generado relaciones muy conflictivas entre los “aucas” y las petroleras.

2.2 Los Waorani conocen a los cowoden

Tal como lo menciona Miguel Ángel Cabodevilla, el material producido por el ILV en las épocas correspondientes al inicio del contacto puede “mostrar mucho mejor la enorme complejidad que significaba tratar con los Waorani” (Cabodevilla 2016). Un documento producido en 1964, y que resulta de la traducción del relato de un indígena denominado como *Tío Gikita*, y realizado por la célebre misionera norteamericana *Rachel Saint* muestra el imaginario indígena tejido sobre el mundo occidental. Es la imagen que el *hijo* tiene del *padre*. Y es una imagen similar a la representada por Rubens y Goya, es una imagen de canibalismo. La identidad del *otro*, el *no Waorani* es construida mediante la imagen de un *caníbal* que ataca y devora a los indígenas:

Los Aucas llegaron a ser menos y menos en número. Es porque eran comidos vivos. Mucho antes de eso, todos habían vivido juntos, los Aucas juntos con los Cowoden [...] puesto que los Cowoden siempre volvían a comerles, los Aucas decidieron huir. Pero los Cowoden los persiguieron y les agarraron a algunos [...] se los llevaron a su casa y al tener hambre, se los comieron [...] dijeron los Aucas ¡o huimos río arriba o no vamos a quedar ni uno de nosotros!
(Tío Gikita 1964, 1)

Cowoden es la palabra que remite a los *come gente*, los *de afuera*, *extraños*, *caníbales*. Es decir, la representación de los indígenas hacia 1964 (a ocho años de haberse establecido el contacto pacífico con misioneros del ILV) es la de un extraño que se come al ser humano. Esta imagen, para Casey High es fruto de dos configuraciones que determinaron la relación con el mundo occidental: 1) las violentas persecuciones que la población indígena

experimentó a lo largo de la historia y, 2) la influencia religiosa de *presa en el centro* que revela una apropiación del mensaje bíblico de Cristo (Rival 2015, 21).

Retomando esta formulación, se puede comprender que la persecución llevada a cabo por actores a los cuales el Estado encargó la administración de la Amazonía, como los misioneros protestantes, no solo contribuyeron a la formación de subjetividades Waorani en el campo de los imaginarios sociales, sino también evidencia una vez más la incapacidad del estado ecuatoriano para desarrollar políticas contextualizadas a la realidad local. Ni el protoestado colonial, ni su versión moderna han logrado incorporar estructuras indígenas a sus lógicas de entender el desarrollo. La violencia ejercida en la zona amazónica es la expresión más clara de la mencionada incapacidad de un modelo liberal que se articula en el Ecuador.

La incapacidad del Estado que se argumenta, encuentra su origen en el desconocimiento de las estructuras políticas Waorani. Quienes se relacionarán directamente y generarán el conocimiento sobre esta población son los miembros del ILV. Esta institución mediará entre el Estado y la población. Por un lado, lo que el Estado conoce es lo que la misión religiosa muestra, cuenta o relata en la construcción del saber sobre la población. Así mismo, lo que la población indígena conoce es lo que el ILV le muestra sobre el mundo llamado occidental, moderno o capitalista. En la cronología comprendida entre 1960-1970, el ILV es un actor fundamental ya que crea estructuras políticas y formas de organización desde las lógicas a las que la institución responde: capitalista y utilitarista que abrirá paso al ingreso de la industria petrolera en la región amazónica.

2.3 Reconfiguraciones en los Waorani a partir del ILV

La representación basada en la etiqueta de *salvaje* atribuida al pueblo Waorani, es la base sobre la cual opera la misión evangélica norteamericana. La relación entre ILV y población indígena inicia en 1958. No interesa entrar en los detalles del proceso de encuentro entre estos dos actores,¹¹ más bien profundizar la base sobre la cual opera el dispositivo religioso. El pueblo *salvaje* necesita ser culturizado (en la lengua del padre: castellano), domesticado para el cumplimiento de la ley por medio de la educación y descrito para el conocimiento de la nación ecuatoriana (estudios antropológicos). Es decir, el ILV será el encargado de visibilizar

¹¹ Para profundizar el proceso de contacto y, la gama de actividades desarrolladas por el ILV y dirigidas hacia los Waorani se pueden revisar tres obras emblemáticas: Trujillo (1981), Stoll (1985) y Barriga (1992).

al pueblo Waorani en el escenario nacional y, al mismo tiempo, mostrar los valores nacionales al mencionado pueblo. En esta relación de doble efecto, quien ejerce el poder de conocimiento es la misión evangélica.

La representación que uno de los antropólogos del ILV realiza-a veinte años del contacto-sobre los Waorani remite a economías de subsistencia que se relacionan con la industria petrolera y a los efectos que dicha relación tiene para las *familias*:

A pesar del cambio tecnológico tan grande que ha ocurrido, la economía básica de subsistencia permanece intacta. Unos cuantos hombres huao se han unido al personal de las compañías petroleras en los dos últimos años tanto para ganar dinero [...] el principal impacto cae sobre las esposas y las familias de los hombres que se van; no tienen quien vaya de cacería para traerles carne ni quien tale el bosque para las plantaciones de yuca mientras los hombres están ausentes (Yost 1978)

A tan solo veinte años de labores del ILV con los Waorani, una de las primeras consecuencias es el cambio tecnológico. Los *robos* registrados a haciendas, campamentos petroleros o a misiones católicas posibilitaron la adquisición de hachas o machetes. Yost describe que en los últimos años, el cambio tecnológico ha sido significativo. Personal del ILV dotó de estos materiales a la población indígena. Además, entre 1958 y 1978 se construyen varias pistas de aterrizaje en las localidades Waorani que han resultado de la disolución del *Protectorado*.¹² Así mismo, el ILV contribuyó a la utilización de armas de fuego y dinamita para la caza de animales y, hasta para la defensa del territorio. En ese sentido, y a diferencia de la afirmación de Yost, las economías de subsistencia, basadas en la caza y pesca, si se ven modificadas ya que por ejemplo la población Waorani ingresa en economías de monetización para la compra de municiones y, así reemplaza el uso tradicional de lanzas y cerbatanas por el de escopetas. Vale aclarar este punto con la descripción que el propio Yost realiza:

La mayor parte de la tecnología ha tenido poca influencia negativa, con dos notables excepciones que son la dinamita, obtenida mediante transacciones con los quichuas o con trabajadores de las compañías petroleras, y el DDT, comprado ocasionalmente a los rociadores contra la malaria. Ambos son utilizados para la pesca. El DDT, al ser arrojado a los ríos, actúa como sustituto para los venenos nativos (Yost 1978, 22).

¹² Reserva indígena creada por el ILV en la localidad de Teweno, cercana a Toñampari. Funcionó de 1968 a 1978.

Así, en primer lugar hay referencias directas de la variación de relaciones hacia un mayor intercambio con los *cowoden*. También, hay una referencia a la capitalización del trabajo masculino por parte de las petroleras. Los trabajadores Waorani reciben un salario por su trabajo. Finalmente, Yost realiza una representación de la población indígena Waorani de la década de 1970 basada en el rol que los hombres tienen tanto para la caza, como para el cultivo de yuca. Así, si la influencia de las petroleras marca el empleo de hombres dentro de las mismas, la mayor afectación la sufren las mujeres.

La representación dada por Yost no considera las configuraciones históricas que las formas indígenas de organización desarrollaron a través de la historia. Rival observó hacia la década de 1990 roles indiferenciados y ciertos grados de autonomía en lo que describe como unidades domésticas Waorani o *nanicabos*. La caza es asumida por los hombres, y el cuidado de plantas es asumido por hombres y mujeres. Lo que se deduce es: Yost en su representación muestra un claro acercamiento al prototipo de familia cristiana-de índole protestante-marcada por la definición de roles en hombres y mujeres y la centralidad del rol de aprovisionamiento que realizan los primeros y, los roles de cuidado que realizan las segundas. La anterior manifestación se aprecia en la relación de dependencia de las mujeres y la configuración de una especie de *sufrimiento* por la ausencia de los hombres. En el relato de Yost se puede afirmar que la representación se entrecruza con lógicas religiosas, que en diálogo con los intereses estatales, más que describir al pueblo indígena, describe los alcances del proyecto civilizador iniciado en los albores de la década de 1950.

3 Las primeras escuelas Waorani

La escuela moderna se instala en territorio Waorani con esfuerzos desplegados por el ILV. La presencia del Estado es una presencia indirecta, ejercida por la misión protestante. Desde la década de 1950 se iniciaron los programas de alfabetización dirigidos a esta población indígena. Así, para 1980, y según reportes documentales del instituto, dos escuelas fiscales se han instalado: Toñaempari y Dayuno¹³ (ILV 1980a, 2). El mismo reporte que menciona estas escuelas, hace referencia a pequeños centros de alfabetización en Teweno¹⁴ y Tzapino. Otros

¹³ El texto original menciona: “Toñaempari [...] Dayono”.

¹⁴ El documento menciona este lugar como “Tewaeno”.

centros de alfabetización, y según otro documento refiere a la localidad de Quihuaro (ILV 1980b). Sintetizando los dos documentos, se concibe el siguiente número de centros:

Tabla 4.1. Escuelas y centros de alfabetización Waorani hacia 1980

Cantón	Nombre del centro	# estudiantes	Profesor alfabetizado	Ayudante (s)	Tipo
Arajuno	Teweno (11-15 familias)	41	Ñihua Enqueri	Tañi Tañi Q. Ayibe Tañi Q. Huangicamo Tañi de Enqueri. Pegonca Tañi Q.	Centro de alfabetización
Arajuno	Tzapino (12 familias)	27	Huimi Ima	Cahuiya Ima O.	Centro de alfabetización
Arajuno	Toñampari (20 familias)	20 niños	Miipo Cahuiya H.	Huampi Ahua A.	Escuela
Arajuno	Quihuaro (7 familias)	23	Nange Yeti N.	Conta Paa H.	Centro de alfabetización
Arajuno	Dayuno	Desconocido	Desconocido	Desconocido	Escuela

Fuente: “Clases de alfabetización entre los Huaorani” (1980b) y “Wao Team report” (1980a).

El modelo de escuela del ILV considera que la participación de maestros indígenas es importante para que el proceso de instalación de la escuela se desarrolle de mejor manera. El trabajo de archivo determina que esta lógica se desarrolló con los Waorani de manera que se consolida un maestro y, sus ayudantes. Por lo tanto, la distinción entre “profesor” y, “estudiante/alumno” propia de la escuela occidental es planteada en el modelo escolar Waorani. El documento “Clases de alfabetización entre los Huaorani” constituye un reporte de personal del ILV para el Estado, una lista de seguimiento para la supervisora de educación y, una nota recomienda que los profesores alfabetizados o “alfabetizadores principales, sean incorporados al sistema nacional mediante “nombramiento”.

Por otro lado, vale la pena recordar que los contenidos de los cursos para maestros desarrollados en Limoncocha invisibilizaban contenidos y formas de organización de las poblaciones indígenas amazónicas. En este sentido, los documentos que describen la organización de la escuela dentro del territorio Waorani, organizan a las poblaciones desde la unidad familiar occidental, la familia, en contraste con el “nanicabo”. Reforzando este postulado, es necesario indicar que varios “profesores alfabetizados” que dirigen las escuelas Waorani participaron en los cursos de entrenamiento docente (figura 4.1).

Figura 4.1. Indígenas Waorani en Limoncocha.



Fuente: Archivo fotográfico personal de Patricia Kelley.

Patricia Kelley, misionera del ILV, fue parte del *Wao Team* o equipo de misioneros que trabajaron, sobre todo en temas de educación, con los Waorani. Ella se incorporó al trabajo con este grupo indígena en 1972 para coordinar el proceso de alfabetización (Yost 1976, 9), mismo que constituiría el mecanismo más importante para que la escuela se desarrolle en sus localidades. Precisamente Patricia Kelley¹⁵ es quien menciona que el ILV realizó esfuerzos significativos para que el grupo de primeros alfabetizados Waorani asistieran a los cursos de capacitación. La fotografía muestra ya procesos incorporados en los cuerpos de esta población indígena: vestimenta y corte de cabello.

Así mismo, al describir la fotografía que se expone a continuación (Figura 4.2), Kelley menciona que a más del programa oficial de los cursos, se practicaba deportes por las tardes y, los Waorani integrados en el buen funcionamiento del espacio educativo, se integraron sin mayor dificultad, a pesar-claro está- de los límites del idioma en aprendizaje. El fútbol, deporte desconocido por los Waorani, aparece como la práctica deportiva entre los maestros

¹⁵ Patricia Kelley, en conversación con el autor, 7 de junio del 2016.

que acudieron a Limoncocha. Hay un espacio bien definido para el entretenimiento y la práctica deportiva en el planteamiento de los procesos de capacitación.

Figura 4.2. Momento deportivo en los cursos de formación para maestros indígenas.



Fuente: Archivo fotográfico personal de Patricia Kelley.

Interesa localizar las lógicas de funcionamiento del dispositivo educativo: tiempos, cuerpos y espacios. Referente al tiempo, se diferencian momentos de aprendizaje y momentos de diversión. Esta lógica de ordenamiento racional es promovida en los cursos para docentes y, materializada en cada localidad indígena. De igual forma con la referida a los cuerpos: uso de uniformes, disposiciones de respeto a la autoridad o al símbolo patrio, cortes de cabello, entre otros. Y finalmente, la referida a los espacios define los recursos del lugar de aprendizaje: pizarra, cuadernos y herramientas de escritura dispuestas en un lugar denominado “aula”. Estas son lógicas que definen a la escuela desde una racionalidad occidental, misma que ha sido profundizada anteriormente.

La escuela moderna en territorio Waorani conllevó la realización de labores pedagógicas que no solo disponían a los profesores alfabetizados como actores centrales, sino que también con la presencia *in situ* de misioneros, se articulaba poco a poco el proceso con el sistema educativo nacional. Así, luego de los incidentes de 1956, referente a la muerte de los misioneros, en 1958 Elisabeth Elliot y Raquel Saint, esta última perteneciente al ILV, realizaron un proceso de contacto pacífico a partir del cual se definiría la incorporación de este grupo indígena dentro de los intereses del desarrollo nacional. Así, el ILV desplegará proyectos para reforzar el proceso de asimilación de la cultura nacional: agrupamiento de las unidades familiares aisladas, formación del Protectorado (Teweno o Tewaenö) y, tras su disolución, formación de las primeras localidades donde se instalarían las escuelas.

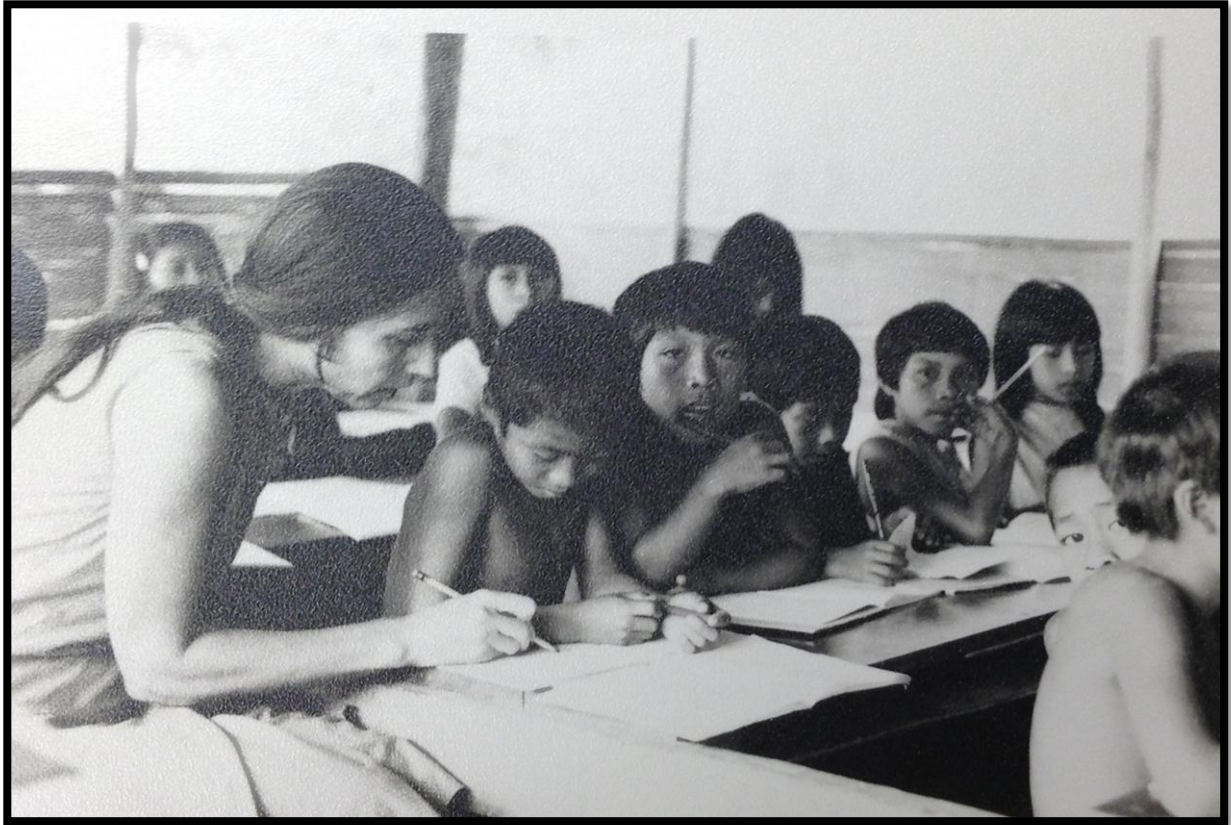
Elisabeth Elliot salió de Teweno en 1961. Katherine Peeke ingresó en 1962 para realizar estudios y análisis lingüísticos. En 1969 se integró Rosi Jung para desarrollar programas médicos. En 1972 Kelley inició programas de alfabetización. Cabe resaltar que en 1973 se iniciaron los estudios antropológicos de James Yost (Yost 1976, 8-9). En todo el escenario en que se configura un equipo de trabajo para convivir con los Waorani y desarrollar proyectos, la presencia de Raquel Saint es una constante. Tanto Yost en su estudio “Veinte años de contacto. Los mecanismos de cambio en la cultura Huao (auca)”, como en las conversaciones mantenidas con Patricia Kelly, se puede determinar que la labor de Saint estuvo encaminada a la traducción de porciones de la Biblia al idioma Waorani. En 1972 con el inicio de los programas de alfabetización el panorama parece cambiar. Se desarrollan materiales pedagógicos centrados en el idioma indígena con la finalidad de desarrollar procesos de lectura y escritura que se extenderán a las escuelas.

Patricia Kelly (figura 4.3) laboró en territorio Waorani llevando dinámicas de rotación por diversas localidades, con la finalidad de trabajar con las familias y profesores en procesos de aprendizaje de lectura y escritura, tanto del idioma local, como del nacional. Las primeras escuelas son descritas por Kelly de la siguiente manera:

En Teweno la escuela estaba en un cuarto al final de la casa de la señorita Raquel, y después ellos mismo [los Waorani] construyeron una sala de clase con techo de hojas y caña, la madera solamente para la mesa, no había pupitres individuales.

Después me fui para Tzapino. Mi cuarto era en la escuela, con una hamaca en la esquina. Me fui a cada lugar para ayudar a los alfabetizadores.

Figura 4.3 Patricia Kelly enseña en una escuela Waorani.

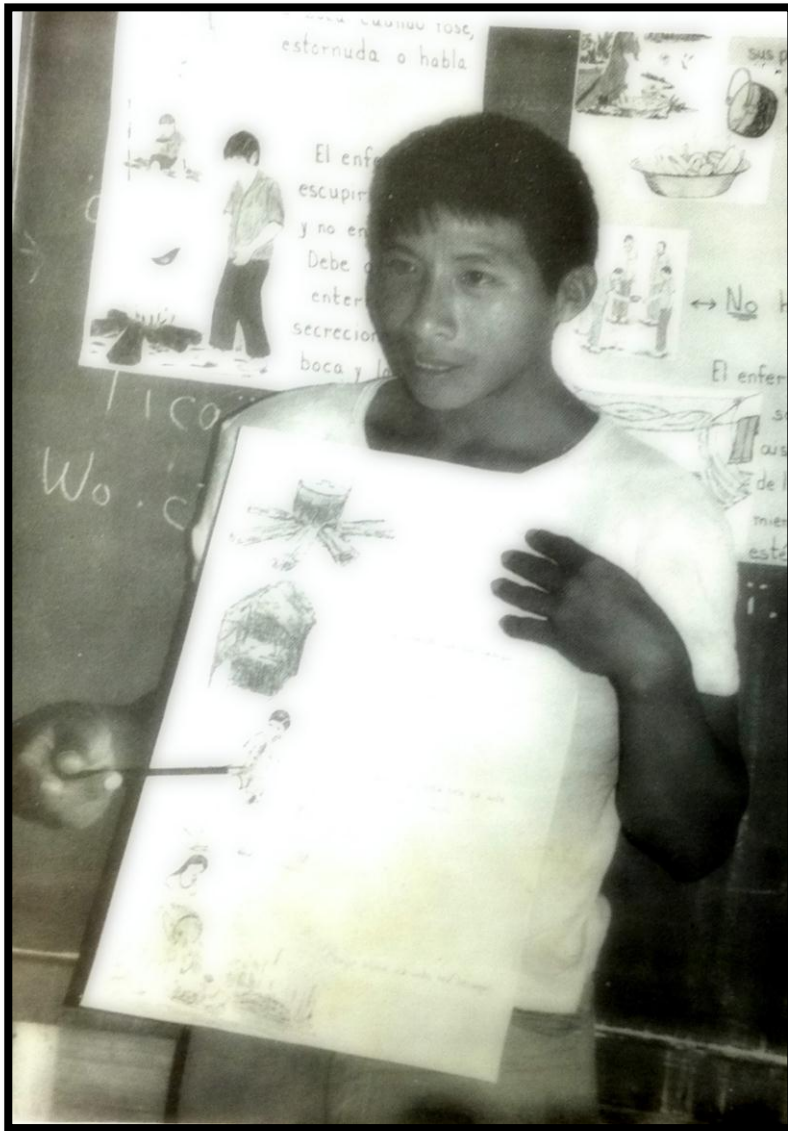


Fuente: Archivo fotográfico personal de Patricia Kelley.

Kelly menciona la dinámica diaria que sus labores de enseñanza tenían, “cada día en la mañana [enseñaba] a los niños, y después las niñas; y después las mujeres, y después los hombres al fin del día”. Con excepción los días en que las familias se movilizaban por cuestiones de caza o pesca. La imagen presentada (Figura 4.3) muestra un grupo de niñas y niños en un ambiente escolar. La centralidad del maestro definida por ejercer el poder del conocimiento en el proceso de aprendizaje de su estudiante. Los materiales: papel, lápices, sillas y mesa, resaltan en la imagen.

Otro modo en que se realiza el proceso de enseñanza dentro de las primeras escuelas Waorani refiere a la centralidad del proceso en el maestro indígena (Figura 4.4). Los primeros alfabetizados que llegaron a ser profesores recibían el asesoramiento y todo el material necesario para la enseñanza por parte de los misioneros. Ellos se constituían de esta forma en la presencia misma del instituto dentro de las localidades Waorani. Y, a la vez en la presencia indirecta del Estado. Los maestros indígenas realizaban el proceso de enseñanza en el idioma local.

Figura 4.4 Maestro Waorani enseñando.

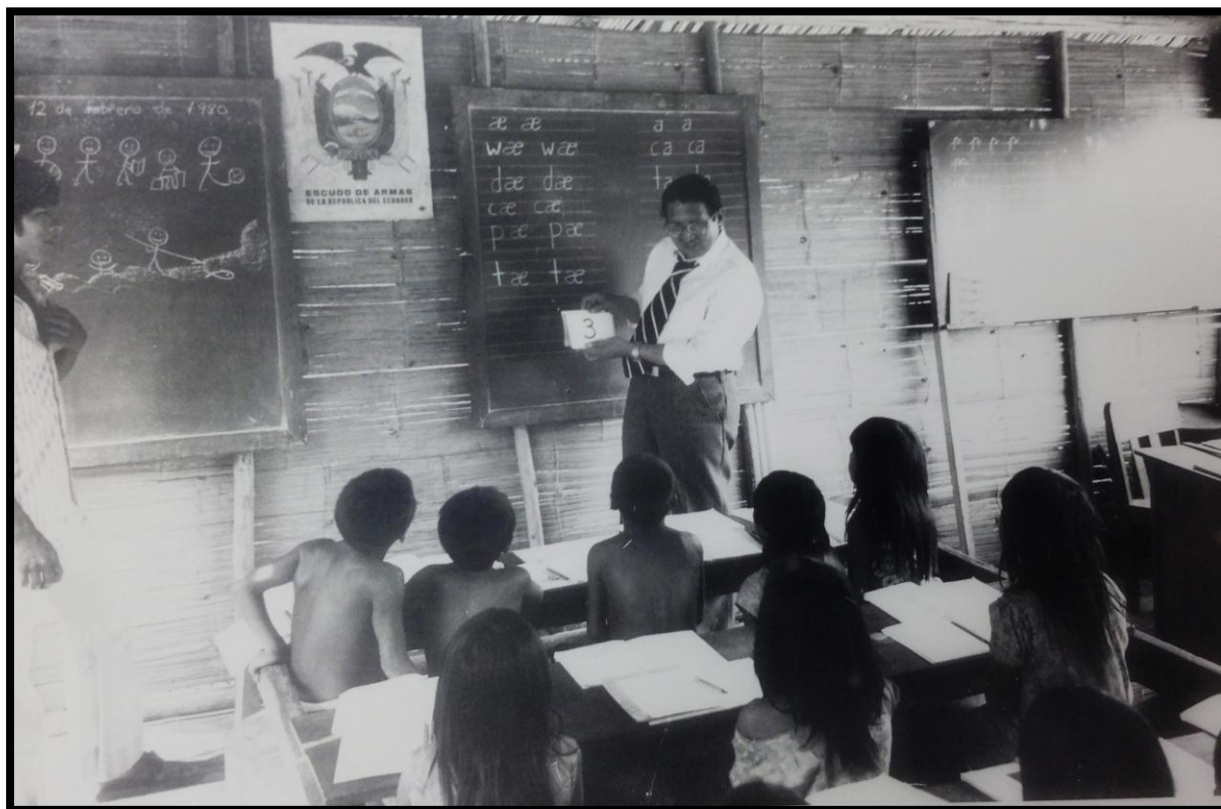


Fuente: Archivo fotográfico personal de Patricia Kelley

La imagen (Figura 4.4) muestra la disposición de los objetos de enseñanza: pizarra y carteles. Así mismo, describe la metodología de enseñanza utilizada: imagen, explicación de la imagen, relación con una palabra generadora y, ejercicios secuenciales de relacionamiento. La secuencia define el abordaje de una temática. Resulta interesante observar las imágenes colocadas en la pizarra. Ninguna corresponde a personas indígenas y todos son personajes vestidos. Retomando una de las afirmaciones realizadas anteriormente sobre la idea de representación: los misioneros representan al Estado y, los maestros indígenas a los misioneros, conviene hacer explícita que estas formas han definido las lógicas escolares que se han descrito. Paulatinamente, los centros pequeños de alfabetización devinieron en escuelas. Estas últimas fueron absorbidas por el sistema nacional. Así, la siguiente imagen

(Figura 4.5) muestra la presencia de un funcionario del Ministerio de Educación visitando una de las escuelas Waorani hacia 1978.

Figura 4.5. Funcionario estatal visita una escuela Waorani (1978)



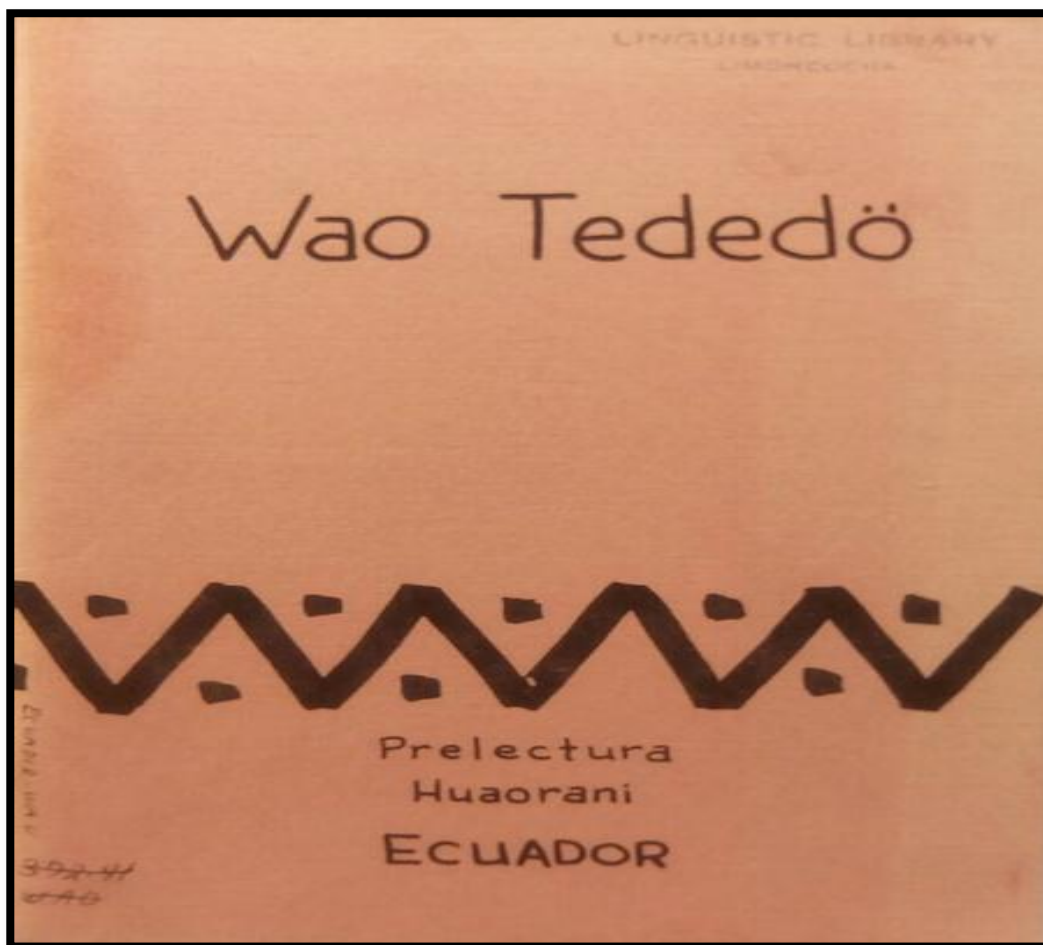
Fuente: Archivo fotográfico personal de Patricia Kelley

La imagen (Figura 4.5) muestra a tres actores: funcionario estatal, maestro y estudiante. El funcionario sostiene una cartilla en la cual se inscribe el número tres. La corbata distingue a este actor. El maestro se encuentra a un lado de la imagen, parece escuchar detenidamente al otro actor. No concentra miradas, todas se dirigen hacia el funcionario. Por otra parte, los niños y niñas que conforman al tercer actor escuchan y miran lo que el funcionario hace. La escuela funciona de la misma manera, la lógica consiste en que los estudiantes, niños (as) o adultos, miren y deseen la imagen de vida que el Estado les presenta. El maestro indígena o misionero queda relegado a segundo plano. El fin del dispositivo educativo consiste en presentar un mundo moderno: el tecnificado, el escrito y el que debe ser leído.

El dispositivo educativo de modernización fue instalado en la Amazonía ecuatoriana. Éste consideró primero la eficacia de las misiones religiosas para conformar una identidad extraña o ajena a la localidad, para posteriormente formar una identidad nacional. En este sentido, el

ILV consideró prácticas locales para llevar a cabo el proyecto educativo. Así por ejemplo, Patricia Kelley, en conversaciones con el autor, menciona que para cultivar una cultura escrita en los Waorani, se consideró las prácticas de representación de la naturaleza sobre los cuerpos, costumbre común en este grupo indígena. *Wingä* (Figura 4.6) es la figura que los Waorani realizaban en sus extremidades. Representaba a la serpiente que se impregnaba en su cuerpo. Esa figura (*zigzag*) era trasladada al papel. Ese fue uno de los primeros ejercicios de escritura, y desde el cual partió el primer texto a ser utilizado en el proceso de generación de prácticas escritas.

Figura 4.6. Wingä en la portada del texto de pre lectura para Waoranis



Fuente: Libro de pre lectura para Waoranis (1975).

Otra de las consideraciones del proyecto del ILV, sobre las características de la población Waorani, para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es la que respecta a la importancia de la relación entre madres e hijos (as). Anteriormente se mencionó que en ocasiones, el ILV gestionaba recursos para que las instalaciones de Limoncocha reciban no

solo a los maestros indígenas que participaban en los cursos anuales, sino también a sus familias. Ese antecedente resulta interesante nombrarlo ya que los procesos de alfabetización de adultos, no solo consideraba a la persona adulta, sino a sus hijos. En la imagen que se presenta a continuación (Figura 4.7) se puede apreciar la situación a la que se alude.

Figura 4.7. Madre e hijos aprendiendo en la escuela.



Fuente: Archivo fotográfico personal de Patricia Kelley.

Madre e hijo (a) aprenden. La escuela o los centros de alfabetización no excluyen o fracturan esta relación, más bien la refuerzan y, fomentan el aprendizaje por imitación en el pequeño. Así mismo, resulta interesante describir la imagen. Una madre, con un hijo en brazos y otro escribiendo junto a ella. Son generaciones que determinarán la continuidad del uso de las instituciones escolares. Por la maquinaria educativa pasa el núcleo familiar, la imagen que la escuela presenta es la de modernización y, toda la unidad familiar resulta espectadora de este proceso. Sin duda, la imagen a la que se ha aludido resulta una representación interesante para cerrar este abordaje, ya que la escuela será una institución constitutiva de la historia moderna de la población Waorani. La madre, su hijo, su nieto, en sí, toda su descendencia pasará por esta institución. Y, en la actualidad el proceso iniciado en 1950, continúa.

4 Los Waorani y la “Revolución Ciudadana”

El análisis pretende orientar a una de las principales preocupaciones emitidas por la nacionalidad Waorani. Ésta manifiesta el interés por insertarse en la contemporaneidad nacional, regional y global. Constituye una expectativa de los sujetos por adquirir destrezas y conocimientos que a manera de herramientas les permita crear, mantener y articular relaciones sociales desde sus intereses como nacionalidad. Es la referida a la educación. Álvarez menciona que la “educación [para los Waorani] es la única posibilidad de insertarse plenamente en contextos sociales, tanto locales como regionales” (2015:3). La misma autora menciona que, la educación para los Waorani constituye una herramienta para “metamorfosearse en el otro ‘civilizado’ y sobre todo en el otro que es fuerte y civilizado a la vez (Álvarez 2011).

Referirse a la nacionalidad Waorani es hablar de una minoría poblacional que habita aproximadamente 809.339 has (Lara 2007, 314) correspondientes a la región amazónica. El censo nacional de población y vivienda realizado en el año 2010, manifiesta que en Ecuador existen 2.416 Waoranis.¹⁶ Esta cifra comparada con el total de la población¹⁷ del país representa el 0,017%. Las estadísticas oficiales consideran a 2.026 personas, de las cuales: 300 personas no han accedido (o acceden) a ningún nivel de instrucción (12,41% del total de la población¹⁸), 41 manifiestan su vinculación con centros de alfabetización (1,7%), 34 acceden al nivel pre escolar (1,41%), 642 se relacionaron con el nivel primario (26,52%), 307 con el nivel secundario (12, 71%). Así como también, el 387 personas (16,02%) tiene educación general básica, 124 personas (5,13%) han cursado hasta el bachillerato, 69 personas (2,86%) han cursado el nivel superior. Lamentablemente, el censo poblacional menciona que ningún miembro de la nacionalidad Waorani ha cursado por un programa de posgrado.

Claramente, la falta de inserción en educación superior por parte de esta población es uno de los principales problemas a resolver. Con menos del 3%¹⁹ del acceso de la población a la universidad y, con menos del 6% de finalización del nivel de bachillerato, se denota un

¹⁶ En relación al censo de Población y Vivienda desarrollado en el año 2001, la población Waorani creció en un 31% para el 2010. En este sentido, la población Waorani estimada para el 2016 es de 3000 personas.

¹⁷ La población total en el Ecuador bordea los 14'483.499 (VII Censo de Población y VI de Vivienda 2010)

¹⁸ Para este cálculo, se considera la población total Waorani indicada en el censo del 2010.

¹⁹ Porcentaje calculado del total de la población Waorani.

modelo educativo excluyente que no ha logrado incluir las particularidades de la población Waorani y, que más bien ha favorecido la reproducción del proceso de exclusión. En este sentido, y siguiendo la tesis de Ibarra (1992), el Estado capitalista funcionaliza las demandas por educación de sectores indígenas, se generan negociaciones que se operacionalizarán de forma precaria, y de esta forma se logra asegurar el control del territorio, que posteriormente será concesionado a la industria petrolera. Muestra de la anterior afirmación, resulta la precaria infraestructura escolar, la falta de oferta universitaria en la región, la falta de maestros para las unidades educativas existentes y problemas con el acceso terrestre a las localidades. Sin duda, la infraestructura destinada al funcionamiento de una de las instituciones modernas por excelencia, la escuela formal, resulta de las negociaciones que las poblaciones indígenas realizaron de forma directa con empresas petroleras o misiones religiosas.

El discurso actual del proyecto de la “Revolución Ciudadana”, intenta contrarrestar la historia moderna de la educación en la Amazonía como “parte de la renovada forma de aprovechar los recursos naturales de la región” (Instituto para el Ecodesarrollo Regional Amazónico 2013), donde las “Unidades Educativas del Milenio” atenderán a “los sectores rurales más pobres a nivel nacional, con altos índices de necesidades básicas insatisfechas [...] con instituciones educativas caracterizadas por la baja calidad educativa y por la ausencia de las condiciones mínimas para la formación” (Ministerio de Educación, 2012). Es en este escenario donde el Estado articula la construcción de la “Unidad Educativa del Milenio Toñe” (Nihua y Uwi 2016). El 17 de diciembre del 2012 se firma el contrato entre la empresa estatal “Ecuador Estratégico”²⁰ y, “Cantárida CÍA. LTDA.” para la construcción del establecimiento educativo (Ecuador Estratégico 2012). Este proyecto, se ubica dentro del objetivo estratégico de “incrementar la infraestructura para el servicio educativo en las localidades asentadas en las áreas de influencia de los proyectos en los sectores estratégicos” (Ecuador Estratégico, 2016). Antes de pasar a la profundización de este proyecto educativo vale la pena detenerse un momento en una breve descripción de la situación educativa dentro del territorio Waorani.

²⁰ Empresa pública encargada de ejecutar políticas de compensación en poblaciones que se ven afectadas de manera directa por la industria extractiva. Utiliza el 12% de las utilidades y excedentes producidos por el extractivismo para su financiamiento.

4.1 Consideraciones sobre la situación educativa del territorio Waorani

La situación educativa constituye un problema generalizado dentro de todas las comunidades pertenecientes a la zona Waorani. La infraestructura, la falta de material didáctico en idioma autóctono, los limitados docentes en cada una de las escuelas y las dificultades respecto al acceso a las mismas constituyen los ejes que articulan el problema vislumbrado a partir de la observación realizada por el autor durante el trabajo de campo. A continuación se elaborará una descripción de la complejidad que caracteriza el desarrollo del sistema educativo actual para esta población indígena.

La experiencia de observación se planteó en coordinación con la Estación Científica Yasuní (ECY) de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, localizada dentro del Parque Nacional Yasuní en la provincia de Francisco de Orellana. Esta institución se relaciona directamente con comunidades Waorani como por ejemplo Guiyero, Timpoca y Dicaro, entre otras más. Entre el personal de la ECY está Juan Carlos Armijos, técnico de capacitación y comunicación, quien desde su experiencia de educador colabora en la escuela de Guiyero como docente. Juan Carlos guió la visita a la escuela y en diálogos con el autor compartió su experiencia y sus preocupaciones respecto a la situación educativa para los Waorani. En general, la deuda del Estado en planes educativos sigue vigente tanto para infraestructura como para el diseño de un sistema educativo que contemple 1) contenidos acordes a la realidad local de sus comunidades y, 2) la formación docente universitaria de profesores Waorani.

4.1.1 El difícil acceso a la zona

Para poder ingresar la zona Waorani, un sinnúmero de mecanismos y problemáticas se despliegan. Por ejemplo la distancia desde la capital ecuatoriana determina mucho su situación de exclusión. Parecería que las reformas educativas se realizan desde escritorios y, no desde el conocimiento de las problemáticas locales de esta nacionalidad. Así, solo en el año 2013 un presidente visitó la zona. El presidente Rafael Correa llegó a la localidad de Guiyero el 17 de septiembre en el marco de un encuentro de la nacionalidad Waorani. La promesa de liquidar la deuda histórica pendiente en materias de salud y educación para las comunidades amazónicas a partir de la explotación petrolera, constituía el centro de su discurso. Pero, luego de casi tres años de aquella experiencia, cuando se realiza el presente

trabajo de campo, la situación muestra un continuo descuido del sistema educativo. Y, en este sentido la configuración periférica de la nacionalidad es determinada por su lejanía tanto de centros económicos como de políticos. El camino hacia Guiyero se definió en el trayecto desde Quito hacia Shushufindi (o Lago Agrio), para posteriormente dirigirse al puerto de Pompeya.

La dinámica del puerto está ligada a la actividad petrolera que se desarrolla en la zona amazónica del Ecuador. La localización del puerto de Pompeya coincide (no accidentalmente) con el puesto de control de REPSOL, quien ejecuta actividades en el denominado “Bloque 16”. El sistema de control y maquinaria de la petrolera es uno de los dispositivos de control poblacional ya que por medio de sus *scanners* e interrogaciones, los trabajadores de la petrolera siguen los protocolos, definiendo quiénes entran y quiénes salen del territorio. El “Bloque 16” se asienta dentro de la Reserva Biológica Yasuní. Territorios Kichwa y Waorani conforman dicha reserva. Una vez que el personal de la petrolera ha guiado el proceso de cruce en canoa (para personas) y gabarras (para carros) desde Pompeya Sur hasta Pompeya Norte por el río Napo, el visitante (miembro de la comunidad, petroleros o investigadores asociados a la ECY o a la “Estación Tiputini de la Universidad San Francisco”), puede ingresar a las instalaciones de REPSOL: un enorme galpón de metal, junto a un helipuerto y, cercada por mallas de metal, dentro de las cuales el personal de la petrolera camina, fuma, discute y se encierra para comer.

Una vez en las instalaciones de REPSOL, aproximadamente dos horas en auto es el tiempo estimado en llegar a la ECY. En el trayecto se puede divisar comunidades Kichwa, y luego de cruzar el río Tiputini, comunidades Waorani. El camino es lastrado (no pavimentado), ingresa en dirección a comunidades, centrales petroleras (campamentos) y pozos. Es la denominada vía Maxus. La impresión inicial la provoca el oleoducto que atraviesa territorios Kichwas y Waoranis dentro del Yasuní. Éste va junto a la carretera. Es un dispositivo de administración de poblaciones ya que el cuidado de la “estética” del mismo, por medio del corte de plantas que lo recubren, se ha articulado, para el caso Waorani, en el denominado “derecho de vía”. La limpieza determina la entrega de desayuno, almuerzo y cena por parte de la petrolera a todas las personas de las comunidades. Es decir, los Waorani no deben preocuparse por cocinar ni peor, conseguir su alimentación. Aunque sí realizan jornadas de caza sobre todo la población de hombres adultos.

Esta situación descrita ingresa al ámbito de la educación, ya que para capacitar a los miembros de la nacionalidad se han desarrollado materiales didácticos que se socializan y luego se almacenan en las escuelas. Este dispositivo hace que la petrolera entregue alimentación a las comunidades, pero también transporte. Cada comunidad tiene su bus que es utilizado para movilizarse hasta los límites de otra. Resulta muy común ver que personas ancianas de la comunidad, adultas, jóvenes y niños estén recorriendo, sin rumbo fijo algunos, su territorio en el bus. Así mismo, es común ver a la población usando tecnología celular muy moderna aprovechando el servicio de Internet en la ECY (si las condiciones meteorológicas así lo permitían). Bueno, el traslado hasta esta zona toma aproximadamente doce horas si se usa el transporte público disponible.

4.1.2 La experiencia de la escuela de Guiyero

Desde la ECY, la escuela de Guiyero (Figura 4.8) está a treinta minutos aproximadamente. El 90% de personas que conforman esta comunidad son Waorani por lo que la conformación de estudiantes en la escuela es similar. La escuela se ubica frente a la cancha cubierta (construída por la empresa petrolera), seguida por una estructura tradicional Waorani y un patio pequeño. En la edificación tradicional suelen repartirse la colación escolar entregada por el Ministerio de Educación (galletas y una funda de leche) a los treinta y seis estudiantes que acuden a la escuela.

La primera aula es destinada a los estudiantes de segundo, tercero y cuarto años de Educación General Básica (EGB). A ésta le sigue una pequeña biblioteca (organizada por personal de la ECY). Luego se encuentra el aula para los niños de Educación Inicial y de primer año de EGB. Hasta ahí el primer bloque de tres aulas. El segundo bloque está conformado principalmente por una edificación destinada actualmente para un laboratorio de computación.²¹ El tercer bloque de aulas está compuesto por un aula destinada a los estudiantes de quinto, sexto y séptimo años de EGB, dos habitaciones para los docentes ocupadas por la docente Kichwa encargada de los niños más pequeños.

²¹ Esta estructura fue construída por REPSOL con la finalidad de entregar un comedor escolar. Para el fin descrito no cumplió con requisitos mínimos para que los niños y niñas puedan ingerir sus alimentos: una estructura muy caliente por las láminas de zinc y por las paredes de ladrillo; con un espacio destinado a la cocina que, a más de ser muy pequeño, es de un modelo familiar con funcionamiento a gas.

Figura 4.8. Aulas de la escuela de Guiyero.



Aulas de la escuela de Guiyero, fotografía de José Flores, 2016.

La falta de docentes Waorani es una de las principales dificultades, sobre todo en el aprendizaje de los niños y niñas más pequeñas. Los más pequeños inician con el aprendizaje del idioma castellano dirigidos por una docente Kichwa que conoce muy poco del idioma Waorani y, al no tener la formación para docentes genera problemas en el aprendizaje de sus estudiantes. En sus apuntes en la pizarra les enseñaba a contar con números del sistema de enteros, con cifras de tres dígitos, hasta el 300. Como ella no habla el idioma de sus estudiantes, y presenta dificultades con el idioma castellano (problema muy generalizado en las poblaciones Kichwas del Oriente), se generan los siguientes problemas: 1) el sistema Waorani no consta de números secuenciales tan altos como hasta llegar al “300”, 2) los libros entregados por el Ministerio de Educación se encuentran en castellano, por lo que tres idiomas interactúan entre sí generando confusiones, 3) los momentos pedagógicos no son planteados, no es recomendable iniciar el aprendizaje de series de números con estudiantes entre las edades de cuatro y seis años sin haber trabajado previamente premisas de cantidad.

Varios elementos que componen el ambiente escolar permanecen en el suelo o cumpliendo funciones prácticas que no les corresponde. Así, por ejemplo la bandera que precede los actos

cívicos de los lunes permanecía un lunes por la tarde en el suelo muy enlodada. Los docentes la recogieron, la limpiaron y la guardaron. O, en el caso de varios carteles didácticos, permanecen en los ventanales de la escuela cumpliendo la función de cortina para que cubra a los estudiantes del fuerte sol o de distracciones que pueden desviar la atención de los mismos.

La participación de los padres de familia intenta ser trabajado por el docente Juan Carlos, éste menciona que no solo puede favorecer al mejorar el rendimiento de los estudiantes dentro de la misma, sino también a la organización comunitaria. El rescate cultural de los cantos tradicionales se los trabaja en la escuela, se motiva a que las madres participen en los espacios de enseñanza para que los estudiantes aprendan las composiciones ancestrales, mismas que contienen vivencias cotidianas del pueblo Waorani.

Los estudiantes más grandes (quinto, sexto y séptimo años de EGB) compartieron el aula con el autor. Diez estudiantes, entre niños y niñas, distribuidos entre los diversos años solicitaron ejercitar la orografía, dibujo y matemáticas. No deseo centrarme en casos particulares, sino más bien entrar en las dinámicas de clase. El aula contiene espacios destinados a los estudiantes (pupitres) y al docente (escritorio). Varios retazos de papel, entremezclados con lodo, cubren el piso y, debido a esto la limpieza se organiza de forma que hay un encargado diario de barrer y recoger la basura. Los estudiantes comentaron que las clases siempre se han desarrollado en castellano y, que los libros se encuentran en el mismo idioma. Carecen de material didáctico alguno en su idioma, el Ministerio de Educación les ha entregado los mismos textos que se reparten en Quito, Guayaquil, o cualquier otra ciudad. Dos materiales son la excepción: 1) el folleto “Entre buenos vecinos estamos seguros. Iyomo mono owokabo waemo kewemo” realizado por REPSOL y, 2) el folleto “Minito awinini fotos waponi nano kedinko nagi temo. Taller de fotografía” realizado por Megan Westerverlt, Jorge Castillo y Juan Carlos Armijos.

El primer folleto remite a la socialización de los procesos de extracción petrolera. Específicamente se refiere a la explicación del “derecho de vía”. Contiene prohibiciones como: no construir ninguna edificación cerca de la tubería que atraviesa el territorio Waorani, no realizar ninguna excavación o quema de basura cerca del oleoducto. El oleoducto transporta el petróleo desde los pozos del “Bloque 16” y Tivacuno hacia Lago Agrio, conectándolo con el Oleoducto de Crudos Pesados. Lo importante es recalcar que el escenario escolar es utilizado para legitimar las lógicas de extracción petrolera. Este material contiene

ilustraciones para colorear, juegos de diferenciación gráfica y traducciones castellano-waorani de toda la información presentada. Es un texto que representa los intereses de desarrollo nacionales a base de al funcionamiento de la industria petrolera, no los intereses sociales y de organización del pueblo Waorani. El pueblo Waorani constituye un personaje subexpuesto en el discurso gráfico del material educativo, mientras que la sobre exposición recae en los mecanismos de extracción y transporte petrolero. La figura sobre la escuela que se fija en el uso de este material es la de un escenario de socialización de discursos de desarrollo nacional y, no de los aprendizajes de sus estudiantes.

Por otro lado, el material que reposa en la biblioteca de la escuela de Guiyero relacionado al taller de fotografía realizado por Westervelt, Castillo y Armijos, es un resultado de aprendizaje que los niños, niñas y jóvenes de la localidad realizaron. La escuela se transformó en un dispositivo que refleja la vida, intereses y deseos de la localidad. Este material muestra dimensiones que la educación formal, propuesta desde el Estado, descuida. Lastimosamente las fotografías no se encuentran, pero los relatos que describían las mismas son el fiel testimonio de lo mencionado. En primer lugar, cada relato inicia con el nombre de la persona que lo realizó. Los relatos conforman vivencias cotidianas y lógicas de reproducción social que la escuela formal no logra integrar en su propuesta. Así, muestran experiencias de vinculación con la naturaleza, árboles y ríos; elaboración de materiales resistentes para el transporte de cosas pesadas (chambira); preparación de alimentos (guanta); cacería y pesca; navegación por el río; manejo y cuidado de animales; deportes y entretenimiento; transporte; aprendizaje de nuevas técnicas de manejo de la tierra, entre otros intereses del pueblo. Así, el material diseñado desde el escenario escolar muestra los intereses del pueblo, saberes y conductas locales, mismas que dialogan y entran en tensiones con lógicas occidentales transmitidas desde los actores estatales o petroleros que administran la zona. Uno de los relatos realizado por Humberto Ahua es un claro ejemplo de lo mencionado:

Gloria Enomenga y su hijo Omaca llevan yuca para cocinar y comer con toda la familia en su casa, en la comunidad Huaorani de Guiyero. Ella aprendió a trabajar con la yuca de su chacra con sus padres y abuelos. Cada dos meses siembra la yuca y deja que crecer por dos meses. Los tres platos principales en nuestra cultura son: yuca con carne, yuca y plátano, o carne y plátano con chicha o café (Westervelt, Castillo y Armijos 2014).

La cocina, el cultivo cíclico de yuca, la transmisión de saberes de los ancianos y la gastronomía son los elementos que articulan el relato. El aprendizaje considera los cultivos de la zona y, considera el rol de los *piquenanis* o ancianos en la comunidad. Sin duda, los intereses del pueblo Waorani reflejan el relato que recoge el texto. Estas iniciativas, como el taller de fotografía, se realizan como aprendizajes complementarios impulsados por sectores ajenos a las estructuras formales de educación.

4.1.3 Escuelas en territorio Waorani

La situación presentada es muy similar en todas las escuelas que se ubican dentro del territorio Waorani. En este sentido, desde conversaciones con funcionarios del Distrito de Educación de Arajuno se pueden localizar las principales problemáticas del sistema educativo en territorio Waorani. La primera refiere a la falta de docentes para atender las escuelas. No solo la situación descrita, referente a los docentes Waorani, marcan esta problemática, sino también la lentitud de los procesos de contratación docente constituye un problema.

La falta de docentes. Ahora el Estado no permite contratar a un docente cualquiera porque tiene que se elegible [...] en Gareno estamos sin docentes desde el inicio de este quimestre,²² cinco meses sin docentes ni un docente. El resto de comunidades Waorani que no están dentro de mi circuito igual están sin docentes, como cinco comunidades. Falta de docentes, no se puede contratar, aquí han hecho todas las gestiones posibles pero nos han hecho caso omiso a nosotros, a la nacionalidad Waorani sobre todo. Comunidades grandes que están en la vía sin docentes, en Toñampari pedimos un docente más y tampoco nos dan.²³

Los procesos de contratación determinan una serie de requisitos para que una persona pueda ser docente. Entre ella, título de docente. El acceso de las poblaciones amazónicas al Sistema de Educación Superior es muy limitado, más aún para la población Waorani. El distrito de Arajuno administra, según el funcionario 1, diez centros educativos. Por otro lado, este funcionario alude a otro problema que afecta directamente el desarrollo de la educación en el sector. Libros en el idioma Waorani no hay.

²² Refiere al segundo quimestre del año lectivo 2015-2016.

²³ Funcionario distrital 1, en conversación con el autor, 4 de febrero del 2016.

Actualmente se están trabajando en el desarrollo de guías didácticas en idioma Waorani para que sean aplicadas por los maestros. Pero textos escolares no. El mismo funcionario distrital comenta:

Se han conformado en cada distrito por nacionalidades, equipos técnicos pedagógicos, porque están traduciendo el MOCEIB para ya tener sus guías, sus unidades. Para ya poder trabajar incluso adentro en la comunidades con la guía de trabajo pero en idioma propio y eso no tenemos aún. Estamos en ese proceso.

El acceso a las escuelas es también una dificultad. Así por ejemplo, en el caso de dirigirse a la escuela en Toñampari, el recorrido es el siguiente:

Hay tres formas de visitar las escuelas: una es fluvial por el río, otra es área y otra es terrestre. Pero solo para algunas comunidades llega la vía, como por ejemplo Gareno y Miñampari. Lo que es fluvial: Toñampari y la rivera del Curaray. Ahí sí pido ayuda a los padres de familia y a la oficina de administración escolar. Coordinamos y formamos un equipo, pedimos la canoa pero toca darles combustible. Un día es a Toñampari en canoa. Otras comunidades inclusive son unos cuatro días de camino ya que no todas las comunidades están en el río. Hay algunas que están a dos o tres horas del río Curaray y toca caminar. Solo Toñampari y otras dos, quedan cerca del río y eso con ¡peligro de que algún rato nos maten! Es que nosotros a veces circulamos territorio Tagaeri, es que son caminos por donde circulan ello.

El caso del acceso a la escuela de Guiyero se repite con mayores dificultades en Toñampari. Las tres constantes son: docencia, textos escolares y material didáctico contextualizado y, acceso a las escuelas. El personal distrital alude al conflicto interno Waorani con poblaciones en aislamiento voluntario y sus consecuencias en la movilidad para sus tareas de inspección y administración escolar. A continuación el análisis se centrará en el caso de la localidad Waorani de Toñampari, para posteriormente localizar las continuidades y rupturas de procesos de asimilación cultural, que en nombre del desarrollo moderno se han articulado históricamente en la administración del Estado hacia la población Waorani.

5 Un proyecto pedagógico moderno: Unidad Educativa del Milenio de Toñampari

5.1 Aspectos generales sobre Toñampari

Toñampari es una comunidad definida como Waorani. Ésta se ubica en la parroquia Curaray,²⁴ cantón Arajuno,²⁵ en el noreste de la provincia de Pastaza.²⁶ El “Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial” elaborado por técnicos del Gobierno Autónomo Descentralizado de Arajuno en el año 2011, indica que está conformada por 301 habitantes, familiarizados directa o indirectamente a la nacionalidad Waorani.²⁷ El origen de esta localidad, está directamente relacionado al Instituto Lingüístico de Verano (ILV), misión evangélica protestante cuyo análisis se retomará posteriormente. Esta comunidad aparece hacia 1978 (Lara 2007, 181-185) luego de la disolución de la reserva indígena Waorani llevada a cabo por el ILV, y conocida también como Protectorado. Antes de las acciones llevadas a cabo por la misión religiosa, la zona era habitada por un grupo Waorani denominado Guikitairi.

La zona donde habitaba el grupo Guikitairi hacia 1952,²⁸ es decir Toñampari, toma especial significado para la nacionalidad Waorani. En esta zona nace Dayuma, la primera mujer en ser contactada hacia 1958 por el ILV. Y, por otra parte, el discurso religioso se encargará de cargar a la localidad con un profundo valor simbólico debido a la cercanía a “Palm Beach” o “Playa Palma” a orillas del río Curaray, lugar en el cual cinco miembros del ILV y un indígena murieron en 1956 como producto del enfrentamiento, que se produjo por la actitud invasiva de los misioneros durante los primeros momentos del denominado “contacto civilizatorio” (Stoll 1985; Patzelt 2002, 117). Por el alto número poblacional en relación a otros asentamientos y, por el simbolismo dado por el discurso religioso, Toñampari es

²⁴ Curaray alberga a 948 personas identificadas como Waorani según el censo de población del 2010. Es considerada como la parroquia más extensa del Ecuador (8.162 Km² aproximadamente). La población de ésta se conforma por miembros de la nacionalidad Waorani y, por miembros de la nacionalidad Kichwa.

²⁵ El censo poblacional del año 2010 indica que en Arajuno habitan 956 personas pertenecientes a la nacionalidad Waorani.

²⁶ El censo poblacional del año 2010 indica que en Pastaza habitan 1.184 personas pertenecientes a la nacionalidad Waorani (49% del número total de miembros de la nacionalidad).

²⁷ A partir de la observación de campo y de las entrevistas a expertos se concluye que, la localidad tiene un alto índice de influencia de la nacionalidad Kichwa. Las dos nacionalidades han realizado alianzas por medio de matrimonios.

²⁸ Tal como lo mencionan Rival (1996) y Cabodevilla (1994; 2010), antes de la intervención del ILV, existían cuatro grandes grupos Waorani. Eran las “unidades regionales”: Guikitairi, los Piyemoiri, los Baihuairi y los Huepeiri. Éstos a la vez están formados por familias ampliadas o nanicabos. Cada nanicabo tenía zonas definidas de cacería, de cultivo y de recolección de frutos.

considerada como la “Capital Waorani”. El monumento que le imprime significado es la tumba de Dayuma y de la misionera norteamericana Rachel Saint.

5.2 La Unidad Educativa del Milenio en Toñampari

La primera mega infraestructura escolar que se construye para la nacionalidad Waorani se la realiza en su “capital” (Figura 4.9), y estará destinada a satisfacer una de sus más importantes necesidades: la educación (Álvarez 2013). Es una obra que supera los 5'522.799,17 de dólares norteamericanos (Ecuador Estratégico 2012; 2014). La “Unidad Educativa del Milenio” (UEM) de Toñampari es calificada en la tipología estandarizada por el Ministerio de Educación como “menor, con capacidad de 570 estudiantes por jornada”. En palabras de Minteguiaga, estas obras son:

edificios cuyo diseño arquitectónico considerará las características etnográficas de su zona de influencia y accesibilidad para las personas con limitaciones físicas; sus aulas suponen diseños temáticos, con equipamiento de apoyo y de tecnología de punta (pizarrones electrónicos, ordenadores personales, etc.), bibliotecas y espacios para la práctica de la lectura; dotación de mobiliario ergonómico, compra de maquinarias, construcción de talleres, laboratorios y centros de prácticas técnicas, deportivas, culturales, etc. En igual sentido, las unidades suponen la construcción de espacios dedicados al servicio de alimentación (comedor), de salud y de apoyo psicológico; y cuando el Modelo Pedagógico y el PDI²⁹ lo demanden, pueden incluir hasta una residencia estudiantil (Minteguiaga 2014, 118).

Considerando la población de Toñampari (aproximadamente 300 habitantes), la iniciativa estatal considera una capacidad que supera en un 89% a la población total de la localidad. Así mismo, al crear el Ministerio de Educación una especie de catálogo de UEM con modelos estandarizados (planteados con el criterio de reducir costos), la premisa de considerar las características etnográficas de la población no se cumple. Por otro lado, el acceso a esta localidad es muy dificultoso: conlleva caminatas de dos o tres horas por la espesura de la selva amazónica hacia las comunidades más cercanas. Vale mencionar que los procesos de reordenamientos educativos conllevaron el cierre de varias escuelas interculturales bilingües³⁰

²⁹ Proyecto de Desarrollo Institucional.

³⁰ En el año lectivo 2006-2007 se contabilizaron 1.976 instituciones de carácter intercultural-bilingüe, para el año lectivo 2014-2015 se redujeron a 1.912 (Ministerio de Educación, 2015).

de estructura uni-docente con el justificativo de que la UEM recibirá a estudiantes procedentes de sectores aledaños (aunque no cercanos) a Toñampari. De esta forma, se plantea una residencia estudiantil para albergar a los estudiantes que se encuentren en la situación mencionada. Lo que no considera este modelo, es la particularidad cultural de la nacionalidad en el sentido de entender a la familia como un núcleo central en el aprendizaje y subsistencia de los niños y niñas. Algunas mujeres que se relacionan con sectores cercanos a Toñampari mencionan esta preocupación:

Nosotros tenemos un territorio grande. Hay ríos, nosotros tenemos que cuidar nuestro territorio. Unos 100 niños van a la escuela. El miedo de los padres con la unidad del milenio es ¿dónde vamos a dejar nuestras cosas? ¿Dónde vamos a dejar a los niños? Los niños viajan y en las familias Waoranis hay el miedo de ¿quién les va a dar de comer?³¹

Figura 4.9. Publicidad colocada en la localidad de Shell-Mera.



Unidad educativa del milenio, fotografía de José Flores, 2016.

³¹ Mujer Waorani 1, en conversación con el autor, 29 de abril del 2015.

En este mismo sentido, la investigadora Katy Álvarez comenta:

Al cerrarse su escuela, cómo mandan a sus hijos a la escuela de Toñampari con dos días de camino. Te hablo por ejemplo de las comunidades de Teweno y sus alrededores. [...] bueno ya voy y le dejo ¿Pero quién le da de comer en las residencias? Ahí no tenemos familia! [...] Si tú no creas proyectos que consideren a los grupos aliados, no solamente a una comunidad, estás frito [...] en Toñampari algunos no tienen ningún primo o familiar. Los niños se van a morir de hambre y nadie les va a dar de comer. No les van a dejar sembrar. El niño no se va a mantener con el arroz, lentejas y galletas que solían darles en las escuelitas [...] es una cuestión de desarraigo, de separación y de llevarles a un lugar no conocido a un lugar que solo los visitas.³²

Gran parte de la población Waorani continúa siendo muy regionalista y, ante una situación que ponga en riesgo al núcleo familiar, podrían optar por retirar a sus hijos e hijas de escuelas que resulten estar muy alejadas de sus asentamientos tradicionales.

5.2.1 Negociaciones y construcción

La “Unidad Educativa del Milenio Toñe” se concretó en un contexto marcado por las negociaciones de la “XI Ronda Petrolera”, que definió bloques petroleros que quizá no afectan de manera directa a Toñampari, pero sí a la nacionalidad Waorani. La iniciativa fue bien recibida por la población, “todo el mundo estaba contento, la idea de una gran construcción en medio de la selva impactaba”, comenta Katy Álvarez. En la actualidad, luego de tres años de no concretarse, el descontento ha crecido. El primer contrato firmado en el 2012 establecía un plazo de 270 días. Las obras se paralizaron para finiquitar un contrato complementario que resuelva problemas de ajustes de costos. El plazo de entrega de la obra se extendió a 120 días más a partir de la suscripción del contrato complementario el 3 de diciembre del 2014. Ecuador Estratégico (2015) estimaba la finalización de la obra el 30 de abril del 2015, pero hasta la actualidad no se termina la obra (ver Anexo 18). En este sentido, muchas denuncias se han emitido al respecto, culpabilizando al Estado por la falta de transferencia de fondos:

³² Katy Álvarez (investigadora), en conversación con el autor, 18 de febrero del 2016.

He hablado con el arquitecto [...] Y me dice que la primera fase que es la infraestructura en sí está en un 93%, de ahí no ha avanzado. Ahí se quedó. Hasta el mes de diciembre que no hubo pagos, ni una sola transferencia a ‘Cantárida’. Se paralizó todo [...] y no sabemos hasta cuando, porque no sabemos cuándo irán a pagar. De mobiliario no hay nada.³³

Es el proyecto educativo de unidades del milenio que más ha tardado en ejecutarse y entrar en funcionamiento. Sin duda alguna, las condiciones históricas de abandono, asilamiento y falta de vías de comunicación han determinado la demora. Así como también, las condicionantes de la circulación de capital dentro de una industria petrolera en crisis, ha dificultado la realización de los pagos a la empresa ejecutora de la obra. Esta situación, visibiliza la forma en que el capital da forma a la región amazónica, construye instituciones que rompen fronteras de lo local, como el caso de las familias, y sitúa otras formas de relación. Hasta el mes de mayo del 2016 la situación respecto a la UEM no cambia, la construcción se encuentra suspendida.

5.2.2 La infraestructura de la Unidad educativa del Milenio en Toñampari

El discurso oficial afirma que el diseño de las UEM considera las “características etnográficas de la zona de influencia”. Lo cierto es que el planteamiento en Toñampari ha seguido los parámetros estandarizados de la “tipología menor” de estas infraestructuras. El Ministerio de Educación las describe de la siguiente forma:

2 Bloques de 8 aulas: incluye baterías sanitarias, rampa y escalera de acceso.

Bloque A:

Planta Baja: Laboratorio de CCNN, 2 aulas para 2do y 3er grado de EGB.

Planta Alta: 4 aulas para 4to, 5to, 6to y 7mo grado de EGB.

Bloque B:

Planta Baja: Inspección, 2 aulas para 8vo y 9no grado de EGB.

Planta Alta: 4 aulas para 10mo de EGB, 1ro, 2do y 3ro curso de Bachillerato.

3 Bloques de Educación Inicial: 6 aulas para Educación Inicial 1, Educación Inicial 2, y 1ro de EGB. Incluye baterías sanitarias.

Bloque de laboratorios de Física y Química (2 aulas).

Bloque de laboratorios de Tecnología e Idiomas (2 aulas).

Bloque de Administración: incluye rectorado, vicerrectorado, sala de reuniones, archivo, colecturía, secretaría, recepción y 4 baños.

³³ Funcionario distrital 1, en conversación con el autor, 4 de febrero del 2016.

Bloque sala de uso múltiple – comedor.
Bloque de bar.
Bloque vestidor –bodega.
Bloque cuarto de máquinas.
Patio Cívico.
1 Cancha de uso múltiple.
1 Cancha de fútbol.
Portal de acceso.
Áreas Exteriores para Educación Inicial, Educación General Básica y Bachillerato.
Parqueaderos.
Planta de tratamiento de agua.
Planta de tratamiento de aguas servidas.
Biblioteca” (Ministerio de Educación 2013).

El trabajo de campo evidenció que la infraestructura escolar (figura 4.10) sigue siendo “una institución de cemento que representa la modernidad occidental”.³⁴ La cotidianidad es organizada “racionalmente”. Cada actividad es destinada a un espacio, dentro del cual se desarrollará un proceso clasificatorio: por tiempos de estudio, por edades, por materias a estudiar, entre otros. Además, esta estructura se convierte en el escenario para la formación de “ciudadanos ecuatorianos”, en contraste de la cosmovisión Waorani representada en el “jaguar”, sujetos con pleno conocimiento de la naturaleza y, defensores de su territorio. En referencia a la estructura física, cabe la pregunta de Fanon: ¿cómo es la ciudad del colonizador?, la respuesta: “es una ciudad dura, toda de piedra y hierro” (1963, 19).

La “escuela” dentro de la nacionalidad Waorani es considerada como el espacio de formación para vivir la “modernidad”. De la misma forma, es el espacio donde el Estado y el capital inciden en las conductas de hombres y mujeres indígenas. Es una maquinaria pedagógica capaz de “aumentar las fuerzas, las aptitudes y la vida en general” (Foucault 2005a, 149). Es decir, donde una serie de conocimientos y destrezas deben ser aprendidas (aprehendidas) por los individuos para ser sujetos modernos. Sin duda opera un proceso de homogenización y asimilación de la cultura occidental en Toñampari. El sujeto moderno Waorani resulta de las relaciones que se tejen en este escenario pedagógico caracterizado como un proceso continuo

³⁴ Laura Rival (académica), en conversación con el autor, 29 de abril del 2015.

para aprender a habitar en las lógicas de vida del colonizador, vida que se desarrolla en el “metal y cemento”, en contraste con la selva amazónica.

Figura 4.10. UEM de Toñampari en construcción.



Unidad del Milenio en Toñampari, fotografía de José Flores, 2016.

Las UEM conllevan formas modernas de concebir el mundo: espacios (aulas, laboratorios, bibliotecas, talleres, centros deportivos, comedores, centros médicos y psicológicos...), así como formas concretas de relacionarse en él (normas para cada lugar, tecnología...). De igual manera, la implantación de este proyecto conlleva la formación de sujetos que lo habiten y que lo pongan en funcionamiento. Es aquí donde opera el currículum como una especie de *software* para el correcto funcionamiento de la maquinaria escolar.

5.2.3 Descripción del currículum en la Unidad Educativa del Milenio en Toñampari

La forma en que el presente análisis, entiende al planteamiento curricular desde la conflictividad emergente de un proceso de “exclusión de discursos” (Foucault 2002). Los discursos se articulan en instituciones, y la conflictividad se define por el ejercicio constante del poder entre los actores. Dentro del currículum se definen una serie de prohibiciones, rechazos y, los parámetros de verdadero y falso (Flores 2016, 87-93). De esta forma, la revisión del material pedagógico como son los textos escolares, entregados por el Estado, evidencia el conocimiento que debe desarrollarse en los centros educativos del milenio es el referido a la racionalidad occidental (contenidos), impregnado en una cultura escrita (forma). Los saberes verdaderos, aceptados y por lo tanto fomentados en la institución son: matemática (en todos los niveles), lengua y literatura (en todos los niveles), ciencias naturales y, ciencias sociales. Estos saberes son sistematizados en textos escolares, los mismos que son entregados a todas las instituciones públicas del país, incluidas las instituciones como la de Toñampari que se ubican en zonas indígenas.

El trabajo de campo evidenció que no se distribuyen textos escolares en el idioma indígena, por lo que en las instituciones escolares bilingües la mayor parte de la clase se efectúa en español (en varios casos, se desarrollan todas las clases en español). Esta situación se complejiza en la localidad de Toñampari, debido a que varios de los profesores indígenas son de la nacionalidad Kichwa y no manejan el idioma Waorani y, con respecto al castellano, éste sigue siendo, en la mayor parte de los casos, un obstáculo al cual dominar. Asimismo, esta institución, contraria a las políticas que orientan al sistema actual de Educación Intercultural Bilingüe, no permite que se

Respeten los ritmos de aprendizaje de las personas, los aspectos psicosociales, la capacidad creativa y los conocimientos ancestrales [no se pretenden] incorporar los saberes y conocimientos de otras culturas que aporten al desarrollo armónico de la persona y del medioambiente (Ministerio de Educación, 2010)

Los ritmos que el currículum exige son contemplados en horas de trabajo con un material definido a nivel nacional, es decir textos cuya dificultad principal en el campo de la representación se relaciona con el modelo urbano-ciudadino que transmiten las ilustraciones y

los ejemplos mismos. Los conocimientos ancestrales del pueblo Waorani aún no son incorporados en los textos y guías que reciben los docentes. La interculturalidad en este sentido, se limita al uso de la lengua indígena y no a la participación de las cosmovisiones ancestrales de los pueblos indígenas para definir el escenario de lo común. A la UEM de Toñampari se la ubica en el proyecto de “Unidades Educativas Guardianas de la Lengua” (Ministerio de Educación 2015). En palabras de autoridades de educación del país, este proyecto es explicado así,

Cada una de las Unidades Educativas del Milenio ‘Guardianas de la Lengua’ estará ubicada en sectores donde existe mayor concentración poblacional de cada nacionalidad y tendrá la misión de fortalecer, conservar, promover la lengua ancestral, así como de custodiar las cosmovisiones de las nacionalidades y establecer un diálogo constante entre los saberes ancestrales y el conocimiento occidental (Ministerio de Educación 2014)

Estas problemáticas respecto al currículum homogéneo para las ciudades, campos y selva amazónica, se originan por el desinterés del Estado hacia las minorías étnicas. No se evidencian cambios estructurales en el campo de la educación de la nacionalidad Waorani. Las intervenciones que se han realizado por parte de actores externos han determinado de forma más intensa el ingreso de esta población a las lógicas del capitalismo, proceso marcado por la asimilación del pensamiento occidental y modelos de vida que bien diagnosticados por los diversos actores, determinan negociaciones que a la larga, a más de la pérdida cultural, generan pérdida de recursos tanto subjetivos como territoriales. El conocimiento Waorani se ha configurado históricamente con la satisfacción de sus necesidades en la selva amazónica. Así por ejemplo, hay conocimientos muy valorados en esta cultura como los relativos a la autosuficiencia y autonomía. En contraste al currículum planteado por el Estado, éstos se aprenden en la selva mediante intensos recorridos:

Los y las jóvenes Waorani al caminar por su territorio construyen su identidad Waorani, conocen cada rincón, cada planta, cada río. Los olores, los sabores, los sonidos y los peligros de la selva. Recorren por lugares de la memoria donde se inscribieron las grandes batallas, donde se sembraron los hitos que los conectan con sus ancestros. Además, al caminar por su territorio establecen alianzas con otros grupos, y construyen los caminos que conducen hacia los aliados y hacia los enemigos [...] por estos factores se percibe mayor deserción escolar en los colegios ya que muchos de los jóvenes Waorani prefieren asistir a las enseñanzas de sus abuelos y abuelas (Álvarez 2015).

La nacionalidad Waorani se configura por formas abigarradas de organización (Tapia 2009), noción que se traduce en la existencia de formas modernas de habitar la región como la dada al valor de la educación, en convivencia con formas ancestrales como la referida a la importancia de la familia ampliada o a la convivencia “en” y “con” la naturaleza. El sistema educativo que se instaura en la localidad de Toñampari no considera este proceso de abigarramiento, y da más valor a las formas económicas modernas que a las formas económicas de los pueblos ancestrales en la organización de la vida. Este proceso donde lo moderno ejerce más fuerza por sobre lo ancestral articula el carácter mismo de concentración y ejercicio de poder del Estado, en alianza con petroleras y otros actores del capitalismo, frente a la nacionalidad Waorani. La nacionalidad históricamente ha negociado procesos asistenciales con los actores que definen al capital, situaciones que también han determinado el crecimiento de los niveles de pobreza en la población y, la falta de un cambio estructural para la misma. Tanto a nivel de currículo como de planificación de la UEM, la nacionalidad indígena-y de manera muy sutil- ha sido homogenizada para su adscripción al escenario de “lo nacional” por medio de la escuela, escenario en el cual las poblaciones son administradas por medio del ejercicio de un poder experimental que inventa sujetos y los regula en la interiorización de normas y leyes ajenas a sus características étnicas, para el correcto comportamiento, primero dentro de la escuela, y posteriormente al interior de la nación ecuatoriana desde su interacción como ciudadanía impuesta.

6 La educación y la modernidad en los Waorani

Para cerrar este capítulo, resulta interesante retomar las directrices que Patricia Kelly realiza a la ONHAE sobre el proceso al cual llevaba el proyecto de alfabetización iniciado a partir del contacto con los Waorani. Kelly menciona que:

¿Quién es el Wao alfabetizado?

Un Wao alfabeto es cuando:

Puede LEER cualquier cosa en el idioma que habla,

Puede ENTENDER lo que lea, tan bien como si lo ha hablado,

Puede ESCRIBIR todo lo que sabe decir, para que los otros Waorani puedan leerlo como lo ha dicho (Kelley 1990, 1).

La propuesta del ILV consideró el desarrollo educativo en el lenguaje local, con contenidos y herramientas que correspondían a la cultura o grupo social mayoritario. En este sentido, la escuela moderna desarrollada desde la década de 1950, durante varias etapas, dentro del territorio Waorani, correspondió a los intereses de desarrollo capitalista que miraban la zona indígena como una potencial fuente de recursos naturales. Las negociaciones del uso de estos recursos serán realizadas con una fuerte demanda de escuelas por parte de la población. Así también, la propuesta del instituto considerará el desarrollo del lenguaje nacional con contenidos y herramientas de la cultura mayoritaria. Este segundo elemento de la propuesta es el que se enlaza con el proyecto actual. Así, parafraseando a Kelly se puede mencionar que el Waorani moderno, que se piensa desde la importancia de la educación y de la maquinaria desplegada en la Unidad Educativa del Milenio es:

Quien puede LEER en su idioma (wao), en el idioma nacional y en el internacional (inglés),
Quien puede ENTENDER cualquier cosa en los idiomas que lee,
Quien puede escribir todo lo que sabe en cualquier idioma que entiende, para que los otros
Waorani lo entiendan!!

Conclusiones

El análisis propuesto se desarrolló a partir de la comprensión conflictiva de la formación y articulación del estado ecuatoriano. Se localizaron instituciones que son mediadoras en la tarea estatal de administrar poblaciones indígenas. Estos procesos de administración se los denominaron como una profundización de las lógicas moderno-coloniales de incorporación de sujetos y territorios al sistema capitalista. Los caminos teórico y metodológico del análisis foucaultiano, constituyeron herramientas para determinar los discursos entorno a los sujetos que los proyectos pedagógicos plantean como ideales o acordes a los intereses del desarrollo nacional.

En este sentido, tres conclusiones se plantean como culmen del presente estudio. La primera hace referencia a la articulación de los procesos modernos con las lógicas religiosas. En Estado y el Instituto Lingüístico de Verano son funcionales a las lógicas del capitalismo. La segunda conclusión relevante refleja que el proyecto de la Unidad Educativa del Milenio en Toñampari es la profundización de las lógicas de exclusión histórica, debido a que el programa de asimilación cultural planteado desde el proceso de “contacto” con las poblaciones Waorani sigue su desarrollo histórico, a pesar de las profundas resistencias que la cosmovisión indígena impregna a dicho programa. El Estado no ha planteado soluciones estructurales para que esta población pueda participar en la definición de programas que respondan a sus intereses locales. Finalmente, la tercera conclusión relevante está definida por el planteamiento pedagógico del ILV. El programa de formación de maestros bilingües-biculturales contribuyó al desarrollo de las poblaciones indígenas amazónicas ya que dotó de sujetos capaces de instaurar escuelas y desarrollar programas dentro de sus propias comunidades. Estas tres ideas fuerzas serán desarrolladas a continuación.

1 El Estado y el ILV funcionales a las lógicas del capitalismo

Tal como se ha presentado a lo largo de todo el debate, las promesas de “modernización y civilización” llegaron en varios momentos de la historia de la Amazonía ecuatoriana. Éstos funcionaron en la región como dispositivos de control e incorporación de la población Waorani a un proceso gubernativo, por medio del control de la vida: espacios, tiempos, saberes y conductas. Así, en el caso del ILV, junto con el Estado y las lógicas del capital, recluyeron hacia 1968 dentro de una “reserva indígena”, conocida como Protectorado, al 97%

de la población Waorani. Promovieron formas específicas de organización política como el modelo de familia comunitaria, introdujeron el modelo escolar y los procesos de alfabetización entorno al castellano, la vida se organizó en la localidad de Teweno, desde el modelo de asentamiento urbano, similar al de grandes ciudades concentradas, con infraestructura que hasta la fecha había sido desconocida (como salones de madera para clases, o las estructuras de aterrizaje), pero sobre todo, mostraron un nuevo modelo cultural basado en la cultura escrita. Ante todo este escenario, las lógicas capitalistas penetraron para la delimitación de bloques petroleros y su correspondiente explotación que aseguraron el ingreso del país dentro de una fuerte industria.

La lógica más perversa que el análisis revela, responde a la participación de los Waorani, desde el momento de los primeros contactos en la definición de “lo común”, es decir, en lo relacionado a fijar los intereses locales para la construcción de lo nacional. Esta población no participa en lo “común”, ya que las lógicas protectoras de los misioneros norteamericanos y del propio Estado, no permite su autogobierno dentro del sitio de protección. Dentro de estos juicios, si los Waorani no estaban de acuerdo con algo, simplemente abandonaban la reserva, a precio de perder las comodidades que la tecnología de los occidentales les habían presentado.

Por otro lado, las formas en que participan en “lo común”, ya no dentro de los límites de la reserva indígena, sino dentro del Estado-nación, desde la adscripción de ciudadanos es también prescrita por tradiciones anteriores a su apareamiento en este escenario. Como ciudadanos y dentro de su territorio, están muy influidos por actores externos y al mismo tiempo, determinados por intereses ajenos a los suyos. De esta forma, junto a Rancière, se puede plantear la pregunta ¿quién define las formas en que las personas/poblaciones tienen parte dentro de “lo común”? (Rancière 2000, 9). Cuando los Waoranis son internados dentro de la reserva del Protectorado, ¿quién definió la participación de cada uno de ellos en la vida cotidiana dentro de la misma? Una primera respuesta puede ser, los miembros del ILV. Pero, éste debió cumplir un contrato con el estado ecuatoriano, mismo que intentaba ingresar en la economía basada en la explotación petrolera, por lo que la respuesta debe tornarse un poco más compleja. Una serie de actores locales, nacionales e internacionales pueden ser localizados en la articulación de discursos que determinan la forma en que los Waorani participan en la definición de “lo común”. No queremos dar nombres de personajes o

instituciones, más bien queremos anotar algunas lógicas que permiten el funcionamiento de la maquinaria de intervención y administración de poblaciones.

El apareamiento de los Waorani en el escenario de lo común está marcado por la asimilación de los valores, instituciones, conocimientos e intereses de las mayorías. El Estado y el ILV aparecen como funcionales al capitalismo, mismo que definió la política petrolera en el país. Las empresas petroleras definieron los lugares a ser explorados y explotados. La noción de desarrollo que se tejió en 1950 consideraba a los Waorani como obstáculos, ya que su vida se desarrollaba dentro de un territorio rico en recursos hidrocarbúricos. Además, quienes iban a manejar los capitales petroleros ya estaban determinados. Y por otra parte, las regiones que se beneficiarían del plan de desarrollo estaban ya definidas. La Amazonía sería tratada como el patio trasero de la gran casa en construcción (Aguirre 2008).

Para finalizar, hay que acentuar que al momento en que los Waorani emergen en el campo de lo nacional, los parámetros de ciudadanía estaban ya definidos. Una cultura blanco-mestiza, determinada por familias de tradición militar y oligarcas controlaban el país hacia 1950-1980. De esta forma, parecería que el reparto de las herramientas para influir en el campo de la política estaba ya definida al momento en que los Waorani aparecen en el escenario nacional. Por lo tanto, quiénes determinaban los temas de debate respecto a la Amazonía y quiénes participaban, estaban definidos en gran parte por las lógicas de la lucrativa industria petrolera. Narváez (1996) identifica actores invisibilizados en este debate como ecologistas o ciertos sectores indígenas de la zona andina y amazónica que emitían sus pronunciamientos frente al desarrollo de esta lucrativa empresa. El debate planificado llegó a adjudicar bloques petroleros en zonas protegidas, como las del Parque Nacional Yasuní (Narváez 1996, 37). El análisis muestra que estas lógicas se han reactualizado con la construcción de Unidades Educativas del Milenio, tal como ha sido argumentado anteriormente.

2 “Protectorado” vs Unidad Educativa del Milenio

Uno de los documentos producidos por el ILV titula “Entre los Aucas” (1969). Éste constituye uno de los documentos que presenta de manera sistematizada la “labor civilizadora” del instituto en el territorio Waorani. Es un documento importante debido a que proporciona información respecto a principales actividades desarrolladas por los indígenas y misioneros. A más de eso, presenta imágenes panorámicas del “Protectorado”. La organización territorial de la reserva muestra que Teweno, “ciudad donde la Srta. Raquel

Saint ha residido desde 1958” junto a miembros de las familias ampliadas, está conformada por casas contiguas y ubicadas junto a una pista de aviación. La imagen ubica la primera consecuencia del “contacto”. La concentración poblacional de más del 90% de los indígenas Waorani en la reserva promovió el ingreso de la industria petrolera en la región. La pacificación llevada a cabo por el ILV no terminó con conflictos entre clanes, pero sí determinó la disminución significativa de la violencia ejercida por los indígenas contra petroleras y otros actores del capitalismo en defensa de su territorio.

La articulación del “Protectorado” con la industria petrolera es un elemento presente en la memoria de los Waorani:

[L]a gente empezó a vivir tranquila, pero sin saberlo llegó la compañía Texaco. Como habían dejado sus chacras allá, volvieron al Cononaco pero encontraron que la compañía ya había empezado a perforar los pozos. Llegó entonces un helicóptero a Teweno y los gringos dijeron que la compañía venía del Coca, que se llamaba Western (INPC 2016b).

Es precisamente que la funcionalidad de la reserva indígena para el desarrollo del capitalismo tiene una conexión directa con el proyecto contemporáneo de la UEM en Toñampari. La UEM compensa la explotación petrolera en territorio Waorani y, al mismo tiempo permite la negociación de territorios indígenas para la concesión de nuevos bloques petroleros. Así mismo, tanto el “Protectorado” como la UEM resultan instituciones extrañas a la nacionalidad. Son ajenas a su desarrollo económico-cultural primordial. Así, las escuela moderna entra con personal del ILV en territorio Waorani: “[p]ara entonces no sabíamos aún qué era una escuela¹. Allí dijeron los gringos ‘vamos a crear una escuela y van a aprender a leer y escribir’ (INPC 2016b). La lectura y la escritura en el proceso de ciudadanía tienen sentido si apuntan al conocimiento de la ley que regula el comportamiento social (Flores 2016, 31). Por lo tanto, se cumple la intención estatal de montar una maquinaria de homogenización ya que el correcto ciudadano, mismo que no produce conflicto o ejerce violencia hacia las instituciones del Estado es el ideal a formar en los dos proyectos. Esta afirmación es muy clara en la documentación oficial del ILV: [en el Protectorado] las lingüistas Raquel Saint y Catalina Peeke desempeñan una ardua labor [...] la civilización de la tribu auca” (Instituto Lingüístico de Verano 1969).

¹ Refiriéndose al momento del “Protectorado”.

La concentración poblacional difiere en los dos periodos cronológicos. Con el ILV, el “Protectorado” se concentra junto a la pista de aterrizaje. Con el Estado la concentración poblacional se realiza junto a una edificación que muestra las promesas de la modernidad: la escuela. La concentración difiere en los intereses de las poblaciones que van de tener medios de comunicación a posibilitar el ingreso a la modernidad por medio de la formación escolar. Así mismo, queda claro que la infraestructura moderna es una motivación para el agrupamiento de la población indígena. La infraestructura entrega servicios tales como medicina y comunicación con el ILV, o una configuración para la operacionalización de capitalismo extractivo en la localidad junto a la UEM tales como: bienes y servicios que giran alrededor del petróleo y sus derivados.

Una de las diferencias fundamentales entre la labor desarrollada en el Protectorado con la de la UEM recae en la primacía de un proyecto monolingüe por parte del primero, en contraste con el bilingüismo del proyecto actual. Los textos producidos por el ILV para la escritura y lectura de la población Waorani carecen de una traducción al castellano, solo las indicaciones están en el idioma mayoritario. Quizá una interpretación posible ubica al acto pedagógico del ILV como eterno aprendiz de la cultura dominante al “salvaje”, mientras que el lugar de quien da las indicaciones y posibilita el aprendizaje es un sujeto que se identifique con la lengua o creencias dominantes. Por otro lado, el proyecto actual cae en la paradoja de buscar bilingüismo sin materiales en la lengua indígena y, en el caso de Toñampari, con un alto número de profesores pertenecientes a la nacionalidad Kichwa. Para el caso de la nacionalidad Waorani, la Educación Intercultural Bilingüe sigue manteniéndose como una de las promesas incumplidas de la modernidad a precio de consolidar pérdida cultural y, falta de oportunidades para mejorar sus condiciones de vida y reducir las brechas de inequidad en referencia a otros grupos mayoritarios.

Finalmente, vale indicar que el proyecto del “Protectorado” tiene sentido en las labores alfabetizadora y evangelizadora llevadas a cabo por los lingüistas-misioneros norteamericanos. La religión se convierte en un aspecto central: “los indígenas aprender a leer la Biblia”. Y desde los imperativos de religiosos del protestantismo ubican las normas de convivencia en el “Protectorado”:

Aquí no matamos ni a aucas ni a extraños. No convivimos con las hermanas de nuestras esposas. No permitimos el infanticidio, ni enterrar vivos a los enfermos. Aquí vivimos

contentos según las enseñanzas de las Sagradas Escrituras. Les hemos traído a éste lugar para que puedan encontrar una vida nueva y feliz con nosotros, siguiendo al verdadero Dios y a su Hijo el Señor Jesucristo, para que nuestros corazones puedan ser purificados” (INPC 2016b).

El sujeto pensado es una mezcla entre modernidad y religiosidad. Es el correcto ciudadano y buen cristiano. El sujeto moderno del ILV es uno determinado por las estructuras morales del cristianismo: manejo de la vida, cuerpo y mente, a través del discurso religioso. Y por lo tanto, con implicaciones en la forma de vestirse (se enseña costura), de llevar el cuerpo (se enseña sexualidad y salud), de cuidar el cuerpo (medicina occidental) y de aprender las normas (estudio de la Sagrada Escritura). En la UEM, el sujeto parte de la noción planteada por su antecedente más significativo en el sentido de plantear el espíritu religioso como la base para el sujeto dentro del capitalismo. El sujeto que busca la modernidad ecuatoriana es aquel que asegure la reproducción del capital por medio de la actitud pacífica en los procesos de despojo territorial en nombre del desarrollo nacional, y también por medio de su capacidad para manejar una serie de destrezas y contenidos que lo convierten no solo en auspiciante del capitalismo, sino en su materia más importante. Las lógicas coloniales-modernas del ILV no desaparecen en la UEM y quienes sufren las consecuencias son las poblaciones indígenas.

3 La labor del ILV y la configuración del Sistema Intercultural Bilingüe

La labor pedagógica del Instituto Lingüístico de Verano se inscribe en un escenario de continuo rechazo y de exclusión racial a las poblaciones indígenas en el Ecuador. Sin duda los materiales lingüísticos contribuyeron al desarrollo de materiales didácticos, mismos que fueron utilizados para el desarrollo cotidiano de los programas escolares. Esta experiencia constituye un antecedente importante de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador, ya que varias poblaciones indígenas del país se beneficiaron con la instauración de su primera escuela. Es decir, varios niños y niñas indígenas tuvieron acceso por primera vez a una formación sistematizada y sobretodo, desarrollada en sus propias lenguas.

El programa de formación de maestros indígenas, caracterizado como asimilacionista, sirvió de herramientas para que varias poblaciones indígenas planteen estrategias de desarrollo local, entre ellas se puede ubicar a las poblaciones Kichwas de la localidad de Limoncocha.

En la actualidad, el problema de la formación de docentes indígenas es una seria dificultad que el sistema educativo atraviesa en la región amazónica. De manera especial, en las megas infraestructuras escolares se carece de docentes bien preparados para la optimización de espacios, recursos y nuevas tecnologías de la información. Bayón comenta que en las “escuelas del milenio” localizadas en las “ciudades del milenio” de Pañacocha y de Playas de Cuyabeno, en la región amazónica, el principal problema es el de la dotación de profesores:

Cuando estuvimos por allá en las dos escuelas, en junio y julio del 2015, era medio final de curso. De entrada había como cuatro o cinco profesores que eran profesores titulados, el resto lo cubrían con bachilleres generalmente externos a la comunidad, con uno salarios de bachiller de 380 dólares. Con lo alejadas que están las dos comunidades, lo caro que es el transporte en canoa en la zona, pues el salario se les va en salir a ver a sus familias una vez al mes y eso hace que muchos profesores abandonen el puesto a mitad de año [...] el Ministerio de Educación no los repone. Antes tenían su escuela uni-docente, que el Estado les criticó un montón, pero que estaban adaptadas a la forma cultural, a la forma de aprender en la selva. Ahora están recluidos, como esperando a tener una educación más mestiza, mas dada en castellano, porque eso se supone que les va a dar mejores oportunidades en el mundo, y esas son un poco las necesidades de los padres: que se preparen muy bien en determinadas materias, les permitan optar una beca o poder hacer la educación media y superior. Pero ante la ausencia de profesorado, sin profesores de química, de literatura, y todos los libros de literatura en la biblioteca absolutamente nuevos, la zona de computadoras sin internet porque también hay muchos problemas infraestructurales, y en el caso de Pañacocha el internet lo da el de “seguridad” que lo que hace es dejarles a los niños que hagan lo que quieran en la computadora, tienes como esa infraestructura muy óptima, tienes laboratorios de química, tienes una biblioteca, tienes computadores, pero a la hora de la verdad [...] es una fachada de modernidad.²

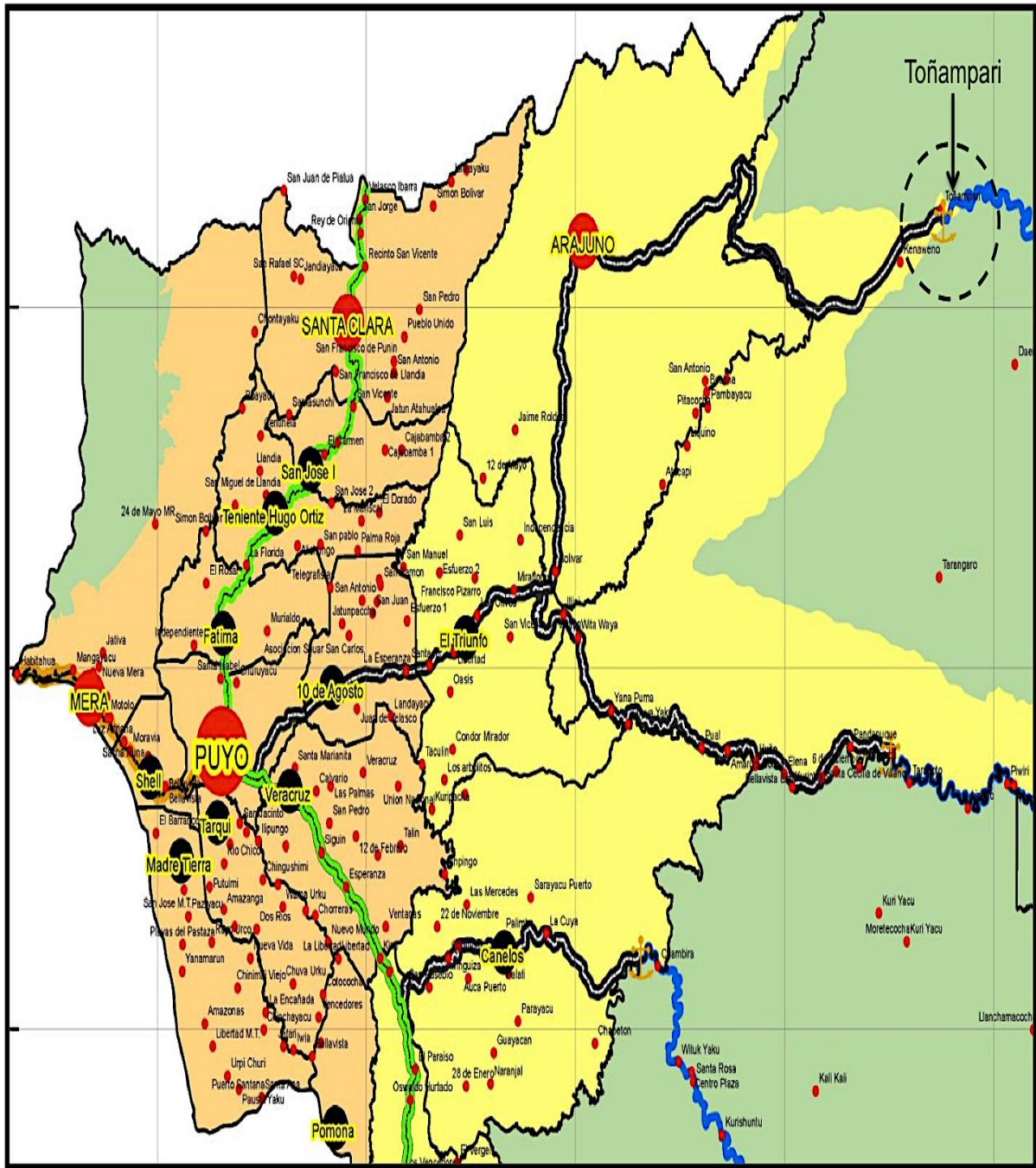
El mismo problema se anuncia desde ya para la Unidad Educativa del Milenio de Toñampari a partir de los datos expuestos. El centro de las dificultades es la falta de personal docente formado y preparado para potenciar los espacios de aprendizaje que la inversión estatal realiza. En este sentido, la principal ruptura con el ILV es que el proceso de asimilación se la planteó considerando los sujetos necesarios para hacer funcionar la maquinaria pedagógica. Si no es así, la mega infraestructura se volverá una mera fachada de modernidad y, las posibilidades contingentes de que la población Waorani las utilice estratégicamente

² Manuel Bayón (investigador FLACSO-Ecuador), en conversación con el autor, 20 de febrero del 2016.

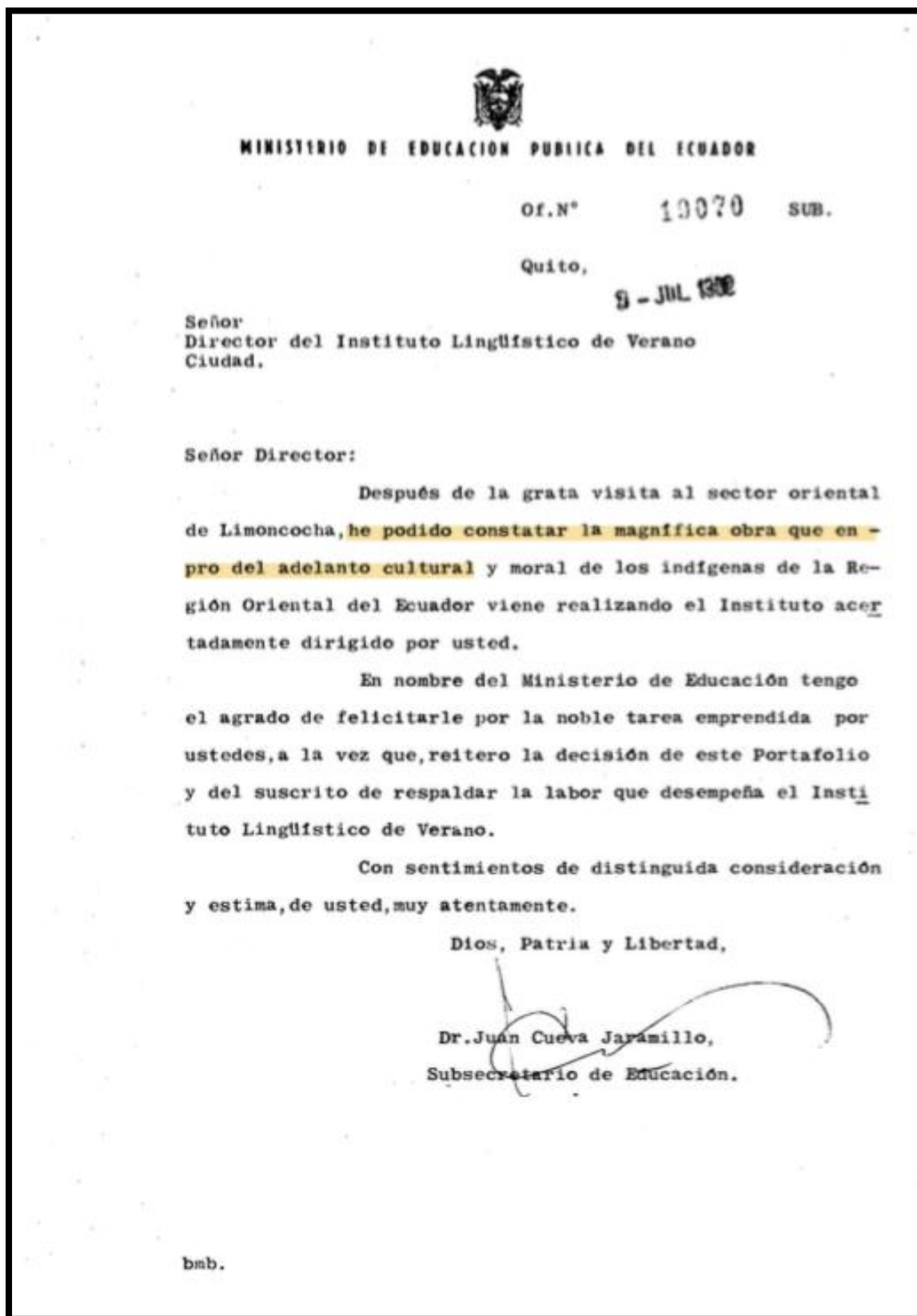
herramientas, dadas por el capital cultural de la escuela, para salir de la situación de exclusión política, social y económica en las que se haya, son reducidas. Ahí está la doble funcionalidad de la escuela, bien contribuye a la invisibilización de los intereses poblacionales para entrever los intereses perversos del nacionalismo capitalista, caso contrario constituye espacios de planteamiento, desarrollo y ejecución de los intereses locales. He ahí la paradoja!

Anexos

Anexo 1. Localización de Toñampari.



Fuente: PDyOT de la provincia de Pastaza.



INFORME

del

INSTITUTO LINGÜÍSTICO DE VERANO

sobre su obra en el Ecuador preparada para la Comisión organizada del Quinto Congreso Indigenista Interamericano.

I. El Instituto Lingüístico de Verano está comprometido a los siguientes aspectos científicos:

A). Estudios de las lenguas aborígenes en los cuales se incluye un análisis de su sistema fonético y morfológico y una recopilación de vocabularios. Están publicados los siguientes artículos o libros:

Publicado después de 1959:

1. "Notas Sobre Fonémica Huarani ("Auca")" por Rachel Saint y Kenneth Pike.
2. "Auca Phonemics" por Rachel Saint y Kenneth Pike.
3. "Stress Trains in Auca" por Kenneth Pike.
4. "Cayapa Phonemics" por John N. Lindskoog y Ruth M. Brend
5. "Cayapa: Grammatical Notes and Texts" por Arne Abrahamson
6. Vocabulario Cayapa compilado por John N. y Carrie A. Lindskoog
7. "Cofan Phonemes" por M. D. Borman
8. "A Statistical Morpho-Syntactic Typology Study of Colorado (Chibcha)" por Bruce R. Moore
9. Una concordancia de todas las palabras que se encuentran en una serie de textos folklóricos en el idioma Colorado - organizada e impresa por computador IJBJM
10. "Alternative Phonemicising in Jívaro" por Glen D. Turner
11. "Ecuador Quichua Clause Structure" por Carolyn Orr
12. "Ecuador Quichua Phonology" por Carolyn Orr
13. "Phonemic Units in the Secoya Word" por Catherine Peeke

14. "A Siona Text Morphologically Analyzed" por Aiva Wheeler
15. "Siona Phonemics (Western Tucuman)" por Aiva y Margaret Wheeler
16. "Pronombres Personales en Shimigae" por Catherine Peeke y Mary Sargent
17. "Shimigae, Idioma que se Extingue" por Catherine Peeke.
18. "Structural Summary of Záparo" por Catherine Peeke
19. "Vocabulario Záparo" por Mary Sargent

En Prensa:

1. Vocabulario Quichua compilado por Betsy Wrisley y Carolyn Orr

Inéditos:

1. "Divisive Criteria for Auca Word Classes" por Catherine Peeke
2. "The Phonemic System of Auca" por Catherine Peeke
3. "La Estructura Silábica y los Fonemas del Idioma Coñán" por M. B. Borman
4. Vocabulario Coñán compilado por M. B. y Bobbie Borman
5. "An Acoustic Analysis of Colorado Stress" por Bruce B. Moore
6. "Colorado Sentence Structure" por Bruce R. Moore
7. "El Sistema Fonético del Idioma Colorado" por Bruce R. Moore
8. "Non-Coterminous Morphological and Syntactic Units" por Bruce R. Moore
9. "Phonemes of Colorado" por Bruce R. Moore
10. Vocabulario Colorado por Bruce R. Moore
11. Jivaro Phonology and Morphology por Glen D. Turner
- ~~12. "Sistema fonológico y alfabeto práctico para el idioma Jivaro" por Glen D. Turner~~

B). Estudios comparativos de las lenguas aborígenes con la correspondiente catalogación.

1. "Correspondences in South Ecuatorian Chibcha" por Bruce R. Moore
2. "Some Reconstructions in Proto-Ecuadorian Quichua" por Carolyn Orr
3. "Sistemas fonológicos en los Idiomas del Ecuador" por Glen D. Turner

C). Grabación en discos en cada idioma, con el objeto de perpetuar la voz de las agrupaciones indígenas. Algunos tenemos ya archivados.

D). Recopilación de datos antropológicos

Inéditos:

1. "The Cayapa Woman" por Carrie A. Lindskoog
2. "Life Cycle Customs of the Quichuas of the Napo" por Ann Waters

E). Compilación de datos respecto a hierbas medicinales, formas de curación, ritos especiales, etc.

F). Estudio Socio-Económico, inédito

1. "The American Indian -- Whither Bound?" por Glen D. Turner

II. El Instituto Lingüístico de Verano está desarrollando un programa de servicios prácticos en el cual se consta:

A). La organización de cursos anuales de educación fundamental que se propone:

- 1). Efectuar la capacitación pedagógica de nativos alfabetizados que se encargarán de la educación de analfabetos en sus respectivas tribus.

- 4.
- 2). Proporcionarles un mejor conocimiento del idioma castellano.
 - 3). Educarles en los aspectos cívicos y patrióticos a fin de que se constituyan en guías para la formación de una conciencia de ecuatorianidad de los indígenas selváticos.
 - 4). Enseñarles la práctica de artes manuales, sanidad pública y doméstica, y agricultura y otras materias conforme se concuerdan las dos partes en el futuro.
- B). Preparación y elaboración de cartillas en la lengua indígena y español a fin de facilitar a los analfabetos el aprendizaje de la lectura y escritura como medio para llegar al conocimiento del español. Ya están publicadas las siguientes cartillas:
- 1). Cartillas Serie #1, 2, 3 en idioma Secoya
 - 2). Cartillas Serie #1, 2, 3 en idioma Cayapa
 - 3). Cartillas Serie #1 en idioma Auca
 - 4). Cartillas Serie #1, 2, 3 en idioma Quichua
 - 5). Cartillas Serie #1, 2, 3 en idioma Siona
 - 6). Cartillas Serie #1, 2 en idioma Cofán
 - Cartillas Serie #1, 2, 3 en idioma Jívaro
 - Cartillas Serie #1, 2 en idioma Colorado
 - 2). Una serie de libros de Cálculo para selváticos: Numeros 1, 2, 3, 4, 5
 - 3). Una serie de tarjetas audio-visuales.
 - 4). Plan global de estudios para el curso de capacitación.
- C). La colaboración con el Ministerio de Educación Pública en la creación de escuelas bilingües para la población indígena selvática, en las cuales los maestros indígenas dictan clases a los escolares en cursos lectivos de ocho meses de duración y participan directamente en el desarrollo de las comunidades.

- D). El empleo de los investigadores de dicho Instituto como intérpretes de las autoridades, educacionales, sanitarios y otras que lleguen a las regiones donde hayan establecido sus puestos de trabajo.
- E). La traducción a las lenguas aborígenes de leyes, consejos sanitarios, manuales agrícolas, de pequeñas industrias, así como de libros que contengan enseñanza patriótica y de mejoramiento moral.
- F). El fomento de deporte, del viciismo, del cooperativismo, y la eliminación de los vicios.
- G). La ayuda del ingeniero del Instituto Lingüístico de Verano en colaboración con el Instituto Nacional de Colonización en la adquisición de terrenos propietarios y en la organización de comunas y cooperativas, etc. . entre los grupos étnicos.
- III. El Instituto Lingüístico de Verano mantiene en los siguientes lugares centros de investigación entre los grupos étnicos de las selvas orientales y occidentales:
- Cayapa, familia Chibcha de los sud-barbacoanos; en el Rfo Cayapas, Provincia de Esmeraldas (selva occidental)
- Colorado, familia Chibcha de los sud-barbacoanos; en el Rfo Congoma, cerca de San Miguel, provincia de Pichincha (selva occidental)
- Jívaro, familia Jívaro; en un caserío pequeño llamado Chinimpí, que queda cerca de Arapicos, río Palora, provincia de Morona-Santiago
- Yumbo, familia Quichua; en la población quichua de Limoncocha, provincia de Napo.
- Auca, no clasificado; en las cabeceras del río Curaray, provincia de Pastaza.
- Cofán, no clasificado; en Durano, río Aguarico, provincia de Napo.
- Secoya, familia Tucano del oeste; en Cuyabeno, río Cuyabeno, provincia de Napo.

Sion, familia Tucano del oeste; en el río Putumayo.

Záparo, familia Záparo; en el río Conambo (estudios ya terminados, pues la tribu se encuentrayya en los últimos de desaparición), provincia de Pastaza.

- IV. El Instituto Lingüístico de Verano mantiene una base de operaciones en Limoncocha, provincia de Napo, que sirve como sede para los siguientes departamentos:
- A). Centro de investigaciones lingüísticas, con biblioteca técnica, acomodaciones para talleres lingüísticos anuales, y facilidades para uso de aparatos electrónicos como grabadores de cinta.
- B) Centro para el Curso de Capacitación para maestros indígenas en preparación para las escuelas bilingües (referidas en punto II C).
- C). Clínica con botiquín que sirve como:
- 1). Centro de distribución de medicinas, vacunas y informes y consejos medicinales.
 - 2). Centro de enseñanza para los líderes o maestros en cuanto a la sanidad y los primeros auxilios para
- D). Centro agrícola que provee:
- 1). Granja experimental de pastos, fibras, verduras y frutales para aumentación de dieta y economía del indígena.
 - 2). Programa de enseñanza de los indígenas en el cuidado de animales y aves.
 - 3). Programa de distribución de ganado cebú, aves Newhampshire Red, chivos, patos, conejos, porcinos Berkshire, entre los indígenas quienes hayan demostrado interés y capacidad de atenderlos bien, ya que han recibido instrucciones en cuidarlos.
- E). Centro de enseñanza en artes manuales y actividades domésticas para
- | | |
|---------------|---------------|
| para hombres: | para mujeres: |
| carpentería | costura |

avenistería

cuidado del niño

mecánica

cocina

hornada

- F). Hangar y taller para las avionetas de la Flotilla de Amistad Interamericana: "Amistad de Chicago", "Amistad de Ciudad de Kansas", y "Amistad de Limoncocha."
- G). Centro de radio comunicación y taller de reparación para los radios, teléfonos y cinta grabadores. (Cada centro lingüístico entre los tribus tiene equipo de comunicar para emergencia, etc.)
- H). Departamento de hospitalidad y huéspedes.
- 1). Cabañas cómodas
 - 2). Destiladora para conocer la flora y fauna que existe en tal abundancia y belleza alrededor de la laguna Limoncocha.

Anexo 4. Informe de los cursos de capacitación docente.

ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO DE LOS CURSOS DE VERANO

Los eficientes y esperados Cursos de Verano de Capacitación y Perfeccionamiento docente del sistema educativo fueron organizados en forma detenida y minuciosamente a iniciativa técnica y lingüística del ILV, División en Ecuador y el patrocinio económico y elemento humano especializado del Ministerio del Ramo. Previamente circulaban invitaciones para el personal interesado en Los Cursos pertenecientes a los diversos grupos etnolingüísticos de las actuales provincias amazónicas de: Sucumbíos, Napo, Pastaza, Morona-Santiago; luego los candidatos se inscribían y recibían toda la información pertinente respecto del funcionamiento de los referidos Cursos sobre: la iniciación, transporte, duración, el régimen escolar, la estadía, alimentación, etc. Estos funcionaban regularmente desde mediados del mes de Julio hasta la primera semana de octubre, luego de lo cual se iniciaban las clases del año lectivo; regularmente con una duración de dos semanas: cinco días semanales de clases; siete períodos diarios de cincuenta minutos. Previo al funcionamiento de los mismos se entregaba la respectiva documentación relativa a la organización, plan de estudios, programas, el personal docente, los expertos lingüistas que iban a prestar su valiosa colaboración; funcionamiento del Internado que constaba los dormitorios colectivos y de las familias y la provisión de alimentación que comprendía: desayuno, almuerzo, merienda, con la participación tanto de los cursantes como de comisiones designadas por miembros del ILV. Los alimentos se proveían en el Comisariato y otros se traían del mercado de Shell Mera, por vía aérea. El Director y Subdirector eran nombrados con anterioridad y el Ministerio aprobaba esas designaciones lo mismo que el cuadro de personal docente, el cual era seleccionado rigurosamente. Los directivos y profesores contaban con alojamiento confortable y alimentación muy adecuada y balanceada y nutritiva.

Los Cursos de verano funcionaban por lo regular con un período de Cultura General o Académica referida a cubrir la enseñanza de Humanidades Modernas, en una duración de las dos terceras partes del total y el otro período Pedagógico y Lingüístico, que comprendía la tercera parte de duración. Las clases del primer período se desarrollaban por niveles educativos, en forma separada debido al grado de conocimientos y para las clases de lingüística del respectivo idioma materno se reunían los profesores cursantes del mismo idioma por separado, así: secoyas, cofanes, sionas, huoranis, quichuas, shuaras, achuaras y chachis, bajo la conducción de su respectivo supervisor educativo escolar o el profesor de nivel superior o más antiguo o de mayor experiencia en el sistema.

El rendimiento del curso
EVALUACION.- La evaluación es un aspecto consubstancial del proceso de la enseñanza-aprendizaje de estos cursos de capacitación y mejoramiento profesional y es motivo de especial interés y se puso *particular* énfasis en cada uno de ellos y en las diversas asignaturas del Pensum de estudios tanto de cultura general como del aspecto técnico-pedagógico y lingüístico de todos y cada uno de los grupos de lengua vernácula que estuvieron presentes en los Cursos y en las escuelas bilingües y biculturales que conformaron el sistema de enseñanza en experimentación puestos en vigencia y ensayados exitosamente de mutuo acuerdo y armonía entre el Ministerio de Educación Pública y el ILV, desde el mes de octubre de 1.963 hasta julio de 1.981.

Mediante una estricta evaluación cuantitativa y cualitativa determinada por la aplicación de pruebas objetivas se determinaba las calificaciones mensuales y finales de cada etapa, esto es el rendimiento de la cultura general o humanística y la técnico-pedagógica y lingüística, para determinar la promoción al nivel inmediato superior de cada una de las dos etapas que componían cada Curso de Verano. Quiénes no reunían el puntaje suficiente equivalente al 60% en cada una de las asignaturas no podían ser promovidos al nivel inmediato superior y tenían que repetir el curso para aprobarlo y así poder continuar sus estudios en el sistema.

En este vital e interesante aspecto de la enseñanza es digno de anotarse por una parte el elevado espíritu de responsabilidad, seriedad y dedicación de los profesores nacionales y extranjeros en el cumplimiento cabal y esmerado de sus tareas y actividades docentes y, por otra, el magnífico interés, empeño, actividad y entusiasmo de los estudiantes maestros que daban todo de sí, su dedicación en las clases y el estudio personal por aprender en un 100% para ser útiles y ayudar a sus semejantes, conforme ellos se expresaban frecuentemente y, de ninguna manera fue solamente estar presentes en los Cursos como masa y pacífica asistencia; por el contrario, ellos: atendían con el máximo esmero, estudiaban, preguntaban, consultaban, realizaban sus tareas escolares; es decir, "se quemaban las pestañas" para aprender y salir avantes en sus estudios de mejoramiento profesional.

Este muy importante aspecto o sector substancial dentro del proceso de la enseñanza-aprendizaje, el de la evaluación o medición del rendimiento, desde luego, excepcional o poco común en nuestro medio docente pre-escolar, primario y secundario, constata en forma notoria en los Informes de los Directores de los Cursos y fueron oportunamente llevados a conocimiento, como algo extraordinario, a los señores Ministros del Ramo, entre otros, al General Fernando Dobronsky Ojeda, al General Eduar. Vázquez; a los señores Subsecretario de Educación: Dr. Angel Polibio Chaves O., Dr. Eduardo Granja Garcés; al Ex-Director General de Educación Profesor Juan Francisco Leoro Vázquez; al Director de INACAPED, Dr. Jaime Muñoz Merino, al Profesor Gonzalo Montenegro, la Srta. Lcda. América Tobar, ^{Cazay} al Supervisor Nacional Profesor Medardo Granda Alencastro y otros destacados funcionarios del Ministerio de Educación que prestaron su valioso concurso en los Cursos de Verano en el Centro de Limoncocha, quienes recibieron esta información fidedigna con la mayor satisfacción y complacencia y se congratularon por tan grata y sorprendente noticia, que igualmente la deseaban tener de ~~entre los~~ ^{entre los} elementos del Magisterio fiscal.

GRADUACIONES Y OBTENCION DE TITULOS DOCENTES.- Hasta el Curso de Verano de 1.975 (el X Curso) se habían realizado nueve anteriores hasta 1.973 y los alumnos habían llegado al octavo nivel en Cultura General y la parte ~~y la parte~~ ^{pedagógica y en la parte técnico lingüística} pedagógica y en la parte técnico lingüística se hallaban cursando el quinto nivel de conocimientos; ^{A-B-C-DyE} pero a esta escala ascendente de rendimiento se imponía la necesidad de darle o dotarle del instrumento legal que reconociese esos estudios por parte del Ministerio del Ramo; de conformidad también con el tiempo de servicio prestado en las escuelas bilingües y biculturales del sistema educativo en ensayo puesto en marcha desde octubre de 1.963 por parte del Ministerio del Ramo y la colaboración técnica y lingüística del Instituto Lingüístico de Verano. Es así como acto seguido se emprendió en la tarea de preparar documentos demostrativos acerca de Cuadros estadísticos de cada Curso llevado a efecto; su evaluación general; calificaciones, asistencia a la parte Académica y a la parte Técnico-Lingüística-Pedagógica; ^{los profesores de los diversos cursos vacacionales} todo esto para información del señor Ministro, ya que los cursantes no tenían ni Certificados de asistencia a cada Curso, falta de Diplomas que los acredite su asistencia regular a los mismos, las calificaciones obtenidas; el número de Cursos anuales a los que habían asistido, a fin de que todos estos elementos permitan se equiparen con los estudios regulares

del sistema nacional de la Educación Compensatoria, para que estén amparados por la Ley de Educación y su reglamento General, respectivo, y así pudieran estos profesores nativos bilingües y biculturales optar por el Título legítimo que les habilite legalmente el ejercicio profesional, después de haber entregado tanto esfuerzo, merificio y perseverante espera de tantos años sin que se avisore ni remotamente la menor esperanza; para que tengan también y, sobre todo, su respaldo suficiente e indispensable en su vida profesional docente y se asegure definitivamente el sustento para su familia.

Para comprender debidamente este problema por el que atravesaban los profesores nativos debemos tener presente que la asistencia a los Cursos de Capacitación y Perfeccionamiento docente en este nuevo sistema educativo no era cosa fácil, tenían que hacer grandes esfuerzos y sacrificios diversos, como son: perder sus ansiadas vacaciones anuales, asistir clases y actividades intensivas y consistentes en calidad de alumnos, con serias y responsables obligaciones; tener que abandonar a sus familiares durante todo el funcionamiento del Curso; estudiar y prepararse afanosa y fuertemente, someterse durante el lapso de 10-12 semanas al régimen del internado; dividir su endeble presupuesto entre la larga familia y atender los gastos que demandaba su subsistencia en el Centro de Capacitación y Perfeccionamiento docente en Limoncocha y someterse a un clima húmedo y ardiente de trópico que regularmente fluctúa entre 22 grados C. y 36 grados C.

Su subsistencia comprendía: alimentación, vestuario, útiles de higiene personal, deportes y recreación; cuadernos, libros, textos, esferooráficos y otros materiales para el estudio y la estadía, así como implementos deportivos.

Todos estos cuadros estadísticos y más documentación adicional fueron presentados al Dr. Jaime Muñoz Merino, Director de INACAPED, quién los acogió con beneplácito a fin de tratar con el Sr. Ministro para su resolución definitiva, quién encargó seguir el trámite correspondiente al Sr. Supervisor Nacional Prof. Gonzalo Montenegro, ^{quien} gracias a su interés y afán ^{desempeñado} sobre el problema de los profesores nativos de educación bilingüe y bicultural logró obtener la Resolución Ministerial N.-1067, de 29 de junio de 1977. Gracias a la expedición de este instrumento legal fue posible solucionar este prolongado y agudo problema que se hallaba sin solución. Fue expedida por el Ministro ^{Dr. Ha... P} General Fernando Dobronsky Ojeda y el Subsecretario Dr. Eduardo Granja Garcés; debiendo destacar el permanente apoyo y tenaz diligencia del Dr. Muñoz Merino y la valiosa ayuda prestada por el Supervisor Nacional Prof. Gonzalo Montenegro, sin cuya gentil comprensión y ayuda no habría sido posible coronar exitosamente con la solución de este impasse, gesto generoso y magnífico que compromete (la grati)

la gratitud imprecadera de los profesores bilingües y biculturales, al ILV, al sistema educativo de esta modalidad, a sus alumnos y padres de familia, así como a los profesores nacionales y extranjeros que prestaron su valioso y desinteresado contingente y ayuda en llevar adelante la educación referida a los grupos minoritarios del país y a los más olvidados de la educación y la cultura nacional, por estar alejados y abandonados a su propia suerte y sujetos inermes a las contingencias de la vida.

CURSOS DE GRADUACION

- a) En el XII Curso de Verano de 1.973 rindieron sus exámenes para la terminación de la Educación Primaria, a pedido del Instituto, ante una comisión de dos Supervisores Escolares de la Provincia del Napo; habiendo aprobado esos exámenes siete alumnos pertenecientes a varios grupos de culturas aborígenes.
- b) En este mismo XII Curso de Verano de 1.977 de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, luego de cumplir y aprobado en diez semanas de estudio intensivo de ocho períodos de clase, de conformidad con la Resolución Ministerial N°-1067, de 29 de Junio de 1977, veintiocho profesores nativos optaron el Título Oficial de Segunda Clase en Educación bilingüe y bicultural en Lenguas Vernáculas del Ecuador, en la siguiente forma:

Grupos étnicos:

Siona -----	1 Profesor
Cofán -----	3 Profesores
Quichua del Oriente -----	1 Profesor
Shuar -----	23 Profesores

Total :28 Profesores

Quienes continuaron prestando sus valiosos servicios profesionales y, en esta ocasión con mayor entusiasmo y dedicación, en vista de que ya contaban felizmente con su Título Profesional definitivo que les capacita para la función docente en forma legítima y legal.

De conformidad con los nuevos derechos adquiridos por los profesores nativos, el ILV, haciendo el máximo esfuerzo de lo que no hay pagó sus haberes de acuerdo con el Escalafón del Magisterio Nacional, a pesar de que el Ministerio del Ramo no incrementó la asignación presupuestaria correspondiente al Instituto para atender justicieramente esta necesidad e imperativo que les asistía a los profesores bilingües y biculturales nativos.

- c) XIV CURSO DE CAPACITACION Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE DE 1.978 PARA OBTAR EL TITULO OFICIAL DE PROFESORES DE PRIMERA CLASE: Al término de ocho semanas de duración de este Curso de Verano se graduaron 24 Profesores de Primera Clase en Educación bilingüe y bicultural en Lenguas Vernáculas del Ecuador, con

aplicación de la Resolución Ministerial N°-1067, de 29-VI-77. Estos Profesores nativos pertenecieron a los siguientes grupos etnolingüísticos:

Cayapa -----	7 Profesores
Quíchua de la Sierra -----	1 Profesor
Siona -----	1 Profesor
Shaur -----	15 Profesores

Total: 24 Profesores

Ellos continuaron trabajando en las escuelas bilingües y biculturales, con mayor entusiasmo y ahínco, debido a que este grupo ya tiene en su poder los Títulos Oficiales para su ejercicio profesional que les garantiza legalmente para su trabajo en el Magisterio. Por tal razón el ILV continúa estimuládoles en el pago de sus haberes de conformidad en el Escalafón del Magisterio Nacional, no obstante que el Ministerio del Ramo, a pesar de la promesa efectuada por el Dr. Angel Polibio Chaves O., Subsecretario del Portafolio de incrementar la partida destinada para el efecto, nunca se convirtió en realidad para atender el pago de los sueldos de los Profesores bilingües y biculturales, que con recomendable mística profesional venfa prestando sus servicios en 52 escuelas del sistema creado por el Ministerio del Ramo desde el mes de octubre de 1.963.

d) XV CURSO ESPECIAL DE CAPACITACION Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE EN EDUCACION BILINGUE Y BICULTURAL, PREVIO A LA GRADUACION DE BACHILLER-PROFESOR BILINGUE Y BICULTURAL EN LENGUAS VERNACULAS DE ECUADOR Y CASTELLANO.- Este Curso Intensivo se desarrolló del 4 de agosto al 19 de septiembre de 1.980, con una duración de siete semanas; con siete días laborables y de ocho hasta diez períodos diarios de clases y actividades curriculares. Este Curso Especial fue posible realizarlo gracias a la inteligente comprensión y decidida cooperación prestada por el distinguido Sr. Director de INACAPED Dr. Jaime Muñoz Merino y sus valiosos colaboradores.

El Curso Especial contó con la eficaz, decidida y desinteresada colaboración de nueve competentes y experimentados profesionales nacionales y extranjeros pertenecientes, por mucho tiempo, al ILV, División en Ecuador y de reconocido prestigio Internacional.

Durante la duración de este Curso Especial se realizaron interesantes y amenos programas educativos, culturales, sociales y deportivos en las siguientes oportunidades: la conseración nacional del 10 de Agosto; el Curso de alfabetización en Lenguas aborígenes, en colaboración con la Dirección Provincial de Educación del Napo, a través del Supervisor de Alfabetización señor Darío López y contó con la participación de dieciseis promotores pertenecientes a

los siguientes grupos etnolingüísticos amazónicos: Quíchua, secoya, cofán, huorani, siona, nueve de los cuales son huorani; se dictaron clases y conferencias con la participación de elementos docentes y disidentes del Curso.

Tuvo lugar la importante visita del señor Ing. Galo Cisneros F., Director General del Instituto Nacional de Meteorología e Hidrología, acompañado del señor Lcdo. Aníbal Robalino, quienes llegaron a Limoncocha con el objeto de estudiar la factibilidad para instalar en este Centro Lingüístico de una estación meteorológica de primer orden. Los visitantes sustentaron dos valiosísimas conferencias didácticamente presentadas sobre esta materia, vinculada con los programas de educación primaria y de secundaria en lo relativo a la asignatura de Física.

Durante los días 4 y 5 de septiembre de 1980 tuvo lugar la visita profesional al Curso por parte del señor Director Provincial de Educación de Morona Santiago Lic. Julio Padilla Hernández y el Profesor Néctor Cuevas, Jefe del Departamento Técnico de la misma Dirección Provincial, a quienes nos fue muy grato ofrecerles un informe completo relativo al funcionamiento del Curso, formado por 28 estudiantes maestros laboran desde hace varios años trabajan en la mencionada provincia amazónica. Los citados funcionarios de educación dejaron constancia de su beneplácito y felicitación por el acretado y exitoso funcionamiento del mismo.

Se llevaron a efecto numerosos eventos deportivos de fútbol y voleybol entre equipos del XV Curso Especial y los pertenecientes a las comunidades quichuas de la población de Limoncocha, las cooperativas de Santa Elena, río Jivino y la parroquia de Pompeya; en esasa oportunidades triunfaron los cuadros deportivos pertocietes al XV Curso Especial de Capacitación Docente. Los actos culturales, deportivos y sociales fueron coordinados por los Directores y Coordinador, el Consejo Estudiantil y el personal Directivo del Curso.

EL ALUMNADO.- El Curso estuvo constituido por 28 alumnos profesores pertenecientes a los siguientes grupos etnolingüísticos: Shuar, 20 alumnos; Quíchua del Oriente, 3; y Secoya, 1. En el alumnado ha primado un alto y encomiástico espíritu de disciplina consciente, dedicación esforzada y constante al estudio, puntualidad, plena armonía y cordialidad entre sí y los directivos, gra a cuya comprensión elevada las tareas planificadas culminaron con el mayor éxito y alchzan el mayor rendimiento y espíritu de superación digno del mayor encomio.

TRABAJO DE INVESTIGACION AUTOCTONA.- Los alumnos profesores formando equipos de trabajo en los cinco grupos etnolingüísticos, laborando con un horario estricto, bajo control diario y minucioso y suministrándoles los elementos cul-

de siete semanas de intenso trabajo; la recepción, estudio y aprobación de las trece monografías de Grado; la aprobación de las pruebas escritas de catorce asignaturas que conformaron el Pensum del Curso y la prueba de Grado de Defensa Oral de las mismas en idioma castellano, por parte de sus 28 componentes; habiendo demostrado todos los alumnos-profesores sin excepción una más que suficiente preparación humanística y técnica profesional que les permite un desempeño amplio y más eficiente, prometedor y responsable del que lo han venido efectuando en un considerable y, en varios casos, largo ejercicio docente en las regiones selváticas y la Andina del Ecuador; culminando, de esta manera, un viejo y sentido ideal para la mayoría de ellos y una esperanza ya lejana acariciada por cerca de dos décadas y la cristalización de quince Cursos de Verano que totalizan exactamente 4.800 períodos de clase que se descomponen de la siguiente manera:

4.415 períodos cubiertos en los 14 Cursos de Verano comprendidos entre el primero, realizado desde el 15 de Julio de 1.963 hasta el penúltimo, el XIV, efectuado en 1.979.

385 períodos cumplidos en el último, el XV Curso Especial Intensivo que hoy termina.

Las notas finales de Grado son:

Con Muy Buena: Once profesores bachilleres.

Los Títulos de hallan refrendados en la Oficina respectiva del Ministerio de Educación y Cultura, con el número, la página y la fecha de la siguiente manera:

Cayapas -----	3 Profesores
Quichuas del Oriente -----	3 Profesores
Quichua de la Sierra -----	1 Profesor
Secoya -----	1 Profesor
Shuar(jíbaro) -----	20 Profesores
Total: 28 Profesores	

LA GRADUACION DE LA PRIMERA PROMOCION DE PROFESORES BACHILLERES.- Fue la culminación lograda a costo de gran esfuerzo, estudio, dedicación, la investidura el 19 de septiembre de 1.980, como docentes aborígenes de la República, es así como 28 profesores nativos destinados a forjar el progreso, la superación de sus congéneres inmersos en la espesura de la selva milenaria.

El acto contó con la extraordinaria presencia de los siguientes dirigentes de la educación nacional e invitados: Lcdo. Carlos Garbay Montesdeoca, Ministro de Educación y Cultura encargado; Director de INACAPED, Dr. Jaime

Muñoz Merino; Director Interino del ILV, Lcdo. Forest L. Saylor; Director Administrativo de Inacap, Dr. Alejandro Guarderas Salvador;; Funcionarios del mismo Instituto; Dr. Jorge Crespo Toral, miembro del "Comité de Amigos del ILV"; Directores Provinciales de Educación del Napo, de Pastaza; Lingüistas e investigadores del ILV; residentes en el Centro Lingüístico de Limoncocha; Dirigentes del ILV en Ecuador; familiares de los graduados y público de la localidad.

Por primera vez en la historia de la Amazonía Ecuatoriana, constituyó la entonación del Himno nacional del Ecuador por parte de los graduados; la lectura del Acta de Graduación colectiva, la ceremonia imponente dirigida por el, señor Director de INACAPED, Dr. Jaime Muñoz Merino; la imposición de las mucetas; el Juramento de Lealtad a la Patria por parte de los nuevos Profesores Bachilleres.

EPILOGO DE ESTA JORNADA.- En esta memorable ocasión se pronunciaron elocuentes, patrióticos y vibrantes discursos por parte del señor Ministro encargado de la Cartera; el señor Director del Instituto Nacional de Capacitación y Experimentación Docente, el Director del Curso Especial Intensivo, el Director del ILV, el Dr. Jorge Crespo Toral, el Director Provincial de Educación de Pastaza, el Presidente del Consejo Estudiantil Profesor Ernesto Ramón Shiguango Greña, a nombre de sus compañeros de la I Promoción. Constituyó un acto de mucha trascendencia y significación en la educación nacional en lo que respecta a la tradición pedagógica de la formación docente en este sistema educativo bilingüe y bicultural del Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente de Limoncocha.

El H. Consejo Directivo del Centro de Capacitación Docente en sesión realizada el 9 del corriente aprobó por unanimidad la siguiente moción: "Consignar un Voto de Gratitud, aplauso y reconocimiento impercedero al Instituto Lingüístico de Verano, División en Ecuador, por la fecunda y fructífera labor ecuménica que viene realizando en nuestro País durante más de un cuarto de siglo en bien de los grupos marginados que laboran en pro del progreso de la Nación, por medio de los profesores bilingües y biculturales nativos que laboran afanosamente y decididamente en la Amazonía Ecuatoriana; reconocimiento y gratitud que la Patria sabrá en la persona del Infatigable y Abnegado Coordinador del Sistema Educativo y del Curso Especial Intensivo máster Don David A. Underwood y, por su digno intermedio, hace llegar al ILV en Ecuador en la persona del señor Lcdo. Don Forest L. Saylor, noble y benemérita Institución que no ha desmayado un instante en el laudable propósito, en favor de la educación bilingüe y bicultural y la superación de los

grupos marginales de la selva ecuatoriana.

Así mismo, es digno de mencionarse el amplio espíritu de generosa colaboración prestada al Curso Especial y a sus integrantes por parte de la Sra. Lcda. Kay de Bishop y su digno esposo John Bishop, en el campo de la educación artística y científica, respectivamente. Igualmente lo exteriorizamos nuestro reconocimiento para las señoritas Enfermeras Luisa Peterson y Verla Cooper, por su paciente y acertada atención médica dispensada a los profesores y alumnos maestros. Lo propio manifestamos acerca de la Sra. Anita de Waters, por todo cuanto hizo en favor de la atención oportuna y la subsistencia de los estudiantes; así como también esta gratitud se hace extensiva a todo el personal de la Colectiv⁴ Internacional residente en Limoncocha que, con tanta gentileza y comprensión nos ha brindado sus múltiples atenciones, aliento y dado muestras reiteradas de aprecio, generosidad y nos ha brindado su valiosa cooperación en nuestras actividades educativas, culturales, sociales, deportivas y comunitarias. Dejamos expresa constancia del reconocimiento por la ayuda económica prestada por el Ilustre Gobierno de Canadá.

Para el Instituto Nacional de Formación Capacitación y Perfeccionamiento Docente en la persona del Dr. Jaime Muñoz Merino y sus distinguidos colaboradores como la Srta. Lcda. América Tobar Cazar, el Profesor Gonzalo Montenegro, la eterna gratitud de parte de los alumnos, profesores y Directivos del Curso, por su leal y decidida colaboración moral, económica y profesional para la culminación de esta I Promoción Docente y la educación en lenguas vernáculas en el área de la Región Amazónica del Ecuador.

COROLARIO.- Este es el verdadero crisol en el que se fragua y burila límpidamente la alborada de un nuevo y radiante amanecer de la Patria nueva y sus generaciones secularmente preteridas y marginales.

TOTAL DE GRADUADOS.- Es muy satisfactorio y alentador para el Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente de Limoncocha, para el sistema en experimentación de educación bilingüe y bicultural, para los diversos grupos etnolingüísticos de Ecuador y, desde luego, para el Instituto Lingüístico de Verano, División en Ecuador, por haber secundado y cooperado técnica y lingüísticamente, en forma inmediata, con el Ilustre Gobierno Ecuatoriano y el Ministerio de Educación Pública y Cultura desde Octubre de 1.963 hasta IX de 1.981, que, a través de quince Cursos de Verano de Capacitación y Perfeccionamiento Docente con Promotores nativos bilingües y biculturales de la Región Amazónica, y las Provincias de Chisborazo, Esmeraldas, comprendiendo los idiomas: Siona, Tetete, Cofán, Secoya, Quíchua del Oriente, Shuar, Achuar,

Quichua de la Sierra y Cayapa, le ha sido muy placentero, jubiloso, y altamente grato para las culturas aborígenes del Ecuador e Indoamérica haber graduado a ochenta Profesores bilingües y biculturales que en la actualidad se hallan trabajando perfectamente en sus comunidades nativas en escuelas fiscales, sostenidas por el Estado. Además, quedó un grupo considerable de aspirantes al magisterio, alrededor de cincuenta que no alcanzaron a graduarse debido a que el sistema bilingüe y bicultural quedó trunco, a pesar de que sus estudios humanísticos, técnico pedagógico y bilingüe y la práctica docente estaban finalizando.

Anexo 5. Contenidos de la materia de “administración y manejo de la escuela”.

Administración y manejo de la escuela.	Nivel 1:
Nivel 1: 40 horas.	Utilizar el plan de escuela. Aplicarlo en clases prácticas, explicando cada formulario y desarrollando el plan individual de año de cada candidato a maestro: plan de escuela, horario de clases, plan mensual, diario de clase y leccionario, registros, formularios, pruebas y nivelación, decisión en
Nivel 2: 50 horas	cuanto a la ganancia o pérdida de año, aplicación de pruebas orales en varias materias.
Nivel 3: 30 horas.	<p>Nivel 2: Repaso de los contenidos anteriores. Se añade: pruebas y nivelación. Preparación de exámenes escritos. Actas de los exámenes.</p> <p>Nivel 3: Repaso de contenidos anteriores. Plan de año por cada alumno. La documentación del plan. Exámenes.</p>

Fuente: ILV, Cursos de capacitación para nativos alfabetizados indígenas: programas para los niveles 1,2 y 3, 1965.

Anexo 6. Contenidos de la materia: “construcción de la escuela y mobiliario”.

Construcción de la escuela y mobiliaria.	Nivel 1: Ubicación del edificio de la escuela con respecto a la comunidad, topografía, factores sociales, dimensiones.
Nivel 1: 10 horas.	Materiales que se usa para las paredes y el techo. Preparación del piso. Altura de las paredes. Colocación de las paredes. Mobiliario: pupitres, escritorio para el maestro, divisiones, armario para registros, pizarrones (cómo pintarlos, dónde colgarlos, altura, mantenimiento, borradores). Improvisación de pizarrones de canoas viejas, etc.
Nivel 2: 0 horas.	Responsabilidades del maestro para con los útiles, libros, etc.
Nivel 3: 0 horas.	Preparación del campo deportivo. Letrinas. Fuente de agua potable para la escuela.

Fuente: ILV, Cursos de capacitación para nativos alfabetizados indígenas: programas para los niveles 1,2 y 3, 1965.

Anexo 7. Contenidos de la materia: “lectura”.

Lectura.	Nivel 1:
Nivel 1: 30 horas.	Utilizar las instrucciones sobre "Lectura para preparatorio". Métodos para la enseñanza de lectura.
Nivel 2: 20 horas.	Usos y aplicación práctica de las cartillas de lectura y los materiales didácticos con énfasis en la lectura comprensiva.
Nivel 3: 20 horas.	Nivel 2: Utilizar las instrucciones sobre "Lectura para primer grado elemental". Usos y aplicación práctica de las cartillas de lectura con especial atención a las cartillas monolingües castellanas. Nivel 3: Repaso de los niveles anteriores y refuerzo. Utilizar las instrucciones sobre "Lectura para primer grado avanzado".

Fuente: ILV, Cursos de capacitación para nativos alfabetizados indígenas: programas para los niveles 1,2 y 3, 1965.

Anexo 8. Contenidos de la materia: “escritura” por niveles y distribución de horas.

Escritura.	Nivel 1: Utilizar las instrucciones sobre “Escritura para preparatorio”.
Nivel 1: 20 horas.	Métodos para la enseñanza de escritura. Uso y aplicación práctica de las cartillas de escritura.
Nivel 2: 20 horas	Nivel 2: Utilizar las instrucciones sobre "Escritura para primer grado elemental". Transición a la escritura cursiva.
Nivel 3: 10 horas.	Nivel 3: Repaso y refuerzo permanente. Utilizar las instrucciones sobre "Escritura para primer grado avanzado”.

Fuente: ILV, Cursos de capacitación para nativos alfabetizados indígenas: programas para los niveles 1,2 y 3, 1965.

Anexo 9. Contenidos de la materia: “cálculo” por niveles y distribución de horas.

Cálculo.	Nivel 1:
Nivel 1: 20 horas.	Utilizar las instrucciones sobre “Cálculo para Preparatorio”. Métodos para la enseñanza de cálculo.
Nivel 2: 20 horas	Aplicación práctica de los métodos.
Nivel 3: 20 horas.	Nivel 2: Utilizar las instrucciones sobre “Cálculo para primer grado elemental”. Nivel 3: Utilizar las instrucciones sobre “Cálculo para primer grado avanzado”.

Fuente: ILV, Cursos de capacitación para nativos alfabetizados indígenas: programas para los niveles 1,2 y 3, 1965.

Anexo 10. Contenidos de la materia: “castellano oral” por niveles y distribución de horas.

Castellano oral.	Nivel 1: Utilizar la guía de castellano oral, para castellano 1.
Nivel 1: 30 horas.	Métodos para la enseñanza del castellano oral. Aplicación práctica de los métodos.
Nivel 2: 20 horas	Nivel 2:
Nivel 3: 20 horas.	Utilizar la guía de castellano oral, para castellano 2. Nivel 3: Repaso total.

Fuente: ILV, Cursos de capacitación para nativos alfabetizados indígenas: programas para los niveles 1,2 y 3, 1965.

Anexo 11. Contenidos de las materias: “huerto escolar y trabajo manual”.

Huerto y trabajo manual.	Nivel 1: Objetivos del huerto escolar y del trabajo manual. Maneras de conducir la clase al aire libre y mantener la disciplina, buena atención y cooperación.
Nivel 1: 10 horas.	Tipos de trabajo social que pueden hacer los alumnos para la comunidad.
Nivel 2: 10 horas	Problemas que pueden surgir a través del trabajo en el huerto (la gente suele decir que el Maestro está haciéndoles cultivar la chacra de él), y cómo evitarlos.
Nivel 3: 10 horas.	Nivel 2: Repaso permanente. Nivel 3: Repaso permanente.

Fuente: ILV, Cursos de capacitación para nativos alfabetizados indígenas: programas para los niveles 1,2 y 3, 1965.

Anexo 12. Contenidos de las materias: “música y dibujo” por niveles y distribución de horas.

Música y dibujo.	Nivel 1: Utilizar las “instrucciones sobre música y dibujo”.
Nivel 1: 10 horas.	Métodos de enseñanza de la música y el arte. Aplicación práctica del método.
Nivel 2: 10 horas	Nivel 2: Repaso permanente.
Nivel 3: 10 horas	Nivel 3: Repaso permanente.

Fuente: ILV, Cursos de capacitación para nativos alfabetizados indígenas: programas para los niveles 1,2 y 3, 1965.

Anexo 13. Contenidos de historia.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Idea del Imperio incaica. Leyenda de Manco-Capac y Mama-Ocillo. Manco-Capac, Huayna-Capac, Huáscar y Atahualpa. Colón y el descubrimiento de América. Pizarro y la conquista. Bolívar y la proclamación de la Independencia. Batalla de Tarqui. El primer presidente Juan José Flores. El presidente actual.	Épocas de la Historia del Ecuador. La época del Incario. La conquista. La colonia	Existencia de diversas tribus. La Emancipación. La Independencia.

Fuente: ILV, Cursos de capacitación para nativos alfabetizados indígenas: programas para los niveles 1,2 y 3, 1965.

Anexo 14. Contenidos de geografía.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<p>Los mapas. Estudiar la gente, productos, ciudades y ríos principales. Vías de comunicación y medios de transporte. Visión panorámica del Ecuador. Regiones naturales. Los nevados. El Océano Pacífico. Ríos principales. El puerto de Guayaquil. La capital del Ecuador.</p>	<p>Los continentes. Origen del nombre de Ecuador. La población del Ecuador. Límites del Ecuador. El problema limítrofe.</p>	<p>Regiones naturales del Ecuador. La Sierra. El Oriente. El Archipiélago de Galápagos.</p>

Fuente: ILV, Cursos de capacitación para nativos alfabetizados indígenas: programas para los niveles 1,2 y 3, 1965.

Anexo 15. Contenidos de moral y cívica.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<p>El hogar. La familia. Diferencia entre cultura de las tribus representadas y la latina.</p> <p>La Escuela. La familia escolar. Principales deberes escolares. La amistad. El compañerismo, la cooperación, la solidaridad.</p> <p>Deberes para con los padres. Deberes para con los niños. Los buenos modales en el hogar. Modales latinos Modales de las varias culturas representadas entre el alumnado. <u>Modales según las Sagradas Escrituras.</u></p> <p>Urbanidad. Los buenos modales en el hogar, la escuela, la calle y las comunidades no tribales. Modales de urbanidad latina y la comparación entre éstos y las diferentes costumbres entre las culturas representadas en la clase. Comparación de las varias culturas con idea de “propiedad de modales en la cultura respectiva”, y cómo el no conocer modales de otras culturas causan mal entendimiento y desprecios entre la gente del mismo país.</p> <p>Localidades que los alumnos representan.</p> <p>Principales costumbres según las costumbres tribales representadas.</p> <p>Principales autoridades según la ley ecuatoriana.</p> <p>La Patria. Los símbolos de la Patria. La Bandera. El Escudo y el Himno Nacional.</p>	<p>Deberes familiares.</p> <p>La Patria.</p> <p>Modales de cortesía.</p> <p>El servicio militar obligatorio.</p> <p>Ciudadanía.</p> <p>Los Registros Civiles.</p> <p>El deber electoral.</p>	<p>La sociedad, familia, escuela, comunidad, pueblos y ciudades.</p> <p>La Nación. Estado y Patria. El patriotismo.</p> <p>La Constitución y Leyes del Ecuador.</p> <p>Reglas de urbanidad. <i>Legislación.</i></p> <p>Nombramientos, ascensos, pases, licencias, sanciones</p>

Fuente: ILV, Cursos de capacitación para nativos alfabetizados indígenas: programas para los niveles 1,2 y 3, 1965.

Anexo 16. Contenidos de ciencias naturales.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<p>Ciencias Naturales (20horas): Nivel 1: Idea objetiva sobre la Tierra. Sus movimientos. El día y la noche. Idea del sistema solar, su extensión, diferencia entre los planetas y las estrellas, el Sol, los satélites, la Luna. Las estaciones del año en la selva, la costa y la Sierra. Razones para su diferencia. El viento, las nubes, la lluvia, el rayo, el arco iris. Causas naturales. El cuerpo humano. Partes principales según las ideas latinas. Partes principales según las ideas tribales representadas. Idea de los sistemas: digestivo, circulatorio y respiratorio. Importancia de alimentarse bien. Comidas de la selva que satisfacen los requisitos alimenticios. Partes de las plantas. Plantas alimenticias de la selva. Otras plantas (no alimenticias). Usos. Plantas originarias del Ecuador. Animales y aves de la selva. Animales domésticos. Animales salvajes. Aves domésticas. Aves silvestres. Animales originarios del Ecuador. Animales que sirven de alimento.</p>	<p>La piel. Higiene de la piel. Los órganos del cuerpo. La buena alimentación. Higiene de la alimentación. El agua. Los fenómenos atmosféricos. La luz. La Luna. Las estaciones. Los polos magnéticos de la Tierra.</p>	<p>Los mamíferos. Las aves. Los peces. Los reptiles. Batracios más comunes. Roedores de la región. Insectos útiles al Hombre. Insectos nocivos al Hombre. La planta. Los minerales más importantes.</p>

Fuente: ILV, Cursos de capacitación para nativos alfabetizados indígenas: programas para los niveles 1,2 y 3, 1965.

Anexo 17. Contenidos de aritmética.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<p>Aritmética Nivel 1 (20 horas): Lectura y escritura de números hasta 1.000. Numeración romana hasta L. Contar de 2 en 2, de 3 en 3, de 4 en 4, de 5 en 5, hasta 100. En forma ascendente y descendente. Operaciones de suma y resta con números enteros. Dominio de las tablas de multiplicar y dividir de 1 a 10. Operaciones de multiplicación y división de enteros con una cifra. Resolución de problemas prácticos con las cuatro operaciones, utilizando números enteros. Conocimiento de monedas fraccionarias y de papel hasta 500. Cálculo mental con dos o más sumandos de números enteros. Figuras geométricas. Conocimiento del reloj. Horas, minutos y segundos.</p>	<p>Nivel 2 (60 horas): Empleo de los números romanos para representar los meses en los registros de primaria. Ejercicios para determinar: año de nacimiento, edad, edad aproximada. Multiplicación y división con número enteros de dos cifras. Sacar el promedio de asistencia. Números decimales hasta centésimos. Suma y resta de decimales. Idea objetiva de fracciones. Algunas medidas antiguas usadas en la localidad. Medidas de longitud. Medidas de tiempo Ejercicios de compra y dar vuelto. Ejercicios de venta. Estadística escolar.</p>	<p>Nivel 3 (60 horas): Lectura y escritura de números hasta 10.000. Numeración romana hasta D. Las cuatro operaciones con números enteros. Fracciones decimales hasta milésimas. Operaciones básicas. Las cuatro operaciones con fracciones. Divisibilidad de los cinco primeros números. Nociones del metro cuadrado. Nociones de la hectárea.</p>

Fuente: Fuente: ILV, Cursos de capacitación para nativos alfabetizados indígenas: programas para los niveles 1,2 y 3, 1965.

Anexo 18. Carta de Ecuador Estratégico explicando el estado de la construcción de la UEM en Toñampari, abril 2016.

Asunto: Solicitud de apoyo y autorización para estudiante de Sociología de la FLACSO

Señora, Doctora
Maria Cristina Cielo
Docente Investigador de la Flacso
FLACSO
En su Despacho

De mi consideración:

Me refiero a su oficio de fecha 25 de abril de 2016, a través del cual solicita el apoyo y autorización para que el estudiante, señor José Alberto Flores Jácome, con cédula de ciudadanía N° 180370904-5, pueda recabar información para desarrollar su trabajo de Maestría de Sociología en la Facultad de Ciencias Sociales FLACSO-Ecuador.

Considerando su requerimiento, me permito poner en su conocimiento lo siguiente:

- Al momento la Unidad Educativa del Milenio, ubicada en la Comunidad Waorani de Toñampare, parroquia Curaray, cantón Arajuno, provincia de Pastaza, se encuentra suspendida, razón por la cual por el momento no sería factible realizar la visita in situ a la misma.
- La mano de obra que es utilizada por parte de la empresa contratista Cantárida Cia. Ltda., es local.
- Es importante señalar que la ubicación y tipología de las Unidades Educativas del Milenio, es decisión del Ministerio de Educación, y Ecuador Estratégico EP, es ejecutor del proyecto; por lo que se recomienda que la información relacionada al ámbito educativo sea proporcionada por el ente rector del sistema educativo del país.
- Al encontrarse esta unidad educativa en territorio Waorani, se deberá coordinar el ingreso del estudiante con el Instituto de Nacionalidad Waorani del Ecuador (NAWE), una vez que se confirme el levantamiento de la suspensión de la obra.
- La información relacionada con la construcción de la obra será proporcionada por la empresa contratista en el sitio, en un tiempo no mayor de un día, por lo que se considera que la permanencia en territorio será máximo de dos días; razón por la cual, se recomienda que una vez se mantenga contacto con el Instituto de Nacionalidad Waorani del Ecuador, se plantee el tema relacionado con el alojamiento.
- En lo que se refiere al traslado a la Unidad Educativa del Milenio, se coordinará con la empresa contratista el ingreso del señor Flores Jácome a la misma.
- En lo que concierne a Ecuador Estratégico EP, como ejecutor de la obra, no tiene inconveniente en que el estudiante citado ingrese a la obra, únicamente con el propósito de obtener información respecto a aspectos constructivos, más no educativos, por lo que se deberá acoger la recomendación dada previamente.

Con sentimientos de distinguida consideración

Atentamente,

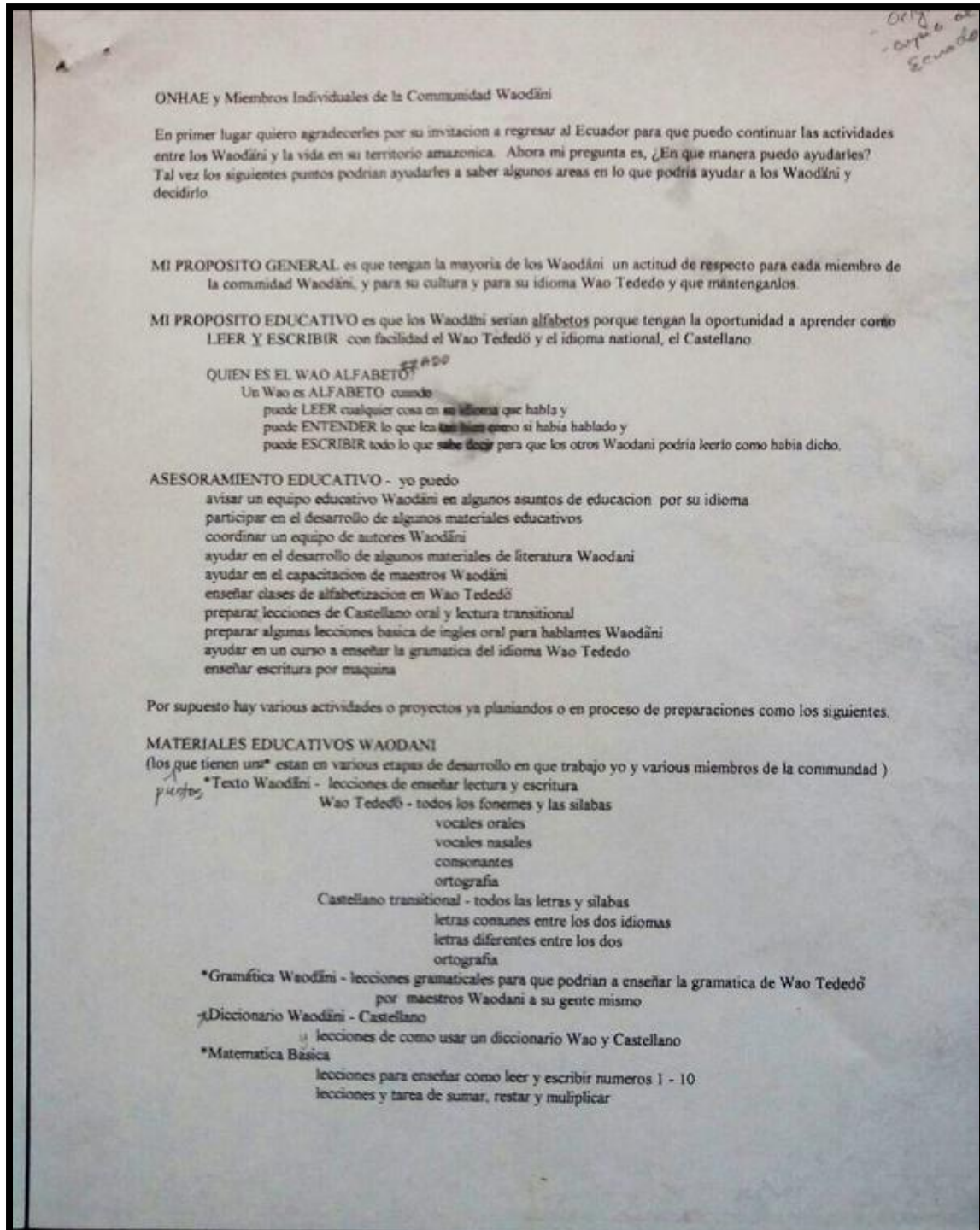
Documento firmado electrónicamente

Ing. Eduardo Lascano Cabrera
GERENTE TÉCNICO, SUBROGANTE

Referencias:
- EEEP-UGD-2016-0519-E

Fuente: Ecuador Estratégico.

Anexo 19. Programa de asesoramiento educativo del ILV a la ONAHE, 1990.



- *Literatura Waodani
 - *Libros Memoriales de
 - *Inãwã wodi
 - *Enã wodi
 - *Oba wodi
 - *Cuentos del Cacería
 - *sajino
 - *jaguar
 - *Cuentos de Experiencias Personales
 - *Supervivencia en la Selva
 - *Biograficos y Autobiograficos
 - *Los Antepasados
 - *Temas Waodani
 - legendos
 - hechos por manos
 - medicinales
 - vida diaria
- *Wanguinca wodi
- *Amo wodi
- *Obe wodi
- *Salud para la Comunidad - estas libritos para la comunidad ya eran listos a publicar
 - *Frases Utiles Para el Hospital - Wao Tededo y Castellano
 - *Primeros Auxilios y Higiene - temas practicales, Wao Tededo y Castellano con dibujos
 - *Anatomia - Wao Tededo y Castellano
 - dibujos anatomias
 - lista vocabularios (accessable tambien en ingles)
 - *Anatomia - lecciones de enseñar para acompañar el librito de anatomia
 - *Idioma Nacional - lecciones para castellano oral por cassette
 - vocabulario y frases basicas
 - conversacion basica
 - Estudios Sociales
 - *estudios comparativos de las culturas y los idiomas Ecuatorianos
 - *Geografia en el Territorio Waodani
 - *ecologia de rios - 10 lecciones de enseñar.
 - Ciencias Naturales
 - *animales en el territorio Waodani
 - *lecciones de enseñar.
 - *listas vocularias: Waodani - Castellano - Ingles

UNA PROGRAMA EDUCATIVA WAODANI PLANADO POR CUALQUIER PERSONA
necesita considerar o incluir los

siguientes

- El Idioma y Cultura Materna
 - Las Expectaciones o la esperanza de los Waodani
 - La Manera de Enseñanza y Aprendizaje Waodani
 - El Capacitacion y Apoyo de Maestros Waodani en Sitio
 - El Desarrollo de Materiales Educativos, por ejemplo
 - pre-lectura or pre-alfabetizacion
 - lectura y escritura
 - lectura avanzada y transicional
 - matematica
 - otra temas
 - El Desarrollo de Literatura en El Idioma
 - Materiales Traducidos
- El Idioma and Cultura Nacional
 - Castellano Oral
 - Materiales Bilingues

Fuente: Archivo ILV, Dallas.

Anexo 20. Fotografías Bloque 16.

Figura 1. Sala de espera dentro del Bloque 16.



Sala de espera en el Bloque 16, fotografía de José Flores, 2016.

Figura 2. Puerto y helipuerto. Vista desde Pompeya



Helipuerto de Pompeya, fotografía de José Flores, 2016.

Figura 3. Vía Maxus. Derecho de Tierra.



Vía Maxus, fotografía de José Flores, 2016.

Figura 4. Colegio de Dicaro.



Aula del colegio de Dicaro, fotografía de José Flores, 2016.

Figura5. Aula del colegio de Dicaro.



Aula interior, fotografía de José Flores, 2016.

Figura 6. Aula escuela de Guiyero



Escuela de Guiyero, vista interior, fotografía de José Flores, 2016.

Lista de Referencias

- Acosta, Alberto. 2012. *El buen vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Quito: Abya Yala.
- Acosta, Alberto. 2009. *El buen vivir: una vía para el desarrollo*. Quito: Abya Yala.
- Aguirre, Milagros. 2008. *Dayuma, ¡Nunca más!* Quito: CICAME.
- Alisedo, Pedro. 1981. *El Instituto Lingüístico de Verano*. México: Proceso.
- Acosta, Alberto y Esperanza Martínez. 2009. *El Buen Vivir: Una vía para el desarrollo*. Quito: Abya – Yala.
- Álvarez, Kati. 2013. “Salud emocional”. En *Integración al mercado y salud indígena en el nororiente ecuatoriano*, editado por Flora Lu y Mark Sorensen. Quito: Abya Yala.
- . 2015. “Literacidad vernácula, relación intergeneracional con la escritura y la construcción de saberes en los waorani del Ecuador”. *Analytica del Sur*. <http://analyticadelsur.com.ar/literacidad-vernacula-relacion-intergeneracional-con-la-escritura-y-la-construccion-de-saberes-en-los-waorani-del-ecuador/>
- . 2011. *Prácticas funerarias en los Waodani*. Quito: FLACSO-Abya Yala.
- Bamat, Tomas. 1986. *¿Salvación o dominación? Las sectas religiosas en el Ecuador*. Quito: El Conejo.
- Barriga, Franklin. 1992. *Las culturas indígenas ecuatorianas y el Instituto Lingüístico de Verano*. Quito: Amauta.
- Bauman, Zygmunt. 1999. *La globalización. Consecuencias Humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bunker, Stephen. 1985. *Underdeveloping the Amazon*. Urbana: University of Illinois Press.
- Cabodevilla, Miguel Ángel. 2007. *Coca. La Región y sus Historias*. Quito: CICAME.
- . 2010. *La nación Waorani. Noticias, historia y territorio*. Francisco de Orellana: Mapas-Engeotec S.A.
- . 1994. *Los Huaorani en la historia de los pueblos del Oriente*. Coca: CICAME.
- Calderón, Marco. 2002. “Ciudadanos e indígenas en el estado populista”. En *Ciudadanía, cultura política y reforma del Estado en América Latina*, editado por Marco Calderón, Willem Assies y Ton Salman, 103-123. México: El Colegio de Michoacán, Junta Local Ejecutiva en el estado de Michoacán.
- Castro-Gómez, Santiago. 2000. “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, editado por Aníbal Quijano, 145-162. Buenos Aires: CLACSO.
- . 2008. “Michel Foucault y la colonialidad del poder”. En *Cultura y cambio social en América Latina*, editado por Mabel Moraña, 209-232. Madrid: Iberoamericana.
- . 2005. *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Chaves, Fernando y Robert Schneider. 1952. “Convenio entre el gobierno ecuatoriano representado por el Ministro de Educación, y el Instituto Lingüístico de Verano”. Quito.
- Chisaguano, Silverio. 2006. *La población indígena en el Ecuador*. Quito: INEC.
- CODENPE. 2014. “Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador”. http://www.codenpe.gob.ec/index.php?option=com_content&view=article&id=125&catid=96
- Coral, Laureano. 2004. “Fundamentos sociológicos y axiológicos de Pedagogía Conceptual”. En *Pedagogía Conceptual. Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos*, editados por José Brito. Bogotá: Fundación Alberto Merani.

- Cuesta, Salomón. 1999. "Los Huaorani y el reto de la civilización". En *De guerreros a buenos salvajes modernos. Estudios de dos grupos étnicos en la Amazonía ecuatoriana*, editado por Patricio Trujillo y Salomón Cuesta, 27-54. Quito: Fundación de Investigaciones Andino Amazónicas, Abya Yala.
- De Certau, Michel. 1997. *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana/ITESO.
- Deleuze, Gilles. 2014. *El Poder. Curso sobre Foucault*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Ecuador Estratégico. 2014. "Contrato Complementario al contrato para la construcción de la Unidad Educativa del Milenio, en la comunidad Waorani de Toñampare, ubicada en la parroquia Curaray, cantón Arajuno, provincia de Pastaza". Quito: Ecuador Estratégico.
- . 2012. "Contrato para la ejecución de la obra 'Construcción de la Unidad Educativa del Milenio, en la comunidad Waorani de Toñampare, ubicada en la parroquia Curaray, cantón Arajuno, provincia de Pastaza". Quito: Ecuador Estratégico.
- . 2015. "Plan Anual de Inversiones (PAI)". Quito: Ecuador Estratégico.
- . 2016. "Plan estratégico institucional". Quito: Ecuador Estratégico.
- Escobar, Arturo. 2007. *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: El perro y la rana.
- Espinosa Pólit, Aurelio. 1954a. "Derecho a la campaña anti protestante. Respuesta a "El Sol, de 30 de abril de 1952". En *Temas Ecuatorianos*, de Aurelio Espinosa Pólit, 291-294. Quito: Editorial clásica.
- . 1954b. Espinosa Pólit, Aurelio. "La intolerancia". En *Temas Ecuatorianos*, editado por Aurelio Espinosa Pólit, 1-20. Quito: Editorial clásica.
- . 1954c. "¿Política? o ¿genuinamente religión?" En *Temas Ecuatorianos*, editado por Aurelio Espinosa Pólit, 298-300. Quito: Editorial clásica.
- . 1954d. "Responden los protestantes". En *Temas Ecuatorianos*, editado por Aurelio Espinosa Pólit, 1-20. Quito: Editorial clásica.
- . 1954e. "Una pregunta a los norteamericanos". En *Temas Ecuatorianos*, editado por Aurelio Espinosa Pólit, 1-20. Quito: Editorial clásica.
- . 1954f. Espinosa Pólit, Aurelio. "Un llamamiento a los ecuatorianos". En *Temas Ecuatorianos*, editado por Aurelio Espinosa Pólit, 1-20. Quito: Editorial clásica.
- . 1954g. "El protestantismo cuña de división en la ecuatorianidad". En *Temas Ecuatorianos*, editado por Aurelio Espinosa Pólit, 308-310. Quito: Editorial clásica.
- . 1954h. "Unificando criterios". En *Temas Ecuatorianos*, editado por Aurelio Espinosa Pólit, 1-20. Quito: Editorial clásica.
- . 1954i. "La mano tendida". En *Temas Ecuatorianos*, editado por Aurelio Espinosa Pólit, 1-20. Quito: Editorial clásica.
- . 1954j. "Caridad ordenada". En *Temas Ecuatorianos*, editado por Aurelio Espinosa Pólit, 317-320. Quito: Editorial clásica.
- . 1954k. "Filiación Hispánica de nuestra América". En *Temas Ecuatorianos*, editado por Aurelio Espinosa Pólit, 1-20. Quito: Editorial clásica.
- Fanon, Franz. 1963. *Los condenados de la Tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Federici, Silvia. 2010. *Calibán y la Bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Félix, Mariano. 2015. "¿Qué hacer con el desarrollo? Neodesarrollismos, buen vivir y alternativas populares." *Sociedad y Economía*, n° 28: 29-50.
- Flores, José. 2016. *Pedagogía y colonialidad en la Amazonía Ecuatoriana (1960-1979)*. Quito: PUCE.
- . 2016. "Educación y desigualdades sociales. Análisis de las misiones religiosas protestantes (1960-1970) y del proyecto de las Unidades Educativas del Milenio (2006-2014) en la Amazonía ecuatoriana". CLACSO. <https://goo.gl/8IEL5y>

- .2016. “Atención educativa a la nacionalidad Waorani: pautas para mejorar la calidad educativa”. CLACSO. <https://goo.gl/cWuBSK>
- Foucault, Michel. 1988. “El Sujeto y el Poder”. *Revista Mexicana de Sociología*, nº 3 (Julio): 3-20.
- .1992. *El Orden del Discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- . 2005a. *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Segunda edición. Madrid: Siglo XXI.
- . 2005. *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Akal Ediciones.
- .1999. “Las mallas del poder”. De *Ética, estética y hermenéutica*, editado por Michel Foucault, 235-254. Barcelona: Paidós Editores.
- .2006. *Michel. Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- .2012. *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- .2000. *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- .1996. *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Freud, Sigmund. 1938. “El Ortiba”. <http://www.elortiba.org/freud6.html>
- Fuentes, Bertha. 1997. *Huamoni-Huarani-Cowode. Una aproximación a los Huaorani en la práctica política multi-étnica ecuatoriana*. Quito: Abya Yala.
- Gago, Verónica, y Juan Obarrio. 2016. “Ex libris: Achille Mbembe”. En *Crítica de la razón negra. Ensayo sobre el racismo contemporáneo*, de Achille Mbembe, 9-20. Barcelona: Ned Ediciones.
- Gobierno Autónomo Descentralizado Municipal de Arajuno. 2011. Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial. GDMPz.
- Gómez, Magdalena. 2011. “En busca del sujeto perdido. Los pueblos indios bajo el signo de la privatización”. En *Justicia y diversidad en América Latina. Pueblos Indígenas ante la globalización*, editado por Victoria Chenaut, Magdalena Gómez, Héctor Ortiz y María Teresa Sierra, 129-150. México/Quito: CIESAS/ FLACSO.
- Granda, Sebastián, y Víctor Vacacela. 2011. “Plurinacionalidad y ciudadanía intercultural en el Ecuador”. Quito: Texto presentado en el taller "Ciudadanía y Derechos" desarrollado en la ciudad de Otavalo el 3 de diciembre del 2011, 2011.
- Guerrero, Andrés.2010. *Administración de poblaciones, ventriloquía y transescritura: análisis históricos, estudios teóricos*. Quito/Lima: FLACSO/Instituto de Estudios Peruanos.
- Harvey, David. 2005. “El nuevo imperialismo: acumulación por desposesión”. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>
- Hennessy, Alistair. 1978. *The frontier in Latin American history*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Huaorani. 1980. *El 10 de agosto*. Quito: ILV.
- Huberman, Didi. 2014. *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*. Buenos Aires: Manantial.
- Ibarra, Alicia. 1992. “Los indios del Ecuador y su demanda frente al Estado”. *Boletín de Antropología Americana*: 69-85.
- ILV. 1980a. “Wao Team report”. Arajuno: Instituto Lingüístico de Verano.
- .1980b. Clases de alfabetización entre los Huaorani. Arajuno: Instituto Lingüístico de Verano.
- Ima, Huimi.1980. “Animales de cacería”. Quito: ILV.
- INEC. 2014. “Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU)”. En *Indicadores de Pobreza y Desigualdad*. Quito: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos del Ecuador. 2009. “Encuesta de condiciones de vida 2006-2008”. www.inec.gov.ec/web/guest/ecu_est/est_soc/enc_hog/enc_con_vida

- . 2016. “Sistema Integrado de Consultas (REDATAM)”.
<http://www.ecuadorencifras.gob.ec/sistema-integrado-de-consultas-redatam/>
- . 2015. “Ecuador en cifras, reporte de abril de 2015”.
<http://www.ecuadorencifras.gob.ec/13-millones-de-ecuatorianos-salieron-de-la-pobreza-en-los-ultimos-ocho-anos/>
- Instituto para el Ecodesarrollo Regional Amazónico. Desarrollo Amazónico. 2013. “Reportes 04 de octubre de 2013”. <http://www.desarrolloamazonico.gob.ec/ciudad-del-milenio-ya-es-una-realidad-en-playas-de-cuyabeno/>
- Iriarte, Lázaro. 1980. *Aguarico. Un empeño de Rotulación Evangélica en dos tiempos 1954-1979*. Pompeya: CICAME.
- Kant, Immanuel. 2008. *Sobre Pedagogía*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba y, Encuentro.
- Kelley, Patricia. 1990. “Carta a la ONHAE y miembros individuales de la comunidad Waorani”. Dallas: Instituto Lingüístico de Verano.
- Lara, Rommel. 2007. “La política indigenista del Estado y el territorio huao. Yasuní en el siglo XXI”. En *El Estado ecuatoriano y la conservación de la Amazonía*, editado por Guillaume Fontaine y Iván Narváez, 175-206. Quito: FLACSO–Sede Ecuador, IFEA, Abya Yala, Petrobrás, CEDA, WCS.
- Little, Paul E. 2001. *Amazonia: Territorial Struggles on Perennial Frontiers*. Baltimore: Johns Hopkins Press, 2001.
- Mamdani, Mahmood. 1996. *Ciudadano y súbdito. África contemporánea y el legado del colonialismo tardío*. México: Siglo XXI.
- Marshall, Thomas. 1998. “Ciudadanía y clase social”. *Revista española de investigaciones sociológicas*, nº 79.
- Mbembe, Achille. 2011. *Necropolítica*. Madrid: Melusina.
- Ministerio de Educación. Educación. 2012. Unidades Educativas del Milenio.
<http://educacion.gob.ec/proyecto-emergente-de-unidades-educativas-del-milenio-y-establecimientos-replica/>
- . 2013. Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Quito: SUBSEIB.
- . 2015. “Ayuda Memoria para entrevista con Radio Francia Internacional sobre Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) y Guardianas de la Lengua”. Quito: Ministerio de Educación.
- . 2013. “Unidades Educativas del Milenio. Criterios de ubicación”.
<http://educacion.gob.ec/criterios-de-ubicacion/>
- . 2016. “Educación Intercultural Bilingüe”. <http://educacion.gob.ec/educacion-intercultural-bilingue/>.
- . 2014. “Unidades Educativas del Milenio Guardianas de la Lengua preservan y revitalizan las lenguas ancestrales”. <http://educacion.gob.ec/unidades-educativas-del-milenio-guardianas-de-la-lengua-preservan-y-revitalizan-las-lenguas-ancestrales/>
- Ministerio Coordinador de Sectores Estratégicos. 2015. “Industrias Estratégicas, nuevas oportunidades de desarrollo. Propuesta ecuatoriana para desarrollar sus Industrias Estratégicas”. Quito: Ministerio Coordinador de Sectores Estratégicos.
- Mintegiuga, Analía. 2014. *Las oscilaciones de la calidad educativa en el Ecuador. Estudio sobre políticas, planes, programas y proyectos gubernamentales de “escuelas de calidad” (1980-2010)*. Quito: IAEN.
- Montaluisa, Luis. 2008. “Trayectoria histórica de la educación intercultural bilingüe del Ecuador”. En *Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social*, editado por Catalina Vélez, 47-78. Quito: CARE International.
- Moore, Barrington. 1973. *Los orígenes sociales de la dictadura y de la democracia*. Barcelona: Ediciones Península.

- Moya, Ruth. 1987. "Educación Bilingüe en el Ecuador: retos y alternativas". *Indiana*, n° 11: 387-406.
- Muratorio, Blanca. 1987. *Rucuyaya Alonso y la historia social y económica del Alto Napo 1850-1950*. Quito: Abya Yala.
- Narváez, Iván, Massimo De Marchi, y Eugenio Pappalardo. 2013. *Yasuní zona de sacrificio. Análisis de la Iniciativa ITT y los derechos colectivos indígenas*. Quito: FLACSO-Ecuador.
- Narváez, Iván. 1996. *Huaorani vs Maxus. Poder étnico, poder transnacional*. Quito: Fundación Ecuatoriana de Estudios Sociales.
- Nenquimo, Ima. 2014. "Taromenani-Tagaeiri. Los guerreros de la selva". Quito, 2014.
- Nihua, Fernando, y Cledir Uwi. 2016. "Propuesta pedagógica de la Unidad Educativa del Milenium "Toñe". Arajuno: Ministerio de Educación.
- Ochoa, Jesús. 1975. *El Instituto Lingüístico de Verano A. C.* México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Osorio, Héctor. 1980. *El Instituto Lingüístico de Verano, el gran desconocido*. Bogotá: Edición privada.
- Ospina, Pablo. 2010. "Corporativismo, Estado y Revolución Ciudadana". *Culturas políticas en la región andina*: 85-116.
- Palomino, Cebero. 1980. *El ILV un fraude*. Lima: Ediciones Rupa Rupa.
- Patzelt, Erwin. 2002. *Los Huaorani. Los últimos hijos libres del jaguar*. Quito: Banco Central del Ecuador.
- Peeke, Catherine. 1971. *Preliminary grammar of Auca*. ILV.
- Pichilingue, Eduardo. 2012. "Observatorio sobre la discriminación racial y exclusión étnica". <http://www.flacsoandes.edu.ec/observatoriodiscriminacion/index.php/notas/345-itt-cdes-contundente-en-asamblea-nacional-la-vida-de-los-indigenas-aislados-no-se-puede-entregar-por-dinero>.
- Pineau, Pablo. 1992. "¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "esto es educación" y la escuela respondió "yo me ocupo." En *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, editado por Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso, 27-52. Buenos Aires: Paidós.
- Pizarro, Ana. 2009. *Amazonía: el río tiene voces: imaginario y modernización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Quijano, Aníbal. 2000. "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina". En *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica postcolonial*, editado por Santiago Castro Gómez, Óscar Guardiola y Carmen Millan de Benavides. Bogotá: Universidad Javeriana. Colección Pensar.
- Rancière, Jacques. 2000. *El reparto de lo sensible: estética y política*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- REPSOL. 2016. *Entre buenos vecinos estamos seguros. Iyomo mono owokabo waemo kewemo*. Quito: REPSOL.
- Rival, Laura. 2000. "La escolarización formal y la producción de ciudadanos modernos en la Amazonía ecuatoriana". En *Etnicidades*, editado por Andrés Guerrero, 315-335. Quito: FLACSO.
- . 1994. "Los indígenas huaorani en la conciencia nacional: alteridad representada y significada". En *Imágenes e imagineros*, editado por Blanca Muratorio, 253-292. Quito: FLACSO.
- . 1996. *Hijos del sol, padres del jaguar. Los huaorani de ayer y hoy*. Quito: Abya Yala.
- . 2015. *Transformaciones huaoranis. Frontera, cultura y tensión*. Quito: Abya Yala.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. 2010. *Ch'ixinakaxutxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.

- Rodríguez, Martha. 2016. *Cultura y política en Ecuador: estudio sobre la creación de la Casa de la Cultura*. Quito: FLACSO.
- Romero, María. 2011. "Ontología genealógica". En *Ontologías políticas*, editado por Emmanuel Biser y Roque Farfán. Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi.
- Saint, Rachel, y Keneth Pike. 1975. "Estudios homólogos de lenguas vernáculas del Ecuador (fonética del idioma Huarani-Auca)". Quito.
- . 1962. "Auca phonemics". ILV.
- Sarmiento, Alberto. 1958. *Monografía científica del Oriente ecuatoriano*. Quito: Serie monográfica.
- Sassen, Saskia. 2007. *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires: Katz Editores.
- SENPLADES. 2013. *Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017*. Quito: Secretaría Nacional de Planificación Y Desarrollo.
- . 2009. *Plan Nacional de Desarrollo 2009-2013*. Quito: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo.
- . 2007. *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010*. Quito: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo.
- Sibilia, Paula. 2012. *Redes o Paredes: la escuela en tiempos de dispersión*. Primera. Buenos Aires: Tinta Fresca ediciones S.A.
- SIL. 1988. *The Summer Institute of Linguistics*. Dallas.
- Stavenhagen, Rodolfo. 2001. *La cuestión étnica*. México D.F.: El Colegio de México, Centro de estudios sociológicos.
- Stefanoni, Pablo. 2012. "Posneoliberalismo cuesta arriba: Los modelos de Venezuela, Bolivia y Ecuador en debate". *Nueva Sociedad*, n° 239: 51-54.
- Stoll, David. 1985. *¿Pescadores de hombres o fundadores de imperio? El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina*. Quito: Desco.
- Svampa, Maristella. 2013. "Consenso de los Commodities y lenguajes de valoración en América Latina". *Nueva Sociedad*, n° 244: 30-46.
- Tementa. 1979. "Asistimos al curso de capacitación". Quito: ILV.
- Tío Gikita. 1964. "Los Aucas y los Caníbales. Cómo llegaron los Aucas al Ecuador". Quito: Summer Institute of Linguistics.
- Toscano, Marco. 1999. "Los Huaorani: una problemática sobre el poder". En *De guerreros a buenos salvajes modernos. Estudio de dos grupos étnicos en la Amazonía ecuatoriana*, editado por Patricio Trujillo y Salomón Cuesta, 55-100. Quito: Fundación de Investigaciones Andino Amazónicas, Abya Yala.
- Trujillo, Jorge. 1981. *Los oscuros designios de Dios y del Imperio: el Instituto Lingüístico de Verano en el Ecuador*. Quito: CIESE.
- Trujillo, Patricio. 1999. "El salto a la modernidad: los Huaorani y el juego de las misiones y el petróleo". En *De guerreros a buenos salvajes modernos. Estudios de dos grupos en la Amazonía ecuatoriana*, editado por Patricio Trujillo y Salomón Cuesta, 13-26. Quito: Fundación de investigaciones Andino Amazónicas.
- Valdivieso, Natalia. Identidad, territorio y petróleo: la comuna Kichwa Limoncocha y la extracción de crudo. 2015. Tesis de maestría en Antropología, FLACSO-Ecuador.
- Vallejo, Ivette, Natalia Valdivieso, Cristina Cielo, y Fernando García. 2016. "Ciudades del Milenio: ¿Inclusión o Exclusión en una nueva Amazonía?". Quito: en prensa.
- Vallejo, Ivette. 2014. "Petróleo, desarrollo y naturaleza: aproximaciones a un escenario de ampliación de las fronteras extractivas hacia la Amazonía suroriente en el Ecuador". *Anthropologica*: 115-137.
- Velasco Ibarra, José. 1956. "Decreto Ejecutivo 1710". Quito.

- Walsh, Catherine. 2014. “¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos”. *Ecuador 2014, Sociedad, Ambiente, Desarrollo, Soberanía*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Weber, Max. 2011. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Westerverlt, Megan, Jorge Castillo, y Juan Carlos Armijos. 2014. “Minito awinini fotos waponi nano kedinko nagi temo. Taller de fotografía”. Guiyero: Estación Científica Yasuní y Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Wilson, Japhy, Manuel Bayón, y Henar Diez. 2015. *Posneoliberalismo y Urbanización planetaria en la Amazonía Ecuatoriana*. Quito: IAEN, CENEDET.
- Wieviorka, Michael. 2003. “Diferencias culturales, racismo y democracia”. En *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*, de Daniel Mato. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Yost, James, y Patricia Kelley. 1992. “Consideraciones culturales del terreno. El caso Huaorani, Amazonía Ecuatoriana”.
- Yost, James. 1979. “El desarrollo comunitario y la supervivencia étnica. El caso huaorani”. En *Cuadernos Etnográficos 6*, de Instituto Lingüístico de Verano. Quito: Instituto Lingüístico de Verano-Ministerio de Educación y Cultura.
- . 1976. *Veinte años de contacto. Los mecanismos de cambio en la cultura Huao (auca)*. Quito: ILV.