

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador
Departamento de Estudios Internacionales y Comunicación
Convocatoria 2018-2020

Tesis para obtener el título de maestría de Investigación en Relaciones Internacionales con
mención en Negociación y Cooperación Internacional

Cooperación Internacional al Desarrollo y Educación Intercultural Bilingüe de los Pueblos y
Nacionalidades Originarias del Ecuador. Casos de Estudio: El Instituto Lingüístico de Verano
y la Cooperación Técnica Alemana

David Efraín Montaluisa Álvarez

Asesora: Adoración Guamán
Lectores: César Carranza y Marco Aparicio

Quito, agosto de 2021

Dedicatoria

A mis padres, Catalina y Luis, y a mi hermana, Belén, por todo su amor y apoyo incondicional. Shunkumanta yupaychani.

Tabla de contenidos

Resumen.....	VII
Abstract.....	VIII
Agradecimientos.....	IX
Introducción.....	1
Capítulo 1.....	6
Cooperación internacional y desarrollo.....	6
1. Origen de la cooperación internacional al desarrollo.....	6
2. La cooperación internacional al desarrollo y el nuevo orden mundial de post-guerra.....	9
3. El discurso del desarrollo.....	14
3.1 La evolución del concepto de desarrollo y los enfoques de la cooperación internacional al desarrollo.....	16
4. Ecuador y la cooperación internacional al desarrollo.....	22
Capítulo 2.....	28
Educación y Pueblos y Nacionalidades Indígenas.....	28
1. ¿Quiénes son los indígenas? ¿poblaciones o naciones?.....	31
2. Relación Estados-nación vs nacionalidades indígenas.....	36
3. Ecuador y los pueblos y nacionalidades indígenas.....	39
3.1. El Estado gamonal.....	39
3.2. El Estado indigenista.....	43
3.3. El Estado neo-indigenista.....	46
4. Las organizaciones indígenas.....	49
5. Antecedentes de la educación intercultural bilingüe.....	52
5.1. Educación Bilingüe en el periodo incaico y la Colonia.....	53
5.2. La Educación Bilingüe en el estado ecuatoriano.....	54
5.3. La Educación Bilingüe Intercultural.....	56
5.4. La Educación Intercultural Bilingüe y la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB).....	57
Capítulo 3.....	63
El Instituto Lingüístico de Verano y la educación bilingüe en el Ecuador.....	63
1. Breve referencia a la política exterior de Estados Unidos hacia América Latina (1950-2000).....	64
2. Origen del Instituto Lingüístico de Verano.....	68

3. Llegada del Instituto Lingüístico de Verano al Ecuador	70
4. Labor del Instituto Lingüístico de Verano en la educación bilingüe de las poblaciones indígenas	72
4.1 La cooperación en el campo lingüístico	75
4.2 La cooperación a nivel de la educación bilingüe	76
4.3 Críticas a la labor del Instituto Lingüístico de Verano	78
Capítulo 4.....	84
La Cooperación Técnica Alemana y la educación intercultural bilingüe en el Ecuador	84
1. Breve referencia a la política exterior de Alemania hacia América Latina (1950-2000)	84
2. Origen de la Cooperación Técnica Alemana	87
3. Labor de la Cooperación Técnica Alemana con los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador	89
3.1 Formación y capacitación docente.....	94
3.2 Producción y Publicaciones	96
3.3 Infraestructura	97
4. Valoración del trabajo del PEBI-GTZ	98
Conclusiones	102
Anexos	112
Lista de referencias	115

Ilustraciones

Tablas

Tabla 1: Principales investigadores del ILV en Ecuador	73
Tabla 2: Programas de Educación Intercultural Bilingüe y Cooperación Internacional al Desarrollo en Ecuador.....	110

Declaración de cesión de derechos de publicación de la tesis

Yo, David Efraín Montaluisa Álvarez, autor de la tesis titulada “Cooperación Internacional para el Desarrollo y Educación Intercultural Bilingüe de los Pueblos y Nacionalidades Originarias del Ecuador. Casos de Estudio: El Instituto Lingüístico de Verano y la Cooperación Técnica Alemana.” declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de maestría de Investigación en Relaciones Internacionales con mención en Cooperación y Negociación Internacional 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, agosto de 2021



David Efraín Montaluisa Álvarez

Resumen

El presente estudio representa un análisis de las acciones de la cooperación internacional al desarrollo en educación bilingüe de dos instituciones extranjeras con el Ecuador. La primera es del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y la segunda es el caso de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ). Estas cooperaciones se dieron en dos momentos históricos distintos. El ILV trabajó bajo la modalidad de educación bilingüe bicultural con las nacionalidades de la Amazonía. Por su parte, la GTZ implementó un proyecto de educación bilingüe intercultural con la nacionalidad Kichwa de la Sierra. Ambos cubrieron los siguientes campos: formación y capacitación docente, y producción de materiales. En la labor del ILV no hubo prácticamente participación de las organizaciones indígenas, mientras que en la GTZ trabajó directamente con las organizaciones indígenas. Luego de analizar los enfoques de la cooperación y del desarrollo, y de revisar la evolución de la educación de los pueblos indígenas, se expone los resultados de cada una de las dos cooperaciones, mostrando su contexto, logros y limitaciones.

Palabras clave: Pueblos indígenas. Educación bilingüe, ILV, GTZ, Cooperación internacional

Abstract

The present study represents an analysis of the actions of international development cooperation in bilingual education of two foreign institutions with Ecuador. The first is the Summer Institute of Linguistics (SIL) and the second is the case of the German Technical Cooperation (GTZ). These cooperations took place in two different historical moments. The SIL worked under the modality of bilingual bicultural education with the nationalities of the Amazon. GTZ implemented an intercultural bilingual education project with the Kichwa nationality of the Sierra. Both covered the following fields: teacher training and education, and production of materials. In SIL's work there was practically no participation of indigenous organizations, while GTZ worked directly with indigenous organizations. After analyzing the approaches to cooperation and development, and reviewing the evolution of education for indigenous peoples, the results of each of the two cooperations are presented, showing their context, achievements and limitations.

Key words: Indigenous peoples. Bilingual education, ILV, GTZ, International cooperation.

Agradecimientos

Mi profundo agradecimiento va dirigido a Adoración Guamán, mi asesora de tesis, por su valiosa guía y apoyo permanente durante todo el proceso de formación académica.

A FLACSO-Ecuador, por la oportunidad de cursar por sus distinguidas aulas y por su excelente plantel de trabajo, quienes contribuyeron significativamente en mi formación académica.

Introducción

Al estudiar la historia de la educación intercultural bilingüe (EIB), se constata que fue el resultado de un largo proceso, iniciado a mediados del siglo XX en un contexto en el que se empezaban a implementar las primeras políticas indigenistas, en el que diferentes intereses se involucraron con objetivos diversos de sus principales actores: el Estado, el movimiento indígena y los organismos de cooperación internacional al desarrollo (CID).

Desde el Estado, motivados por el pensamiento indigenista y las primeras ideas de desarrollo y modernización de las consideradas “áreas subdesarrolladas”, la educación era el principal mecanismo para integrar a los indígenas a la sociedad nacional. Sin embargo, las políticas educativas de estos actores estaban orientadas a procesos de ladinización de las poblaciones originarias, pues los consideraban como la principal causa de la pobreza y el subdesarrollo.

Por su parte los indígenas consideraron a la educación como la herramienta para romper el sistema de explotación y dominación que enfrentaban desde la Colonia. Con ese fin Dolores Cacuango Quilo, con el apoyo de María Luisa Gómez de la Torre Páez, docente del colegio Mejía de Quito y algunos miembros del Partido Comunista del Ecuador, fundó en 1945 las primeras cuatro escuelas indígenas¹ en Cayambe. Este primer proyecto marcó un derrotero para pensar en una educación indígena manejada por los propios indígenas basada en sus lenguas y conocimientos.

A partir de entonces surgieron otros proyectos educativos, ya sea por iniciativa propia de las organizaciones indígenas como del Estado. Entre ellas se puede mencionar las escuelas bilingües de la Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana (UNAE), actualmente Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonía ecuatoriana (FCUNAE) que se ejecutó entre 1982 y 1988 (Ochoa 2020²). O el programa educativo del Centro de Investigaciones para la Educación Indígena CIEI (1978-1986), de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en convenio con el Ministerio de Educación³ (Yáñez, 1991), etc.

¹ Las tres primeras desaparecieron pronto. La última, ubicada en la comunidad Yana Huaicu (hoy Santa Ana); dirigida por el hijo de Dolores Cacuango, Luis Catucuamba, funcionó hasta 1963, en que fue destruida por la Junta Militar de Gobierno, con el pretexto de ser un foco comunista (Rodas 1998).

² Entrevista personal a Ines Ochoa realizada el 23 de octubre de 2020.

³ En el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB (1993), elaborado por técnicos de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe DINEIB, se encuentran mencionados los proyectos y programas

En el Ecuador, la mayor parte de proyectos de educación bilingüe contaron con el apoyo de distintos organismos de cooperación internacional al desarrollo, quienes en un principio orientaron la educación indígena a las formas y fines que ellos consideraron debía encaminarse el desarrollo de las poblaciones indígenas. Esto influyó también en la manera en que estas entidades se relacionaron con el Estado y las poblaciones indígenas, así como en los resultados que se obtuvieron.

Este es precisamente el motivo de esta investigación, comprender la incidencia de la cooperación internacional al desarrollo en la educación intercultural bilingüe de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador. Se proponen 4 objetivos específicos: analizar los enfoques bajo los cuales trabajó la cooperación internacional al desarrollo con la educación intercultural bilingüe; caracterizar el rol del Estado y de las Organizaciones Indígenas frente a las acciones desplegadas por la CID; determinar la capacidad de decisión que tuvieron los pueblos y nacionalidades indígenas en los programas de educación bilingüe implementados con apoyo de la cooperación internacional al desarrollo; e identificar los resultados del apoyo de la cooperación internacional al desarrollo en la EIB.

Se tomó como referente la metodología cualitativa ya que se parte de una postura ontológica constructivista y una epistemología interpretativa. Como método se optó por el estudio de caso, el cual es uno de los más utilizados en la disciplina de Relaciones Internacionales y que ha dominado durante los últimos treinta años la subdisciplina de la Economía Política Internacional (Odell 2004).

El uso del estudio de caso como método permite generar un entendimiento detallado respecto del funcionamiento de ciertos procesos. En esta investigación la incidencia de la cooperación internacional para el desarrollo en la educación intercultural bilingüe en el Ecuador a través de dos programas en concreto: el del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) de la Universidad de Oklahoma de los E.E.U.U. y la Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) de la República Federal Alemana, traducida al español como Cooperación Técnica Alemana.

relacionados con la educación indígena entre los cuales se encuentran tanto los que funcionaron como iniciativas locales, como los que se realizaron en el marco de la cooperación internacional.

El período que el ILV trabajó con las lenguas indígenas del Ecuador fue desde 1953 hasta 1981 cuando el gobierno de Roldós decidió dar por finalizado el convenio, aunque se les permitió finiquitar los estudios que estaban realizando hasta 1992. La GTZ mientras tanto implementó el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural PEBI que se ejecutó mediante un convenio entre la Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit GTZ y el Ministerio de Educación de Ecuador. Este programa funcionó como tal, entre 1985 y el 2000; pues la GTZ, también apoyó en un proyecto de formación de líderes indígenas y afros PROFOLIA en una fecha posterior. Este último ya no fue específicamente en educación bilingüe, aunque sí estuvo muy cercano a ella. Por lo tanto, el corte temporal de esta investigación es 1953-2000.

Se seleccionó estos dos procesos educativos ejecutados en el marco de la cooperación internacional al desarrollo por las siguientes razones:

- a) Los dos programas son los que más duración han tenido en el Ecuador.
- b) Los dos organismos de cooperación externos pertenecen a realidades y continentes distintos, lo que pareció interesante tomar en consideración para estudiar las formas de cooperación que se dan entre los países. Efectivamente, el primero corresponde a la cooperación entre la institución de un país que ha tenido mucha influencia en la política ecuatoriana y mundial a partir del siglo XIX, como son los EEUU. El otro corresponde a otro continente, el europeo que ha tenido antecedentes de cooperación en materia educativa con el Ecuador desde el siglo XIX, aunque específicamente en educación bilingüe solo en la segunda mitad del siglo XX.
- c) Los programas de educación bilingüe llevados a cabo por estos organismos corresponden a dos momentos en la historia del Ecuador. El programa del ILV se desarrolló al inicio de la segunda mitad del siglo XX, cuando las poblaciones indígenas vivían sometidas a un régimen de hacienda en la Sierra y la Costa, en tanto que, en la Amazonía, luego de que casi era inexistente para los gobiernos, comenzó a ser vista como sitio de recursos hidrocarburíferos y madereros. Por ello las poblaciones indígenas eran considerados como un estorbo al desarrollo nacional y carecían de voz ante las sociedades dominantes y sus gobiernos. Mientras que el programa de la GTZ se desarrolló casi a fines del siglo XX, cuando los pueblos indígenas ya habían entrado en una fase de un proceso organizacional importante y habían adquirido un nivel de consciencia cultural y lingüística significativa.
- d) Los dos programas tuvieron una cobertura geográfica distinta. El ILV trabajó principalmente con las poblaciones indígenas amazónicas, aunque en su última etapa también

lo hizo con una comunidad kichwa de la Sierra . Mientras tanto la GTZ se involucró con los pueblos kichwas de la Sierra.

Por lo tanto, las características de los dos programas de educación bilingüe parecieron interesantes para visualizar los cambios existentes tanto a nivel de participación indígena, como de las entidades de cooperación internacional al desarrollo.

Al utilizar el estudio de caso como método para la investigación, se escogió como herramientas de recopilación de datos aquellas que Lamont (2015) considera como las más importantes: la investigación documental y las entrevistas semi-estructuradas. Dentro de la primera se seleccionó como fuentes primarias textos, tratados, convenios, declaraciones, normativa internacional y nacional, y revistas especializadas sobre los aspectos conceptuales y los dos programas de educación bilingüe seleccionados.

Mientras que para la segunda herramienta se entrevistó a líderes indígenas, académicos y personalidades que conocieron sobre la ejecución de los respectivos programas educativos. Para las entrevistas se preparó una guía de entrevista con preguntas relacionadas sobre el conocimiento del respectivo programa, su interpretación sobre sus resultados, sus comentarios sobre los aportes y las limitaciones del mismo.

Todo lo expuesto anteriormente se organizó en cuatro capítulos. El primero, referente al marco teórico, integra una revisión histórico crítica del origen y evolución de la cooperación internacional al desarrollo desde la perspectiva crítica de la teoría del Post-desarrollo y la Economía Política Internacional (EPI). Esto con el fin de comprender el contexto y los intereses que han marcado la labor de la cooperación internacional al desarrollo. El capítulo finaliza con una breve descripción de lo que significó la llegada al país de la CID y los cambios que produjo.

El segundo capítulo contempla el área de la educación intercultural bilingüe de los pueblos y nacionalidades indígenas en el Ecuador. Pero, primero fue necesario hacer una precisión acerca de a quiénes hace referencia el término de pueblos y nacionalidades indígenas y su relación con los Estados-nación latinoamericanos.

También fue relevante revisar el cambio entre educación bilingüe bicultural y la educación intercultural bilingüe, y cómo influyó en ella la normativa nacional e internacional, las organizaciones indígenas y los organismos de cooperación internacional.

La labor del Instituto Lingüístico de Verano es abordada en el tercer capítulo. Para analizar de mejor manera su influencia en la EBI se planteó primero describir, brevemente, la política exterior de Estados Unidos, el origen de esta institución, así como el contexto nacional en el que desarrolló sus actividades. Posteriormente se expuso las áreas en las que los voluntarios del ILV trabajaron con las poblaciones indígenas amazónica y los resultados que se obtuvieron.

El último capítulo hace referencia al trabajo de la Cooperación Técnica Alemana. De igual forma que en el caso del ILV, se inició con una descripción de la política exterior de Alemania, el origen de la GTZ y el contexto del Ecuador durante su labor. El apartado finaliza con el análisis de los programas implementados por la GTZ y sus resultados con los pueblos kichwas.

Como parte de las reflexiones finales, se considera que la cooperación internacional al desarrollo tuvo un rol importante en la consolidación de la educación intercultural bilingüe de los pueblos y nacionalidades indígenas, tomando en cuenta el poco interés del Estado por respetar y reconocer las diferencias culturales de una gran parte de su población. No obstante, es importante reconocer la fortaleza de organizaciones y líderes indígenas para poder canalizar la ayuda a los intereses y necesidades de los pueblos y nacionalidades indígenas.

Capítulo 1

Cooperación internacional y desarrollo

En lo conceptual los términos cooperación y desarrollo son polisémicos, en la práctica esto se evidencia en una mayor complejidad. Analizar la cooperación internacional entre el Ecuador y el ILV, y la GTZ, implica discutir lo subyacente en estas relaciones. Además, no se trata de cualquier cooperación, sino de la cooperación entre instituciones de distintos países en función del “desarrollo”, que ya de por sí implica múltiples interpretaciones.

Etimológicamente hablando, cooperación proviene de dos palabras latinas *con* ‘juntos’, y *operar* ‘acción’. Es decir, una acción conjunta. La Real Academia Española, ha recogido ese sentido y por eso lo define como “obrar conjuntamente con otro u otros para la consecución de un fin común”. Este obrar conjuntamente para Ayllón (2011) es algo intrínseco del ser humano, pues siempre ha existido la voluntad de ayudarse unos a otros.

Sin embargo, la cooperación internacional al desarrollo es una modalidad “reciente” (Sanahuja 2001), que se distingue de otros tipos de cooperación, como la militar, política o económica por tener como objetivo específico impulsar programas de desarrollo en los países receptores (Ayllon 2007).

1. Origen de la cooperación internacional al desarrollo

La cooperación internacional al desarrollo puede ser entendida como el conjunto de acciones de diferentes actores del sistema internacional (SI), principalmente países de renta alta, que perciben a la pobreza y subdesarrollo como una amenaza común, frente a la cual plantean proyectos y programas para atenuarlos mediante el progreso económico y social (Gómez y Sanahuja 1999 y Ayllón 2007). Como parte de estas iniciativas se pueden realizar transferencias de recursos económicos, bienes (equipos, maquinaria, alimentos), asistencia técnica, preferencias comerciales, ayuda humanitaria, entre otras (Boni 2010).

Se considera que Harry Truman, en 1949 tras su reelección como presidente de Estados Unidos, dio origen a esta variante de cooperación. En el punto IV de su discurso, Truman expresó su preocupación por la condición de miseria de más de la mitad de la población mundial en las zonas que denominó subdesarrolladas, por tener una economía primitiva y

estancada lo que incrementaba su pobreza, lo cual era una amenaza, tanto para ellos mismos como para las naciones más prósperas (Yale Law School sf.).

Como solución planteó implementar un nuevo programa para compartir los beneficios de los avances científicos y el progreso industrial. Además, exhortó a otras naciones a invertir capital en las áreas necesitadas de desarrollo, y sobre todo, a cooperar junto con la Organización de Naciones Unidas, y sus organismos especializados, para mejorar la calidad de vida de los países pobres, mediante el incremento de su capacidad productiva industrial (Yale Law School sf.).

La puesta en marcha de este nuevo plan marcó el origen del sistema de cooperación internacional al desarrollo. Sin embargo, el punto IV de Truman estaba dentro de las nuevas directrices de la política exterior estadounidense (Harry Truman Library sf.) que tenía como objetivos la reactivación de la economía mundial y la lucha contra la expansión del comunismo (Yale School Library Sf.). Lo cual había iniciado un año antes con el Plan Marshall para la reconstrucción de la Europa occidental, principal aliado de Norteamérica.

Así empezó la CID. Setenta años después, no hubo mayor cambio respecto a los ideales de la cooperación internacional al desarrollo. El contexto de la Guerra Fría fue reemplazado por los fenómenos de la globalización y el calentamiento global (Gómez y Sanahuja 1999). El número de actores aumentó con la participación de la sociedad civil, en forma de organizaciones no gubernamentales (ONG's), diferentes entidades religiosas, y gobiernos locales. No obstante, los llamados países desarrollados continúan manteniendo el discurso de que están luchando contra la pobreza y las condiciones de miseria en las que viven cerca de la mitad de la población mundial.

Esto ha provocado cuestionamientos acerca del impacto y eficacia de la cooperación internacional al desarrollo. Desde posturas críticas, autores como Alejandra Boni (2007), Adrián Ramírez (2008), David Llistar (2009), Sogge (2015) afirman que más que un apoyo para los países en vías de desarrollo, la cooperación internacional ha contribuido al mantenimiento del orden mundial, al crecimiento económico de las potencias desarrolladas y al aumento de la deuda externa de los llamados países subdesarrollados.

Llistar (2009) sostiene que las políticas implementadas por la CID no han demostrado ser un aporte sustancial desde el Norte para el verdadero desarrollo del Sur, sino que están más vinculadas con lo que él considera “anti-cooperación”, término entendido como “conjunto de interferencias negativas desestructurantes, activadas desde el Norte hacia el Sur” (Llistar, 2009, p. 13).

En esta línea Sogge (2015) manifiesta que, con la CID, más que apoyo a los países subdesarrollados, los países donantes se han ayudado a sí mismos, dado los altos contraflujos económicos en favor de los países ricos. Como evidencia el autor señala el incremento de las exportaciones de los países donantes hacia países receptores de ayuda, especialmente con aquellos con los que existe un acuerdo bilateral; y la ayuda ligada donde se contratan los bienes y servicios de los mismos países que emiten la ayuda.

En concordancia con Sogge, Ramírez (2008) expresa que la CID representa una pequeña parte en comparación con lo que se fuga mediante acuerdos de libre comercio o pago de intereses de la deuda externa, empobreciendo aún más a los países en vías de desarrollo al convertirlos en acreedores de los ricos (Ramírez 2008 y Sogge 2015).

Además, la CID ha sido utilizada para mitigar problemas al interior de los mismos países llamados desarrollados como: flujos migratorios y sus conflictos, el deterioro del medio ambiente, disminución del desempleo con estrategias como colocar a sus propios ciudadanos en los programas, organizaciones y agencias de cooperación, entre otras cuestiones que pondrían en riesgo el propio desarrollo de los países ricos (Ramírez 2008). Por estos motivos, Rebmann (2010) considera que la CID actuó como un instrumento de los países desarrollados para favorecer sus intereses y controlar a los países subdesarrollados.

A partir de estas afirmaciones, este capítulo pretende abordar uno de los objetivos específicos de esta investigación, que es analizar los enfoques bajo los cuales trabajó la cooperación internacional al desarrollo con la educación intercultural bilingüe de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador en los casos del ILV (1954-1982) y la GTZ (1985-2000). Para ello es necesario comprender el contexto que motivó a las potencias mundiales, especialmente Estados Unidos, a preocuparse por los países considerados como subdesarrollados, y la evolución del desarrollo como discurso que legitimó y orientó las políticas implementadas por los organismos de cooperación.

Para comprender el contexto se utilizó la Teoría Crítica de Robert Cox, teórico de la Economía Política Internacional⁴, y analizó a la cooperación internacional al desarrollo como parte de la hegemonía que se configuró tras la Segunda Guerra Mundial: la Pax Americana (Cox 1973). Este autor considera que, para entender los cambios en las estructuras históricas, es necesario alejarse del “orden mundial predominante” y preguntarse cómo ocurrieron los hechos, abordando lo particular en relación con el todo (Cox 2016).

La evolución del término desarrollo es revisada a partir de la teoría del Post-desarrollo⁵, la cual realiza una retrospectiva histórica de las ideas del desarrollo y el proyecto modernizador de occidente surgido en el siglo XVIII (Gudynas 2017).

2. La cooperación internacional al desarrollo y el nuevo orden mundial de post-guerra

A pesar de las críticas por la ineficacia de la Cooperación Internacional al Desarrollo en la erradicación de la pobreza y el subdesarrollo tras siete décadas desde su nacimiento, esta no ha desaparecido ni cambiado sus concepciones principales sobre el desarrollo. Tal vez porque en palabras de De Haan (2009) la CID es un gran negocio que mueve alrededor de 150 mil millones de dólares, la mayoría destinados a África, y en el que participan Estados-nación, organismos e instituciones internacionales, ONG's y grupos filantrópicos, cada uno de ellos motivados por sus propios intereses.

Al respecto Sogge (2015) considera que el interés económico ha sido uno de los motores principales de la cooperación de los países ricos, pues la ayuda ha generado importantes contraflujos en favor de los sectores públicos y privados de los países ricos, especialmente de Estados Unidos (Lane y Milesi 2009 y Zucman 2013).

Gracias a la cooperación internacional, especialmente bilateral, algunos estudios demostraron el aumento de exportaciones de los países donantes hacia determinados países en vías de

⁴La Economía Política Internacional es una sub-disciplina de las Relaciones Internacionales surgida en los años 70. Tiene como objeto de estudio la conexión entre la política y la economía en las Relaciones Internacionales y el orden social que une a los dos (Hettne 1995). Dentro de ella destacan principalmente dos escuelas: la Americana y la Británica. Esta última se caracteriza por su sentido crítico, multidisciplinar y la preocupación por cuestiones sociales (Strange 1970) y en ésta se ubican los planteamientos de Cox.

⁵Teoría que surge en la década de los noventa y cuestiona los postulados que edificaron al desarrollo y la Modernidad. Hidalgo (2011) la ubica dentro de la Escuela Alternativa del Desarrollo, escuela de corriente heterodoxa que surgió caracterizada por su multidisciplinariedad

desarrollo (Sogge 2015). Según un análisis hecho por un grupo de investigadores en Göttingen, la rentabilidad a largo plazo de la ayuda se expresa en el incremento de cerca de 2.15 dólares en las exportaciones por cada dólar de ayuda gastado. Uno de los casos emblemáticos de esta investigación fue Alemania, “quien durante el periodo 1978-2011 gracias a las exportaciones fruto de la cooperación internacional creó cerca de 150.000 empleos en empresas alemanas distribuidas en tres sectores: material no eléctrico 64%, material eléctrico 26% y material de transporte 10%” (Martínez et al 2010).

Por este motivo Sogge (2015) concluye que la CID sirve como herramienta para mejorar las ventajas comerciales de los países donantes en los países receptores. Esto en parte, es gracias a la arquitectura financiera mundial creada tras la II Guerra Mundial, que para evitar conflictos armados impulsó y profundizó la cooperación internacional, cuyas reglas favorecen los intereses de los países desarrollados, principalmente de Estados Unidos, quienes han logrado imponer sus políticas mediante la condicionalidad de la ayuda (Cox 1973). Este modelo es definido por Robert Cox (1992) como multilateralismo hegemónico.

Este multilateralismo hegemónico, dominado por Estados Unidos se consolidó tras la II Guerra Mundial, cuando se produjo una reconfiguración del poder y el orden mundial, dando paso a la Pax Americana en reemplazo de la Pax Británica (Cox 2014) la cual, en palabras de Vivares (2016, 34), “tomó la forma de alianzas estatales dependientes del poder de EEUU, creadas para contener la expansión de la Unión Soviética.”

Cox (2014), trasladando la concepción de hegemonía de Gramsci a las Relaciones Internacionales, considera que la emergencia de un nuevo hegemón fue producto de una revolución; y la de Estados Unidos, para Domínguez (2017) empezó con su independencia del imperio británico y continuó con el proceso de expansión territorial del siglo XIX impulsada por la Doctrina Monroe, que le permitió dominar el sistema de conferencias panamericanas. Esto daría paso a que durante la primera mitad del siglo XX Estados Unidos tuviera como objetivo alcanzar la “hegemonía tanto ideológica como militar y económica y la conformidad, sin tener que pagar el precio de la conquista permanente” (Drake 1991, 34).

Estados Unidos alcanzó este objetivo tras la Segunda Guerra Mundial y su hegemonía estaría marcada por la propagación de las ideas económicas liberales en Europa y la inclusión de gran parte de países del Tercer Mundo dentro de su orden económico, para frenar el avance del

comunismo. (Payne 1996; Vivares 2016). Lo primero respondía a las necesidades de Estados Unidos y su creciente capacidad de industrias por acceder a materias primas baratas, a la par de abrir y expandir el mercado internacional para sus productos e inversión de sus excedentes de capital, para lo cual necesitaba un programa eficiente de fomento de la producción primaria en áreas subdesarrolladas (Escobar 2007).

Para una mejor comprensión de la influencia y capacidad de coerción de Estados Unidos como nuevo hegemón es necesario revisar los conceptos de estructura histórica y hegemonía de Cox. Las estructuras históricas son definidas como una “configuración particular de fuerzas”. Dentro de ellas se encuentran i) las capacidades materiales, que pueden ser de tipo tecnológico, económico, militar, entre otras; ii) las instituciones encargadas de perpetuar el orden, las cuales el autor relaciona con el concepto de hegemonía de Gramsci; iii) y las ideas, que pueden ser de carácter intersubjetivo que perpetúan el status quo y “las imágenes colectivas del orden social de diferentes grupos de personas... tanto sobre la naturaleza, como sobre la legitimidad de las relaciones de poder prevaletientes...” (Cox 2014, 142).

Para definir la hegemonía, Cox utiliza el concepto de Gramsci que la entendía como el proceso por el cual “la clase dominante establece un liderazgo moral, político e intelectual sobre sectores subordinados, haciendo que sus intereses sean los intereses de la sociedad” (Gramsci 2001, 19). Este concepto es trasladado por Cox a las Relaciones Internacionales para definir el proceso por el cual esta hegemonía nacional se expande a nivel internacional y:

esta hegemonía nacional se convierte en patrones de emulación exterior... la hegemonía mundial se expresa con normas universales, instituciones y mecanismos que establecen reglas generales de comportamiento para los estados y para aquellas fuerzas de la sociedad civil que actúan más allá de las fronteras nacionales –reglas que sostienen el modelo de producción dominante (Cox 2016, 148-149).

Tomando en cuenta estos conceptos, se puede entender la emergencia de la Pax Americana como una nueva estructura, producto de las capacidades que Estados Unidos desarrolló a

partir de su independencia, lo que significó que a finales de la IIGM tuviera la capacidad económica⁶ y militar⁷ para consolidarse como el nuevo hegemón indiscutible.

Sin embargo, la hegemonía de Estados Unidos no se construyó en torno al uso de la fuerza, sino a través de la aceptación del nuevo orden mundial como legítimo por parte del resto del mundo (Cox 2014). Este fue el papel de las organizaciones internacionales, mecanismo creado para difundir las nuevas normas universales y reglas de comportamiento para los Estados y la sociedad civil, además de producir la ideología que legitima estas pautas y el orden hegemónico en general. Estas instituciones tienen la capacidad de incorporar a las élites de los países periféricos y los discursos anti-hegemónicos, a través de pequeños ajustes y convirtiéndolos en afines al orden hegemónico (Cox 2016). Sobre este último tema se abordará en el siguiente apartado.

Así la hegemonía termina por afectar al orden político, la estructura económica, las relaciones sociales y la ideología dentro de los Estados, gracias a las organizaciones internacionales, quienes expanden el orden hegemónico y las reglas establecidas por el Estado hegemónico a los países periféricos. El modelo hegemónico se introduce sin cambiar las estructuras tradicionales de poder. Este transformismo desatará tensiones porque, mientras la hegemonía es más intensa en el centro, está más cargada de contradicciones en la periferia, generando primero en esta zona movimientos contestatarios al poder hegemónico (Cox 2016).

Bajo la Pax Americana, entre las instituciones afines al orden hegemónico se establecieron: i) el sistema Bretton Woods, que dio paso a la creación del Banco Mundial (BM) en 1944, Fondo Monetario Internacional (FMI) en 1945, y el Acuerdo General sobre Aranceles de Aduana y Comercio (GATT) en 1948; ii) la Organización Europea para la Cooperación Económica (OECE) en 1948, que en 1960 se convirtió en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) bajo la cual nació el Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD); iv) y la Organización de Naciones Unidas (1945) y sus organismos especializados (Domínguez 2017 y Lemus 2017). Estas entidades contaban con el poder de

⁶ La economía estadounidense representaba casi la mitad de la producción del comercio internacional y en su Reserva Federal se encontraba el 80% de las reservas de oro mundiales (Unceta y Yoldi 2000)

⁷ Muestra de ello era su capacidad de destrucción nuclear (De la Balze 2019); y su flota naval que le permitió el control de las principales rutas marítimas del comercio global (Kagan 2012).

regulación del comercio y acceso al capital con el cual se sentaron las bases del nuevo orden mundial (Boni 2010).

Para Boni (2010) estas instituciones tenían como objetivo tutelar y promover la expansión económica, mientras que para la estabilidad política se creó el Consejo de Seguridad dentro de Naciones Unidas y para el cuidado de la estructura organizativa se firmó el Tratado del Atlántico Norte (OTAN) en 1949 como sistema de defensa colectivo frente al peligro comunista (Dávila 2011).

Por estos motivos Griffin (1991) afirma que la cooperación internacional al desarrollo, creada dentro de este sistema, ha respondido a los objetivos e intereses de Estados Unidos y sus aliados. En el contexto pos guerra e inicios de la Guerra Fría, los intereses estratégicos fueron los principales motivos para la ayuda.

Uno de los primeros objetivos fue Europa Occidental, donde como medida para evitar la expansión de la influencia de la Unión Soviética en ese continente, se puso en marcha el Plan Marshall (1947-1951), con el cual se entregaron 14 millones de dólares para la reconstrucción de esta región (Bataille 1991). Para Payer (1991) el interés estadounidense residía en la necesidad de reactivar la economía europea para que no se derrumbara la suya por falta de socios comerciales debido al exceso de capacidad productiva generada durante la guerra.

Tras los procesos de descolonización, el interés se concentró en el dominio sobre el Tercer Mundo a fin de asegurar la posesión de materias primas baratas para sus industrias. Por ello la ayuda de los países desarrollados se dirigió a aquellas regiones a las cuales se quería atraer (Sanahuja 2001), especialmente a los lugares donde surgían movimientos revolucionarios. Así por ejemplo la Alianza para el Progreso nació tras el triunfo de la Revolución Cubana en 1960, o se intensificó la asistencia económica y preferencias comerciales para Centroamérica y el Caribe tras la Revolución Sandinistas de 1979 (Zeuli y Ruttan 1996).

Para Montúfar (2002), estos hechos han significado que la cooperación internacional al desarrollo sirva para institucionalizar un patrón de relaciones jerárquicas entre los países ricos, los organismos internacionales y los países receptores de la ayuda. Estos últimos son incluidos dentro del sistema internacional según cómo adopten y cumplan con las reformas y

obligaciones que los primeros imponen, lo cual se sustenta sobre la expansión de ideas colectivas, consensuadas a nivel internacional, sobre lo que significa el desarrollo.

Así la cooperación internacional al desarrollo ha estado marcada desde sus inicios por los conflictos: de la Guerra Fría, los procesos de descolonización y Norte-Sur y finalmente las dinámicas de la globalización (Hettne 1995 y Sanahuja 2001). Sus cambios y modalidades han estado en función de los intereses hegemónicos de Estados Unidos y sus aliados, los cuáles se han difundido a través del marco institucional creado tras la II Guerra Mundial y la ideología del desarrollo.

3. El discurso del desarrollo

Para los teóricos del post-desarrollo, basados en el trabajo de Foucault, el desarrollo es un discurso creado para legitimar el nuevo orden mundial a partir de mediados del siglo XX, que plantea la modernización y el crecimiento económico como verdades universales para alcanzar el progreso social, económico y cultural (Escobar 2007).

Según la teoría del post-desarrollo, el discurso del desarrollo fue creado al final de la Segunda Guerra Mundial como un punto de quiebre entre el anterior sistema de explotación colonial, el cual se volvió insostenible. Se reorganizó la estructura de poder y consolidó a Estados Unidos como hegemón. El desarrollo fue el discurso legitimador de esta nueva estructura, la cual siguió manteniendo el eje colonial.

De esta manera el desarrollo pasó a sustituir la antigua premisa de la raza como diferenciador entre dominadores-dominados, blanco-indígena y civilizado-salvaje; y se convirtió en el nuevo discurso que legitimó el dominio europeo occidental sobre las ex colonias ahora denominadas áreas subdesarrolladas (Escobar 2007 y Quijano 2014).

Desde las potencias mundiales, principalmente desde Estados Unidos, el subdesarrollo fue comprendido como un estadio de atraso económico, político y cultural por la presencia de supersticiones, creencias y relaciones sociales de carácter arcaico; las cuales debían ser destruidas, sin importar el costo social y cultural, para iniciar con el proceso de modernización de estas áreas.

Este proceso consistía en el paso de una sociedad tradicional rural a una urbana e industrializada. Para ello era necesario canalizar la inversión de capital en la creación de la infraestructura adecuada para la producción industrial de los países como camino para desarrollar el crecimiento económico. Sin embargo, debido al círculo de pobreza, los países subdesarrollados no contaban con ahorro doméstico, por lo que necesitaban de capital extranjero para iniciar esta transición.

Aquí entró en juego la cooperación internacional al desarrollo como instrumento para la transferencia de recursos económicos y tecnológicos a los países subdesarrollados. Los organismos de la CID siguieron las directrices de las recetas creadas por teóricos occidentales sobre el camino que debía seguir el desarrollo. Estas teorías y modelos están fundamentados en la economía clásica que asoció progreso con crecimiento económico Estatal.

Para Unceta (2009), esta asociación de progreso con crecimiento económico tiene sus raíces en la emergencia de la Revolución Industrial y del pensamiento Ilustrado durante el siglo XVIII, que dieron paso al proyecto europeo occidental de la Modernidad, donde el predominio de la razón, el utilitarismo y el pensamiento científico técnico aceleraron los procesos de producción dando origen a la ontología y epistemología antropocéntrica que posicionó al ser humano sobre la naturaleza (Rist 2002).

A partir de entonces los economistas clásicos asociaron al crecimiento económico y la capacidad de satisfacer las necesidades humanas con progreso (Escobar 2007), el cual dependía directamente del desarrollo de los países. Así, la figura del Estado-nación pasó a ser el sujeto a desarrollar (Unceta 2009).

Pero el desarrollo también mantuvo otras dos premisas de la Modernidad: la linealidad de la historia humana que pone a Europa, y ahora a Estados Unidos, como la meta de la civilización; y darle sentido a las diferencias entre los dominadores y dominados a través de la idea de raza, y en la actualidad de subdesarrollo (Dussel 2000). Por ello Escobar (2007) considera al desarrollo como la continuación del proyecto modernizante de Europa Occidental.

Los modelos que surgieron de ellas, fueron a su vez adoptados y legitimados como universales por las organizaciones internacionales. Por lo que, el discurso del desarrollo se

relaciona con lo que Quijano (2014) denomina colonialidad del saber, pues son estas instituciones las encargadas, en base al modelo europeo, de dictaminar una nueva perspectiva de conocimiento que ha clasificado a todo aquello que no sea europeo como atrasado, incivilizado, incorrecto e ilegítimo.

Estos conceptos permean desde las organizaciones internacionales hasta los gobiernos e individuos de los países subdesarrollados a través de las entidades de cooperación internacional y la industria cultural de música, cine y televisión, lo que crea nuevos conceptos e identidades, por ejemplo, acerca de lo que se entiende por feminidad o masculinidad y el uso de lenguas indígenas (Fuglesang 1992).

Esta producción de conocimiento y grado de internalización del discurso del desarrollo es lo que Escobar (2007, 32) considera como la diferencia con el antiguo sistema de dominación pues “las formas de poder que han surgido no funcionan tanto por medio de la represión, sino de la normalización, no por ignorancia sino por el control del conocimiento, no por interés humanitario, sino por la burocratización de la acción social”.

Sin embargo, el discurso del desarrollo ha tenido que sufrir algunas modificaciones debido a las críticas al orden mundial. Gracias a la capacidad de las organizaciones internacionales se logró transformar los discursos contra-hegemónicos en nuevos planteamientos del desarrollo afines al orden hegemónico. Es así como los temas medio ambientales, de equidad de género, de lucha de movimientos indígenas y en general de proclamas por un nuevo orden mundial más justo fueron incluidos dentro del discurso oficial del desarrollo, pero sin perder la esencia del crecimiento económico y aumento de la producción como principal motor del proceso de modernización, y la meta de emular a las sociedades occidentales como sinónimo de progreso y éxito. De esta manera el discurso al desarrollo ha evolucionado a lo largo de setenta años y ha influido en los enfoques con que las entidades de cooperación internacional al desarrollo han trabajado en los países receptores de ayuda.

3.1 La evolución del concepto de desarrollo y los enfoques de la cooperación internacional al desarrollo

Montúfar (2002) considera que existen dos paradigmas de desarrollo: el que comprende el periodo entre 1950-1970 y el de 1970- hasta la actualidad. El primero se caracteriza por tener como sujeto a desarrollar al Estado, razón por la cual se centra en la formación de capital

físico. El segundo por su parte se interesa en el desarrollo de los individuos y la creación de capital humano.

Dentro del primer paradigma de desarrollo las teorías que surgieron fueron las teorías de crecimiento económico y de la Modernización. Estos primeros planteamientos, basados en la economía clásica, consideraban que la formación de capital físico de los Estados era la condición necesaria para la consecución del bienestar socio-económico general. Para ello era necesario la explotación de los recursos naturales, la industrialización y la modernización. Al estar centrado en el progreso económico de los países, el indicador para medir el desarrollo fue el Producto Interno Bruto⁸ (Lo Brutto 2017).

Estas teorías consideraban al subdesarrollo como una condición de atraso frente a lo cual se necesitaba de la inversión de capital extranjero para romper con los círculos de pobreza (Hidalgo 2011). Algunos teóricos que se destacan en esta escuela son: Rostow, Lewis, Hirschman, Rosenstein-Rodán, entre otros.

Para Rostow la educación era un rol importante para el desarrollo de los países, pues se encargaba de la formación de seres humanos para alcanzar una sociedad desarrollada capitalista. Al respecto considera:

“La educación, al menos se hace más extensa y se adapta a las necesidades de la actividad económica moderna. Se forman nuevos tipos de hombre de empresa –en la economía privada, en el gobierno, en ambos- dispuestos a correr riesgos en busca de utilidades o de modernización” (Rostow 1960, 19).

Mientras tanto para Lewis (1960) la población rural e indígena constituía mano de obra barata para la industria naciente, lo que genera la migración del campo a la ciudad con el sueño de mejorar las condiciones de vida. Pero, la mano de obra excede a la oferta de empleo del sector industrial, dejando a gran parte de la población rural e indígena en situación de pobreza y mendicidad.

⁸ A inicios del siglo XX Pigou (1920) planteó la posibilidad de medir el progreso y bienestar económico a través de la renta nacional.

Como una posición contrahegemónica, en América Latina surgió la Teoría de la Dependencia con sus dos corrientes: estructuralistas y marxistas. Los teóricos de la dependencia consideran que el subdesarrollo es producto del desarrollo de los países industrializados y las condiciones desiguales de intercambio entre el centro-periferia (Hidalgo 2011).

Sin embargo, no cuestionaron el concepto de desarrollo en sí y mantuvieron la creencia de que los países subdesarrollados se encontraban en un estadio de atraso, frente a lo cual la industrialización y el crecimiento económico, a través de la Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI), se sostuvo como la vía para salir de la condición de explotación y dependencia (Rubio 1991).

De esta manera el discurso del desarrollo se internalizó tanto en las posturas ortodoxas como heterodoxas, que, aunque diferían en cuanto a las causas, consideraban una única receta para alcanzar el desarrollo, la industrialización y el crecimiento económico, sin analizar los problemas sociales, culturales y ambientales que estos planteamientos tenían a largo plazo.

Durante este paradigma las relaciones internacionales se caracterizaron por la predominancia de estructuras Estado-céntricas, razón por la cual la cooperación internacional al desarrollo fue principalmente de índole bilateral (Montúfar 2002). Siendo el Estado el sujeto a desarrollar, la ayuda se centró en aplicar diferentes reformas como planificación, aumento de la productividad y consumo, manejo presupuestario y programación (Arcos 2001).

En los cincuenta, marcada por el objetivo de ayudar a la reconstrucción de Europa, la cooperación internacional al desarrollo se caracterizó por ser técnica. Una década más tarde se focalizó en superar la brecha del subdesarrollo. Desde los países industrializados se destinó grandes cantidades de dinero para mejoramiento de la infraestructura, las cuales fueron enviadas bajo la modalidad de cooperación reembolsable, de esta manera terminaron convirtiéndose en deudas impagables (Ayllón 2007).

Este periodo también se caracterizó por la verticalidad de la CID. Los receptores de la ayuda no tuvieron voz dentro de los proyectos que se implementaban, por lo que, en muchas ocasiones, los programas de desarrollo no cubrían la totalidad de sus necesidades. En el caso de los indígenas, causantes del subdesarrollo por ser sociedades arcaicas según los teóricos del desarrollo, las entidades de la CID los consideraron como poblaciones vulnerables y por lo

tanto como objetos de desarrollo. Esta tendencia perduró hasta casi finales de los ochenta (Langa 2012).

A finales de los sesenta surgieron críticas en torno al fracaso de las primeras recetas en la reducción de la pobreza y desigualdad entre países pobres y ricos. Las críticas se basaron en estudios como el informe “Partners in Development” (1969) o “Informe Pearson”, que evidenció un aumento en la brecha entre países del Norte y del Sur. Posteriormente el documento “Los límites del crecimiento. Informe al Club de Roma sobre el predicamento de la Humanidad” publicado por Meadows et al (1972), que realizó simulaciones sobre el crecimiento de la economía, la población y el impacto en el medio ambiente, reveló los efectos negativos a corto, mediano y largo plazo de las recetas de desarrollo. Además, afirmó que, de continuar con los niveles de producción, contaminación y agotamiento de recursos naturales, el crecimiento alcanzaría su límite dentro de cien años.

Los cuestionamientos al desarrollo y modelo hegemónico alcanzarían su pico más alto en 1973, cuando el Movimiento de Países no Alineados publicó la “Declaración Económica”. Se planteó la idea de crear un Nuevo Orden Económico Internacional (NOEI), para que los países en vías del Tercer Mundo tuvieran control sobre sus recursos naturales y la inversión extranjera; y un nuevo sistema monetario internacional, en reemplazo de Bretton Woods, que regulara el mercado mundial dando mayor apertura y participación a las manufacturas de los países en vías de desarrollo (Montúfar 2002 y Boni 2010).

Este documento fue planteado un año más tarde en la Sexta Sesión Especial a la Asamblea General de Naciones Unidas para la constitución de un Nuevo Orden Económico Internacional orientado a “corregir las inequidades existentes en las relaciones económicas entre países y personas” (Montúfar 2002, 102). Para contrarrestar estas críticas y al NOEI, las potencias mundiales, afirmaron que, debido al creciente fenómeno de la interdependencia y globalización, era necesario implementar nuevos modelos orientados a dar solución a problemas globales como: pobreza, desnutrición, medio ambiente.

De esta manera, se definió la transición a un segundo paradigma que consideró al individuo como el nuevo sujeto a desarrollar (Streeten 1978), por lo que se cambió el interés en formación de capital físico a capital humano, mejorando las condiciones de educación, salud y nivel tecnológico, a fin de incrementar la productividad de los países sub desarrollados.

También se empezó a pensar en la pobreza como un fenómeno multidimensional por lo que se tomaron en cuenta otros factores para evaluar el desarrollo, con lo cual aparecen el Coeficiente de Gini o el Índice de Desarrollo Humano como indicadores.

Durante este paradigma, el Neoliberalismo se convirtió en la principal teoría ortodoxa de defensa del orden mundial. Esta corriente mantuvo la visión de subdesarrollo como atraso, pero en este caso debido al mal funcionamiento del mercado fruto de las regulaciones del Estado a la economía. Frente a ello, la solución se encontraba en la liberalización de la economía, el comercio internacional, la inversión extranjera, políticas de estabilización macroeconómica y ajuste estructural, planteamientos que fueron condensados en lo que se conoce como “Consenso de Washington”. Esto generaría un crecimiento económico sostenido, que a través de la distribución de la renta del mercado irrigaría los beneficios a toda la población (Hidalgo 2011).

Con el cambio de paradigma la cooperación internacional al desarrollo sufrió algunas modificaciones. Se dio mayor énfasis a las organizaciones multilaterales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y Naciones Unidas, quienes adoptaron los postulados Neoliberales para el diseño de las políticas del desarrollo, por lo que impulsaron una disminución de la intervención estatal en la economía, para corregir distorsiones del mercado, y una mayor participación de la sociedad civil y ONG's en la cooperación multilateral y bilateral (Arcos 2001 y Montufar 2002).

Para ello los organismos condicionaron la ayuda a la aplicación de reformas y reajustes políticos y económicos en los países receptores de ayuda. Entre los ajustes se encontraban la descentralización del Estado, la privatización de empresas públicas, liberalización de la economía, promoción de derechos humanos y políticas de desarrollo sustentable (Arcos 2001 y Montúfar 2002). También es importante señalar que al igual que en el anterior paradigma de desarrollo la modalidad de cooperación reembolsable se mantuvo como la principal fuente de ayuda.

La descentralización del Estado permitió una mayor participación de los gobiernos locales y del sector privado, pero principalmente de los beneficiarios de la ayuda. Por su parte publicaciones como el “Informe Pearson” (1969) y “Ajuste con rostro humano” (1987),

centraron el papel de la CID en mejorar áreas como educación y salud para disminuir la pobreza. Tanto el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) como la Organización Internacional del Trabajo ayudaron a impulsar esta nueva tendencia en la ayuda internacional durante la década de los setenta y ochenta (Arcos 2001, Montúfar 2002 y Ayllón 2007).

En los noventa, nuevamente las críticas a la eficacia de la ayuda y la emergencia de movimientos sociales a lo largo del plantea que reclamaban lo injusto del orden mundial dieron paso a nuevos planteamientos contra-hegemónicos, los cuales el Neoliberalismo supo absorber y adherirlos a sus planteamientos (Puello-Socarrás 2015). Así durante esta década los organismos internacionales articularon los planteamientos originales del desarrollo con temas como medio ambiente, equidad de género y pueblos indígenas, lo que se expresó en el Enfoque de Desarrollo Humano o el Desarrollo Sostenible (Ayllón 2007).

En esta década se dio un cambio sustancial desde las entidades de cooperación internacional al desarrollo, que reconocieron a los pueblos y nacionalidades originarias como sujetos de derecho, con la facultad de implementar sus propios modelos de autodesarrollo (Langa 2012).

A inicios del 2000, desde la ONU, se planteó diseñar, por primera vez, una agenda global de desarrollo que recogiera las temáticas planteadas en la última década del siglo XX. De esta forma se promulgaron los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) como nueva directriz de las políticas públicas para el desarrollo (Ayllón 2007), que contenían 8 objetivos y 18 metas para reducir la pobreza y el hambre, garantizar la sostenibilidad del medio ambiente y mejorar la asociación mundial para el desarrollo en 2015 (Villamil y Romero 2011).

Este primer plan global también fracasó por lo que, en 2015, tras la revisión de los ODM, se planteó como nueva agenda mundial los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), ampliando a 17 objetivos y 169 metas, como nueva ruta para mejorar la calidad de vida de los seres humanos mediante un crecimiento económico sostenido y que a la vez sea sustentable para 2030 (ONU 2015).

Sin embargo, se puede prever que los ODS también fallen en sus objetivos futuros, pues al igual que en la década de los cincuenta, están diseñados para mantener el statu quo y favorecer a las grandes potencias, mientras se sigue pregonando como solución una de las

grandes contradicciones de la economía: el crecimiento económico ilimitado en un mundo con recursos finitos. Lo cual ha llevado al mundo a su límite ambiental y sumergido en la pobreza a la gran mayoría de la población.

Es por ello que, el post-desarrollo propone romper con el concepto tradicional de desarrollo y prosperidad como sinónimo de crecimiento económico (Jackson 2009). Idea que ha llevado a ligar el desarrollo con altos niveles de consumo tanto en los “centros” como en las “periferias”, los cuales son insostenibles para la naturaleza, dado el alto grado de contaminación, así como la sobreexplotación de los recursos naturales produciendo un desgaste del planeta y arriesgando el futuro de las próximas generaciones.

Además, el post-desarrollo propone como alternativas la participación de los movimientos sociales para cambiar las prácticas de producción de conocimientos, y hacer visibles las formas de conocimiento producidas por aquellos a quienes tradicionalmente se los consideró como “objetos del desarrollo para que puedan transformarse en sujetos y agentes” (Escobar 2005, 20) de su propio desarrollo.

Es aquí donde entraría en juego la educación de los Pueblos Indígenas en el Ecuador, pues desde que se consolidó el movimiento indígena empezaron a elaborar discursos y propuestas, desde su cosmovisión y ciencias ancestrales, sobre el desarrollo, las cuáles fueron plasmadas en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), documento elaborado por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) el 31 de agosto de 1993 (Montaluisa 2020).

4. Ecuador y la cooperación internacional al desarrollo

Dentro del Sistema Internacional al Ecuador se lo puede considerar como un Estado pequeño, vulnerable al contexto internacional e incapaz de implantar una política exterior propia libre de injerencias externas, por lo cual es más proclive a aceptar acuerdos y normas internacionales (Goetschel 1993, Hey 2003 y Bonilla 2008).

· Entrevista personal a Luis Montaluisa, líder y catedrático indígena, miembro fundador y primer secretario de educación de la CONAIE y primer director de la DINEIB. Realizada el 1 de julio de 2020.

Desde un enfoque constructivista, la concepción de Estado pequeño está dado por la percepción que se tiene del país en el exterior como la propia percepción de sus líderes e instituciones (Salgado 2017). Para Hey (2003) esto genera que la política exterior de los países pequeños esté moldeada por cuestiones nacionales e internacionales. A nivel internacional los estados pequeños promueven su participación en organismos multilaterales con el fin de mejorar su posición dentro del orden internacional. Sin embargo, dada su restringida influencia en organismos multilaterales, donde predominan los intereses de los Estados poderosos, tienden a preferir el actuar dentro de instituciones regionales. Siguiendo estos preceptos, dado el poco peso a nivel internacional del Ecuador, su política nacional y exterior obedece en gran medida a la influencia externa. Para Bonilla (2008) la política exterior del país tiene un carácter reactivo frente al acontecer internacional y las acciones de otros estados, mientras que su participación en Organismos Internacionales, estuvo limitada a la adopción de principios básicos, acuerdos y normas internacionales, principalmente al adoptar la carta de la ONU.

Estas características a su vez marcaron, en parte, la manera en que la CID llegó al Ecuador y las transformaciones que realizó en la búsqueda de modernizar al país. De manera general el país ha mantenido la tendencia a privilegiar la cooperación de carácter reembolsable multilateral, la cual ha financiado la mayor parte de programas de desarrollo y han permitido la participación de la sociedad civil y ONG en estos procesos, pero también contribuyó al incremento de la deuda externa (Arcos 2001).

Históricamente, la economía del Ecuador se ha caracterizado por ser poco diversificada, dependiente de la dinámica internacional de comercio y del precio del petróleo (anteriormente de productos como el cacao y el banano), y susceptible a las crisis internacionales, por lo que el país fue considerado por el Banco Mundial como un país de renta media⁹ (PRM) desde 1978, y desde 1987 hasta 2008 como PRM baja, tras lo cual alcanzó el estatus de PRM alta al alcanzar un PIB de 3.860 millones de dólares (Domínguez y Caria 2016). Estas particularidades convirtieron a la CID en una herramienta para paliar las insuficiencias del Estado desde mediados del siglo XX (Castaño et al 2020).

⁹ Desde 1978 el Banco Mundial estableció la categorización de renta baja y media para los países en desarrollo (Domínguez y Caria 2016).

· Trabajo investigativo realizado dentro de la maestría para la materia de Cooperación Internacional.

Tras el discurso de Truman, Estados Unidos inició con el Programa Punto IV como parte de su política exterior y Ecuador fue uno de los treinta y dos países que mediante acuerdos bilaterales firmados en el gobierno de Galo Plaza Lasso 1951, aceptaron las estipulaciones de dicho programa, que se basaban en los enfoques modernizantes de Rostow (Technical Cooperation Administration 1951). Estos primeros programas de la CID jugaron un papel importante en la construcción del Estado “planificador y modernizador” (Montúfar 2002).

Para canalizar de mejor manera la ayuda técnica y financiera del exterior se creó en 1954 la Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica (JUNAPLA), bajo la mirada del Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento (BIRF) la cual se encargó de “formular planes de desarrollo económico nacional” (Gobierno Nacional del Ecuador 1954). Con esto se realizaron diferentes estudios que permitieron conocer por primera vez la realidad social y económica del país. Esta información fue la base para trazar el camino del desarrollo que siguió el Ecuador durante los años 60, lo cual quedó plasmado en el Plan General de Desarrollo Económico y Social (1963-1973).

La planificación fue la herramienta principal para cumplir con el objetivo de incrementar la producción industrial y con ello el nivel de vida y consumo de la población. Uno de los primeros pasos orientados a alcanzar esos objetivos y que contó con el apoyo de la cooperación internacional fue realizar el primer diagnóstico de recursos humanos, geográficos y productivos del país que ayudó en la elaboración de planes y políticas del gobierno (López 2008 y Salgado 2008).

En esta primera fase de desarrollo (1950-1969), el país tuvo un importante crecimiento económico que se evidenció en la triplicación del producto interno bruto, el cual a inicios de los años cincuenta alcanzaba los 535 millones de dólares y para finales de la década de los sesenta llegaría a 1.675 millones de dólares. Este aumento estuvo impulsado principalmente por el boom bananero y la exportación de otros productos tradicionales como café, camarón, atún y pescado (Salgado 2008).

Siguiendo los lineamientos de Rostow para “crear las condiciones para el impulso inicial” durante los años 50 y 60 la inversión pública estaba destinada en un 85% a la infraestructura económica y social traducida en la construcción de vías, puentes, aeropuertos, hospitales, escuelas, alcantarillado, entre otras. En esta etapa los principales cooperantes fueron la ONU,

que se encargó de campañas de salud y educación, y la USAID, que se ocupó del área de infraestructura vial y aérea con el fin de favorecer el sector agro-exportador (USAID 2014).

A inicios de los setenta, siguiendo los postulados de la CEPAL y Raúl Prebisch sobre la teoría de la Dependencia, el país se acogió al modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones ISI, con el fin de asegurar el crecimiento económico. En este periodo tanto desde el lado estatal como de los organismos de Cooperación Internacional al Desarrollo se tomó en cuenta a la pobreza como problemática que mide los avances del desarrollo, además de incorporar la satisfacción de las necesidades básicas y el desarrollo rural como premisas del desarrollo (JUNAPLA 1972 y Montúfar 2002).

Sin embargo, pese al elevado ingreso por el boom petrolero en esta década, para Acosta (2006) el modelo ISI no obtuvo los resultados esperados debido a que se mantuvo la estructura primario exportadora. Entre las principales causas para este problema, Acosta (2011) señala la incapacidad de las élites para crear políticas adecuadas, la falta de una redistribución productiva, y la inexistente concentración de esfuerzos privados y estatales para crear la infraestructura necesaria, ni políticas arancelarias para proteger a la emergente industria hasta que pudiera competir a nivel internacional.

No obstante, es importante señalar que a mediados de los setenta la JUNAPLA fue reemplazada por el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE)¹⁰, encargado del control de los flujos de la cooperación reembolsable, las políticas públicas de cooperación y planes económicos y sociales del país para integrarlos dentro de los planes de desarrollo nacionales (CONADE 1996). Todo esto con el fin de mantener bajo control el nivel de endeudamiento externo del país (Arcos 2001). Para Espinoza (2009) la fase entre 1970-1990 significó un anclaje institucional de los proyectos de la cooperación internacional al desarrollo en el gobierno central.

La década de los ochenta estuvo marcada por la crisis económica mundial caracterizada por el replanteamiento de políticas proteccionistas por parte de las potencias capitalistas. Dentro de

¹⁰ El CONADE se encargó de asignar los recursos de la cooperación reembolsable para los gobiernos locales, provinciales e instituciones autónomas con la capacidad de cortar estos medios ante cualquier tipo de incumplimiento en los proyectos. Este sistema se modificó en el gobierno de Febres Cordero (1984-1988), y fue el Ministerio de Finanzas y la Junta Monetaria los que pasaron a encargarse de las funciones de la CONADE. (CONADE 1996).

América Latina, y en el Ecuador concretamente, la caída del comercio internacional y el intercambio desigual generaron una contracción en la demanda de materias primas lo que provocó procesos inflacionarios que elevaron la deuda externa (Báez 1989).

Durante esta década siguiendo las teorías Neoliberales del segundo paradigma de desarrollo, la cooperación internacional estuvo condicionada a la implementación de los planes de ajustes estructurales y modernización estatal, con lo cual la inversión en cuestiones como desarrollo rural disminuyó (Arcos 2001).

En los años noventa se produjo un aumento en el flujo de la cooperación reembolsable y no reembolsable. Se pasó de 361 millones en 1990, lo que significaba 3.4% del PIB, a USD 863 millones en 1999 que representaba un 6,2% del PIB (Arcos 2001). No obstante, hasta el gobierno de Alfredo Palacios (2005-2007) la cooperación internacional no logró generar la transformación de la estructura económica, sino que tuvo efectos negativos dentro del país, el nivel de pobreza extrema se duplicó al igual que otros indicadores del subdesarrollo como desnutrición infantil y vulnerabilidad (Acosta 2006), pese a que desde la Constitución de 1998, se apoyó los procesos de descentralización y las relaciones de entidades de cooperación internacional al desarrollo con gobiernos municipales para canalizar de mejor manera la ayuda (Espinoza 2009).

Desde 2009, a partir de las reformas de la Constitución de 2008, el Estado volvió a tener la centralidad de la planificación nacional y articuló las acciones de la cooperación internacional dentro del Plan Nacional del Buen Vivir 2009-2013 (Espinoza 2009). Enmarcados en el cambio de modelo de desarrollo¹¹ orientado a “la satisfacción de las necesidades, la igualdad de oportunidades y el estímulo del ejercicio de las capacidades” (SENPLADES 2007, 55), el papel de la CID estuvo enfocado en generar capacidades y la transferencia tecnológica y de conocimientos siendo el Estado el encargado de dirigir y canalizar esta ayuda a las necesidades que consideraba pertinentes (SENPLADES 2009).

De manera general, en este apartado se puede concluir que, debido a las crisis e inestabilidades políticas y económicas que ha atravesado el país hasta los primeros años del nuevo milenio, no fue posible establecer un único modelo de desarrollo que dirija el

¹¹ Para Gudynas (2008) el supuesto cambio de modelo quedó solo en el papel, pues se mantuvo como base del desarrollo el crecimiento económico e incremento de productividad y eficiencia.

crecimiento económico o que oriente a los agentes económicos y sociales. La llegada al poder de Rafael Correa significó un cambio en esta área, pues a partir de su primer gobierno en 2007 se produjo una etapa de estabilidad política que duró hasta 2017. Periodo en el cual, basado en lo que se llamó “Buen Vivir”, la cooperación internacional al desarrollo estuvo articulada dentro de los Planes Nacionales de Desarrollo.

Cabe notar que, en este estudio no se profundiza en los conceptos del desarrollo, a partir del año 2000, debido al corte temporal de esta investigación, en la que se analiza dos acciones de cooperación que se dieron fundamentalmente en la segunda mitad del siglo XX.

Capítulo 2

Educación y Pueblos y Nacionalidades Indígenas

Hace más de dos mil años, en latín, el término para referirse a educación era *ēdūcere*, traducido del griego. Provenía de la unión de dos términos: *ex* ‘afuera’, y *ducere* ‘acompañar, sacar’. Es decir que educación significaba “acompañar, guiar a la persona para que saque a relucir sus potencialidades”.

En la actualidad, la educación puede tener diversos fines. Mediante un enfoque crítico puede ser utilizada como medio de liberación y cuestionamiento al orden impuesto, o por el contrario puede ser aprovechada como medio de adoctrinamiento para mantener el *status quo*. Es justamente esta última forma la que ha imperado en la enseñanza impartida hacia los Pueblos y Nacionalidades Indígenas desde inicios de la Colonia.

La educación, ya con el enfoque distorsionado, fue una de las herramientas que se utilizó desde la invasión europea para mantener el dominio sobre los indígenas. Durante 500 años, la mayor parte de intelectuales y filósofos minimizaron los saberes propios de los pueblos originarios de América y tacharon a sus habitantes de incivilizados e incultos. Esto permitió a los invasores legitimar la apropiación de sus tierras y riquezas bajo el pretexto de civilizarlos.

Durante la Colonia, la enseñanza a los indígenas giró en torno a la evangelización, y a la castellanización. El rechazo a lo primero justificó la explotación y exterminio de una gran parte de la población, basta recordar la estrategia utilizada con el denominado *Requerimiento* que se aplicó a partir de 1512 (Montaner, 2001). Mientras lo segundo, es decir la castellanización, permitió asegurar el dominio y control sobre los indígenas tras la enseñanza de valores y costumbres europeas (Montaluisa 2019, Ruiz 2020¹²).

Esta dinámica se repitió dentro de las repúblicas latinoamericanas, creadas por criollos, que en sus primeros años poco o nada se preocuparon por la educación de las poblaciones indígenas, a las que consideraban como una raza inferior por lo que continuaron su explotación a través del sistema colonial.

¹² Entrevista personal a Arawi Ruiz, yachachik kichwa, historiador y profesor de kichwa. Realizada el 6 de marzo de 2020.

Este imaginario negativo sobre lo indígena transmitido a través del sistema educativo continuó en la primera mitad del siglo XX. La educación y la cultura fueron concebidas como una preparación para vivir según el modo de vida de las élites, principalmente europeas y también norteamericanas. Esto implicaba que los pueblos indígenas, considerados incultos tenían que aprender los conocimientos, las costumbres, las lenguas, los valores, la historia, y la cultura en general de las clases dominantes de sus respectivos países. Este negativismo difundido a través de la educación tanto formal como informal, no solo influyó en el modo de pensar de las clases dominantes, sino incluso en la propia población indígena.

Así, al revisar el contenido del libro escrito por uno de los primeros indígenas en alcanzar el título de abogado, en la primera mitad del siglo XX, Segundo B. Manguashca (1949), titulado “El indio cerebro y corazón de América: incorporación del indio a la cultura nacional”, se puede ver la penetración de esta ideología. Efectivamente, la primera parte del título suena a algo esperanzador, positivo; pero la segunda parte representa la resignación a aceptar que el único camino es asimilarse a la cultura dominante.¹³ Así pues, en aquella época en medio de un océano de negatividad frente a las culturas indígenas, era imposible pedir que piense de otra manera.

Por lo tanto, uno de los mayores problemas, y que justifica el reclamo de una educación propia por parte de los pueblos y nacionalidades indígenas, tiene que ver con el choque ontológico-epistemológico cultural, y posterior dominación de la cultura europea occidental. La cultura europea occidental se basa en una visión antropocéntrica y fragmentada del mundo, basada en la explotación de los recursos naturales para la satisfacción de las necesidades humanas y la acumulación de capital.

En una posición totalmente contraria a la Occidental, el mundo Andino tiene una filosofía cósmica¹⁴, de respeto a la naturaleza por considerarla como madre de todos los seres vivos. Por ello su economía se basa en la subsistencia. Se consume solamente lo necesario. Así se asegura la calidad de vida de las futuras generaciones. Esta sabiduría, que implica equilibrio

¹³ El libro realiza un análisis del viacrucis vivido por la población indígena después de haber tenido muchos conocimientos y valores antes de la invasión europea. Esta obra tiene el mérito de convocar a los pocos indígenas que han tenido la oportunidad de ir a la educación occidental a no avergonzarse de su cultura; pero al final termina, en la práctica, por considerar que la cultura invasora es superior.

¹⁴ Para Montaluisa (2020) se habla de visión cósmica y no cosmocéntrica porque el cosmos se encuentra permanentemente en expansión o encogimiento, por lo tanto, no existe un centro. Esto es parte de la sabiduría que encierra la filosofía andina.

entre lo que consumen los seres humanos para vivir, y las potencialidades de producción de la Naturaleza, es la que académicos y políticos de izquierda desvirtuaron al proclamar el Sumak Kawsay como modelo de desarrollo del país¹⁵.

Estas dos visiones antagónicas del Mundo y el Cosmos, han estado en conflicto desde hace más de 500 años, con una clara ventaja de la primera sobre la segunda. Mientras la cultura europea occidental contó con todos los instrumentos y herramientas necesarias para expandir su ideología, entre ellas la cooperación internacional al desarrollo y la educación; los pueblos y nacionalidades indígenas han tenido que luchar por preservar los pocos espacios que les han permitido conservar sus saberes. Sin embargo, desde las esferas de poder se ha tratado de destruir estos pequeños espacios para consolidar una sociedad homogénea para ejercer un mejor y mayor control sobre ellos.

Por ello, a partir de mediados del siglo XX, los Pueblos y Nacionalidades Indígenas han venido luchando por el derecho a un sistema educativo propio que reivindique cuestiones identitarias como el idioma, la cultura y sus conocimientos, y permita mejorar su condición de explotados y marginados. Desde entonces, se han desarrollado distintos programas tanto desde el Estado, como desde las propias nacionalidades, varios de ellos con apoyo de la cooperación internacional al desarrollo.

Estos programas y proyectos, sobre los cuáles se ampliará más adelante, han tenido diferentes alcances en cobertura y duración, algunos fueron cortos y locales, y otros más extensos y con un mayor tiempo de prolongación. Gracias a estas experiencias se pudo oficializar la Educación Bilingüe Intercultural en 1982 y posteriormente consolidarse a través de la

¹⁵ Para Bretón (2013) los intelectuales del Buen Vivir desligaron los conceptos de la cosmovisión indígena y lo relacionaron con el planteamiento aristotélico para alcanzar la felicidad o el florecimiento humano, pues existe una gran diferencia entre la filosofía y conocimientos andinos, en los que supuestamente se basa el “Buen Vivir”, y las políticas económicas del gobierno de Rafael Correa que han incrementado la explotación petrolera y minera en el país, como mecanismo para su inserción en la economía mundial. Por este motivo denomina al Buen Vivir como una “suerte de visión neo-rowstosiana” del desarrollo que justifica la reprimarización con la promesa de un futuro estadio de bienestar. Por su parte Domínguez y Caria (2014) consideran al Buen Vivir como un aparato ideológico del Estado, que más que una crítica al modelo tradicional al desarrollo se ha convertido en un modelo de capitalismo con rostro humano que incorpora un enfoque de inequidades sociales, reducción de la pobreza y redistribución de los ingresos pero mantiene el mismo objetivo final de aumentar el Producto Interno Bruto. Para De Sousa Santos (2015) Rafael Correa fue “el gran modernizador del capitalismo ecuatoriano” y define a su gobierno como “capitalismo del siglo XXI”. En la misma línea, Villavicencio (2016, n.p) considera al Buen Vivir como “puro neoliberalismo: la tierra, el territorio son considerados como objetos desprovistos de todo valor intrínseco, de toda relación social y toda significación simbólica, y se convierten en piezas sobre las cuales se ejerce la violencia de la acumulación capitalista”.

creación en noviembre de 1988 de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, la cual gozó de autonomía pedagógica, técnica y financiera hasta el año 2009. Ella diseñó el Modelo de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB, con el cual se buscaba rescatar y revalorizar la cultura e identidad de los Pueblos y Nacionalidades Originarias, así como sus conocimientos. No obstante, esta entidad tuvo un corto periodo de vida, cerca de 20 años, después de los cuales la educación indígena pasó nuevamente a manos del Estado volviendo al carácter asimilacionista y aculturizante de mediados del siglo XX¹⁶.

1. ¿Quiénes son los indígenas? ¿poblaciones o naciones?

Durante la mayor parte del siglo XX, con la emergencia de políticas indigenistas en Latinoamérica y en el mundo, se consideró a los indígenas como poblaciones minoritarias a las cuales había que integrar dentro de la sociedad. Esta inclusión tenía una índole asimilacionista que buscaba despojar de sus características identitarias a las poblaciones indígenas. Frente a esto, los indígenas han luchado por ser reconocidos como pueblos y naciones, con derechos a conservar su cultura, pero sobre todo con el derecho a la autonomía y a decidir sobre su propio desarrollo.

A nivel nacional como internacional no existe una definición única ni consensuada sobre lo que significa ser indígena (Langa 2012). Tampoco hay una sola palabra cuando se hace referencia a las culturas pre-colombinas del continente americano y sus descendientes, lo que genera debate y ambigüedades al momento de tratar el tema. “Indios”, “naturales” “indígenas”, “aucas”, “aborígenes”, “pueblos indígenas”, “pueblos originarios”, “nacionalidades indígenas” “nacionalidades originarias” entre otros son algunos de los términos empleados a lo largo de la historia, los cuales han ido variado conforme ha cambiado la visión que se tenía sobre ellos.

Sin embargo, es importante reconocer que la “identidad indígena” es un producto del proceso histórico de la colonización. “Indígena” o “indio” es una categoría supra étnica (Bonfil 1972) o una identidad social (Quijano 2014) creada durante el sistema colonial por los conquistadores europeos, bajo la cual se agrupó a las distintas poblaciones del continente americano, cuya única característica común era haber sido conquistada y colonizada.

¹⁶ Turra, Lagos y Valdés (2018) en su estudio sobre las propuestas curriculares escolares de Ciencias Sociales de Ecuador y Bolivia, encontraron que si bien había avances a nivel educativo, se mantiene el relato histórico y la visión occidental del mundo, lo que impide desarrollar una verdadera educación intercultural.

Esta filiación estuvo asociada con la idea de raza, lo que permitió construir y legitimar los roles sociales que permitieron el dominio europeo, y que los despojó de cualquier “desarrollo autónomo”. Durante ese periodo las diferencias entre las poblaciones originarias del continente no importaban realmente, para la visión europea cristiana el único contraste era entre colonizados y colonizadores, incivilizados y civilizados, herejes y creyentes (Bonfil 1972).

Esta concepción ha permanecido vigente hasta nuestros días, e “indígena” se sigue utilizando para hacer referencia a cerca de 5000 pueblos diferentes, compuestos de 370 millones de personas en 70 países de los 5 continentes (Langa 2012). Sin embargo, esta categoría empezó a ser cuestionada desde mediados del siglo por los propios pueblos y nacionalidades originarias, quienes lo consideran términos impuestos que contienen una alta carga peyorativa y manifiestan todavía la existencia de relaciones de dominación (Bonfil 1972, Oliva 2005 y Langa 2012).

Frente a esto gracias a la emergencia de intelectuales y organizaciones indígenas, se empiezan a elaborar discursos de identidad propia con categorías como pueblos, naciones originarias o nacionalidades indígena (Ibarra 1992, Pachano 1993), afirmando que eran naciones antes de la conquista, pues contaban con cualidades y requisitos que caracterizan a una nación como: historia, lengua, territorio y cultura compartidos.

Esto ha permitido que cada pueblo y nacionalidad tenga el derecho de auto identificarse y autodenominarse. Así por ejemplo los “esquimales”, denominación dada por los colonos canadienses a los pueblos árticos, han elegido ser reconocidos como Inuit, palabra que significa persona (IWGIA 2012). Lo mismo sucede con las nacionalidades del Ecuador. La nacionalidad Shuar rechaza el término indio o indígena, pues consideran que representa al dominio y explotación colonial, situación que no la vivieron al no haber sido conquistados (Karakras 2012). De igual manera dentro de la nacionalidad Kichwa se auto identifican como Runakuna, que significa seres humanos (Ruiz 2020).

Además, la adopción de la categoría de pueblos o nacionalidades permitió que los indígenas asuman un papel más activo, al ser reconocidos como sujetos, ya no como objetos, en la construcción de los Estado-nación; y su integración no implica la asimilación sino el

reconocimiento de su diferencia, al poner sus problemas al mismo nivel de un Estado-nación (Ramón 1992 y Chancoso 1993).

A su vez como parte de este reconocimiento, las nacionalidades originarias reivindicaban la plurinacionalidad dentro de la cual se reconozca su derecho a la autonomía y autogobiernos en sus territorios, lo que les permitiría ser sujetos de su propio desarrollo. Así en un marco de interculturalidad¹⁷ se lograría la descolonización de la sociedad y construcción de relaciones equitativas entre las distintas culturas del país (Karakras 1988, Federación de Centros Shuar 1988, Chancoso 1993),

Los debates respecto a los términos indígenas, población y naciones también se dio en el ámbito internacional. Inicialmente en el Derecho Internacional se estimó a los indígenas como subdesarrollados y atrasados (Bronstein 1998) motivo por el cual gozaban de una subjetividad limitada al ser considerados como objetos y no sujetos de regulación (Torrecuadrada 2001).

Entre los primeros documentos al respecto se encuentran:

- La Conferencia de Berlín de 1885 sobre expansiones coloniales de los principales imperios europeos, considerado como uno de los primeros tratados internacionales en hacer referencia a las poblaciones indígenas. En el artículo 6 del acta de la conferencia, las potencias se comprometían a velar por las poblaciones indígenas y mejorar sus condiciones de vida (Acta de la Conferencia de Berlín 1885). El documento contenía una visión paternalista y racial del indígena (Oliva 2005 y Langa 2012).
- El Convenio 107¹⁸ de la Organización Internacional del Trabajo de 1957, que consideraba a los indígenas como colectividades menos avanzadas al estar regidos por

¹⁷ Para Fernando Garcés (2020), en entrevista personal, la discusión sobre la interculturalidad surge en los años 70 entorno a la demanda de los pueblos indígenas a una educación propia, con el pasar de los años esta a pasado a diferentes ámbitos como derecho y política.

¹⁸ Este documento se basó en la Octava Conferencia Internacional Americana se la celebró en Perú en 1938 y el I Congreso Indigenista Interamericano realizado en México en 1940, los cuales tenían un marcado sentido paternalista y racista hacia los indígenas. La conferencia recomendó la protección de los indígenas a los Estados a fin de contrarrestar sus deficiencias físicas e intelectuales. (Langa 2012).

Por su parte el congreso, en el cual se creó el Instituto Indigenista Interamericano, consideraba a los indígenas como poblaciones económicamente débiles (Langa 2012). Sus recomendaciones incluían la enseñanza de higiene, salud, economía, agricultura y otras ocupaciones productivas a sus modos de vida con el fin de integrarlos en la economía nacional. Sobre el uso de las lenguas vernáculas, se reconoce su importancia como un aspecto de su

sus costumbres, instituciones económicas, políticas e idiomas propios. Por lo tanto, era deber de los Estados su protección e integración en la sociedad nacional. Sobre la educación para los indígenas el Convenio 107 recomendó el uso de la lengua materna en los procesos de lecto-escritura, para mediante ella realizar la transición al idioma oficial de cada nación con el fin de inculcar conocimientos y habilidades que les permita su integración en la sociedad. Este documento fue ratificado por 27 países, Ecuador lo hizo el 3 de octubre de 1969. Ha sido denunciado en 10 ocasiones debido a la ratificación del Convenio 169.

- La Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de 1960. Aunque no hace alusión explícita a las poblaciones indígenas, reconoce el derecho de las a recibir educación en sus respectivas lenguas, la cual debe ser una competencia estatal (UNESCO 1960).
- El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966. En el artículo 27 se dispone que no se debe negar a las minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, el derecho a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma (ONU 1966).

En estos documentos se evidencia el carácter paternalista e integracionistas que regían a mediados del siglo XX hacia los indígenas. Además, la crítica de indígenas e indigenistas recaían en la poca eficacia en cuanto a la protección de los derechos de los pueblos indígenas (Salinas 1986, Bronstein 1998 y Langa 2012).

A partir de los años ochenta con las crecientes demandas indígenas por ser reconocidos como pueblos, acepción que representaba sociedades organizadas, con cultura e identidad propias (Bronstein 1998), las organizaciones internacionales empiezan a cambiar su postura hacia los indígenas, lo que se evidencia en los posteriores acuerdos y documentos. Así, por ejemplo:

- El estudio sobre el problema de la discriminación contra las poblaciones indígenas de 1986, realizado por el ecuatoriano José Martínez Cobo bajo pedido del Consejo Económico y Social de la Organización de Naciones Unidas, fue el primero en

identidad y de enseñanza en etapas iniciales. Sin embargo, se pone mayor énfasis en el uso y aprendizaje de la lengua nacional. Finalmente se insta a los distintos gobiernos que implementen estrategias y políticas a fin de proteger la cultura indígena e integrarlos a la sociedad mediante la entrega de tierras y mejoramiento de sus condiciones de vida (Acta Final del Primer Congreso Indigenista Interamericano 1940).

reconocer el concepto de auto identificación tanto para definirse como indígena como las de cada pueblo a determinar los rasgos de su pertenencia (Torrecuadrada 2001). Además la definición de Martínez sobre pueblos indígenas es una de las mayormente aceptadas a nivel internacional (Langa 2012). Martínez plantea:

Las comunidades indígenas, los pueblos y las naciones son aquellos que, teniendo una continuidad histórica con las sociedades anteriores a la invasión y pre coloniales que se desarrollaron en sus territorios, se consideran distintos de otros sectores de las sociedades que ahora prevalecen en esos territorios o en partes de ellos. Constituyen ahora sectores no dominantes de la sociedad y tienen la determinación de preservar, desarrollar y transmitir a futuras generaciones sus territorios ancestrales y su identidad étnica como base de su existencia continuada como pueblo, de acuerdo con sus propios patrones culturales, sociales las instituciones y el sistema legal (ONU 1986, 30).

Sobre la educación este documento reconoció que el derecho a la educación de los indígenas no era cumplido y que en gran parte los Estados reemplazaban deliberadamente ésta por la educación formal y alienante. Otros problemas que señaló el informe fueron la falta de escuelas y profesores capacitados en las comunidades rurales, y material inadecuado elaborado sin pensar en las realidades de cada pueblo indígena. Entre las recomendaciones de Martínez se encontraba revisar las políticas lingüísticas y educativas de los Estados para mejorar la calidad de vida tanto de indígenas como no indígenas (ONU 1986).

- Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo que reconoció a los indígenas como pueblos, además de los derechos de autoidentificación y autodeterminación (Salinas 1986). Sin embargo, a fin de evitar inconvenientes con la soberanía de los Estados, el numeral 3 del artículo 1 señala que el uso del término pueblo no implica, los derechos que pueda conferirse a esta definición dentro del derecho internacional (OIT 2014). 23 países han ratificado este convenio, Ecuador lo hizo el 15 de mayo de 1998.
- La Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas del año 2007, sirve como eje referencial para el orden jurídico internacional pese a no tener carácter vinculante. En este documento se reconocen los derechos colectivos de los Pueblos Indígenas, y respecto a los Estados promueve las relaciones armoniosas y cooperativas entre con los Pueblos Indígenas además de su plena participación en los

temas que les atañen (Langa 2012). Dentro del documento destacan: el artículo 1, donde se aceptan los derechos de los pueblos indígenas que han sido reconocidos por los principales instrumentos internacionales sobre ellos; el artículo 3 sobre la libre determinación, norma que reconoció su derecho a decidir sobre su propio desarrollo; y el artículo 4 que registró el derecho a la autonomía y el autogobierno (ONU 2007).

La necesidad de revisar estos documentos radica en su influencia dentro de los enfoques que guiaron a las distintas agencias y organizaciones de CID en su relación con los pueblos y nacionalidades originarias.

Una vez considerado la evolución nacional e internacional de la concepción sobre la “identidad indígena”, esta investigación toma la postura de la auto-identificación; además dentro del escrito se empleará el término pueblos y nacionalidades indígenas para hacer referencia a los indígenas como sujetos políticos con un sentido de desarrollo propio, mientras los términos “indios”, “indígenas” o “poblaciones indígenas” serán empleados dentro de las periodizaciones de este escrito para señalarlos como objetos del desarrollo.

Sin embargo, existen detractores que consideran que otorgar la categoría de naciones o nacionalidades a las poblaciones indígenas, puede llegar a generar conflicto con la unidad nacional de Ecuador, e incluso alcanzar tintes de movimientos separatistas. Estos temores se basan en la visión de una única nación ligada al Estado (Garcés y Sánchez 2013), considerada como la forma más común de organización política establecida por el formato Estado-nación (García 2011).

2. Relación Estados-nación vs nacionalidades indígenas

El modelo por el cual la unidad política de un Estado deber ser una sola nación¹⁹ es una falacia construida a intereses de la Modernidad y el capitalismo, según Zapatero (2000). Esto, es debido a que el Estado, como un cuerpo político organizado y subordinado a la voluntad del soberano, que obtiene la monopolización del poder acoplado a una única nación permitía una mejor gobernabilidad y la construcción de instituciones políticas y económicas más

¹⁹ Virgilio (2000) y Sánchez (2012) consideran que con la Revolución Francesa la fusión entre Estado y Nación se convirtió en el principio de legitimidad del poder político. Esto debido a la declaración de que era el pueblo el que ahora tenía el poder, y se comprendía por pueblo al conjunto de todos los franceses. Así la liberación nacional pasó a significar la liberación como ciudadanos.

fuertes, a comparación de aquellos Estados con diferentes nacionalidades e idiomas (Gellner 1983 y Zapatero 2000).

Empero, este modelo se constituyó sobre las diferencias geográficas, étnicas, lingüísticas, religiosas y culturales de grupos sociales anteriores. Por esta razón la creación de una identidad nacional representó un proceso de lucha entre diferentes naciones hasta la imposición de una sobre las demás (Tubino 2005). A raíz de eso, el Estado y la cultura hegemónica impusieron un estándar cultural y lingüístico a través de la construcción de un proyecto nacional identitario al cual subsumir e integrar las culturas subalternas (Tubino 2005). Dentro de este proceso, la educación jugó un papel importante para difundir y consolidar las ideas homogeneizantes.

Tras los procesos de independencia, las élites criollas latinoamericanas replicaron el modelo de Estado-nación francés (Jaramillo, 2013). Sin embargo, fracasaron en la construcción de la identidad nacional debido a que, principalmente, las repúblicas latinoamericanas se edificaron en base a los intereses de sus élites (Hobsbawm 2010), las cuales se identificaban con la cultura occidental y renegaban de las raíces indígenas y africanas (Traverso 1998) y no se propusieron cimentar un proyecto nacional que integrara a toda la sociedad.

Al contrario, en su búsqueda por asegurar el control de la tierra, las actividades mercantiles-financieras, cargos políticos, militares y demás privilegios (Kaplan 1969 y Moreira 1992), las élites criollas mantuvieron los sistemas ideológicos y de dominación de la Colonia que situaban a indígenas y afrodescendientes en una condición de inferioridad y casi esclavitud al considerarlos como salvajes e incivilizados, pese a ser quienes sostenían la economía de los países (Espinoza 1979).

Por ello, en la conformación de los Estados latinoamericanos, la población indígena siempre representó un “problema” al momento de construir una identidad nacional, se les atribuía las condiciones de pobreza, por su falta de visión política y ambición de prosperidad. En algunos países se trató de eliminarlos, como en Chile y Argentina. En otros, como Ecuador, junto con los afrodescendientes fueron explotados como mano de obra gratuita y posteriormente se trató de “integrarlos” a la sociedad.

Sin embargo, esta “integración” estuvo cargada de un sentido paternalista y racista por lo que se trató de obligarlos a despojarse de sus rasgos identitarios, a los que consideraban como causantes del atraso y subdesarrollo de los países. Estas estigmatizaciones tuvieron dos consecuencias principales: i) la internalización en la población mestiza del resentimiento y odio contra los indígenas por lo que cualquier protesta o reivindicación de sus derechos fuera vista como una amenaza al progreso y modernización de los Estados (Roitman 1992), ii) la internalización en las poblaciones indígenas de un marcado complejo de inferioridad perceptible hasta la actualidad (Paz y Miño 1990).

Sin embargo, los pueblos y nacionalidades indígenas han sabido resistir a estos procesos por eliminar su cultura, idioma y a ellos mismos, y en la actualidad reclaman el derecho al reconocimiento de la plurinacionalidad de los Estados y la autodeterminación dentro de sus territorios ancestrales. En educación se ha buscado reivindicar sus lenguas y saberes dentro de la instrucción escolar, adecuando los currículos a sus cosmovisiones, manejos del tiempo y los espacios.

Es importante también señalar que la identificación de las élites con el desarrollo y progreso de la cultura europea occidental sirvió para cimentar las bases del intercambio desigual que rige en la actualidad (Traverso 1998), ya que estas se beneficiaron del intercambio comercial del patrón centro-periferia (Kaplan 1969), por lo que aceptaron de buen grado su papel como intermediarios del capital internacional y la inserción de sus países como proveedores de materias primas en la economía mundial (Traverso 1998). De esta manera los cambios y la evolución de los Estados-nacionales latinoamericanos han sido dependientes de las economías de las potencias mundiales.

La historia nos muestra que la relación entre el Estado-nación con las nacionalidades ha sido muy tensa en, prácticamente, todo el Mundo. Una explicación de esta realidad parece residir en que de por medio está el Poder. Los que controlan el Poder no están dispuestos a compartirlo con todas las nacionalidades existentes. Efectivamente, en el Mundo existen cerca de 7.000 lenguas, habladas por pueblos con historia y organización, que por lo tanto son nacionalidades; sin embargo, apenas hay 200 estados. Igualmente se ha podido observar la lentitud de los Estados en ratificar los convenios internacionales sobre pueblos indígenas.

3. Ecuador y los pueblos y nacionalidades indígenas

A lo largo de la historia republicana del país el Estado ha mantenido diferentes posturas frente a las pueblos y nacionalidades indígenas. Durante la mayor parte del tiempo el estado ecuatoriano mantuvo a los indígenas en una situación de explotación e invisibilización y por tanto de negación de sus derechos. Eso provocó una relación entre el Ecuador y los pueblos y nacionalidades indígenas caracterizada por la conflictividad.

3.1. El Estado gamonal

En sus inicios el Ecuador se constituyó como un estado gamonal caracterizado por los procesos de concentración de la tierra por parte del Estado, la Iglesia y las clases dominantes y la condición de servidumbre, cuasi esclavitud, del resto de la población (Traverso 1998). La élite criolla, que representaba una minoría, se aseguró de construir una estructura que le permitiera legitimar su poder a través del acceso exclusivo de los cargos públicos²⁰ y mantener el sistema de explotación colonial (Quintero y Silva 1995); por esta razón no se interesó en crear un proyecto nacional²¹ que integre a todas las masas populares del país (Traverso 1998).

Durante esta etapa se encargó el cuidado de los indígenas a la Iglesia y los hacendados por considerarlos como una raza inferior y miserable²². Además se mantuvo el concertaje, renombrado como huasipungo, y el presidente Juan José Flores se aseguró de que los “grilletes del indio estuvieran bien remachados” (Jaramillo 2013, 39) a través del Decreto del 18 de noviembre de 1831, que impedía que el indígena pague por su propia libertad, de esta manera se aseguraba su sujeción a la hacienda²³, ya que esta organización de trabajo y el pago del tributo indígena eran la base de la economía nacional (Jaramillo 2013).

²⁰ En la Constitución de 1830 el artículo 12 expresaba que para ser considerado ciudadano se requería: ser casado, o mayor de veintidós años; tener una propiedad raíz, valor libre de 300 pesos, o ejercer alguna profesión, o industria útil, sin sujeción a otro, como sirviente doméstico, o jornalero; saber leer y escribir.

²¹ Para Traverso (1998) esta falta de un proyecto nacional se refleja en los diferentes intentos de que el Ecuador formase parte de cómo provincia del sur de Colombia o del norte del Perú. Así también los múltiples intentos por establecer las repúblicas independientes de Cuenca, Guayaquil o Quito, e incluso ser considerados como un protectorado francés.

²² El artículo 68 de la Constitución de 1830 establecía: Este Congreso constituyente nombra a los venerables curas párrocos por tutores y padres naturales de los indígenas, excitando su ministerio de caridad en favor de esta clase inocente, abyecta y miserable.

²³ Hasta los años cuarenta del siglo XX era común que la venta de una hacienda incluyera a los indígenas como parte del predio. (Guerrero 1998)

Un dato ilustrativo es el hecho de que el presupuesto total del Estado en 1831, era de 500.000 pesos, los 200.00 pesos eran cubiertos por los impuestos directos a los indígenas (Paladines, 1996). A los cuales hay que añadir los impuestos indirectos que pagaban los indígenas por ejemplo al adquirir el alcohol para las fiestas religiosas que estaban obligados socialmente a hacer (Montaluisa 2019).

Otro de los abusos contra los indígenas durante esta etapa fue el despojarlos de sus propiedades individuales como colectivas. El mismo Flores mediante el Decreto del 16 de enero de 1833 trató de despojar al indígena de sus tierras comunales bajo el pretexto de que la venta de estas tierras pagaría por su educación, pero tuvo que retractarse ante los levantamientos indígenas que se realizaron como forma de protesta (Traverso 1998 y Jaramillo 2013).

Posteriormente el gobierno de Gabriel García Moreno en su intento por modernizar el país e integrarlo en las lógicas del sistema capitalista mundial, eliminó las pequeñas producciones agrícolas y artesanales de los indígenas y los incorporó como fuerza de trabajo dentro de las haciendas a través de un sistema tributario que sobreexplotaba a los indígenas con cobros de diezmos en beneficio del clero y el Estado (Traverso 1998).

En cuanto a la educación, García Moreno, trajo a los Hermanos Cristianos de la Salle, y a las Hermanas de los Sagrados Corazones con el fin de mejorar la educación de varones y mujeres respectivamente. En cuanto a la educación de los indígenas creó un establecimiento para formar profesores para civilizarlos. Abram (1992, pág. 49), señala al respecto lo siguiente:

García Moreno les dio a los Hermanos Cristianos, la tarea de formar maestros indígenas. En noviembre de 1871, se abrió un colegio normalista para indios en El Beaterio en Quito. Los Hermanos Cristianos realizaron un viaje para reclutar alumnos. Uno de ellos trajo desde Loja a 5 de esos “interesantes niños que hasta hoy día han sido excluidos de las bendiciones de la civilización, todos ellos tienen talento puro y claro y son aptos para el aprendizaje y equipados de las cualidades necesarios para ser buenos maestros”.

Se conoce que en 1874 se graduaron los primeros cinco maestros. Ellos fueron: Francisco Guamán, Manuel Guamán, Manuel de Jesús Shunaula (Saraguro), Miguel Cabrera (Loja) y

José Manuel Sánchez (Otavalo). Sin embargo, no se sabe qué pasó con ellos luego del asesinato de García Moreno.

Sin embargo, la condición de los indígenas era tal que impresionaba a los visitantes extranjeros. El periodista y embajador estadounidense, de origen austriaco, Friedrich Hassaurek, citado por Pineo (1994, 48) comparó la situación indígena con la sufrida por los esclavos africanos en Estados Unidos, al respecto dijo “pobrementemente alimentados, vestidos con andrajos... ignorantes... supersticiosos viviendo en suciedad y pobreza, la servidumbre de los indios... era sin duda dolorosa de mirar”.

Fueron estos abusos los que germinaron, durante esta etapa, la semilla de lo que sería el movimiento indígena en el siglo XX. La opresión al indígena derivó en varios levantamientos entre ellos los de Cañar (1862), Imbabura (1868) y Chimborazo y Azuay (1871). Pero sin duda alguna el de mayor trascendencia histórica fue la realizada en Chimborazo por Fernando Daquilema, proclamado rey de Cacha y que llegó a contar con un ejército de 20.000 hombres y mujeres (Lucas 2000). Sin embargo, García Moreno derrotó y ejecutó a Daquilema, callando así las protestas indígenas (Traverso 1998).

Para evitar nuevas manifestaciones el Estado prometió reducir la carga de explotación de los indígenas, pero en la práctica los hacendados mantuvieron los sistemas tradicionales de abusos (Traverso 1998). Esto derivó en nuevas revueltas en Chimborazo por parte de Alejo Sáez, uno de los seguidores de Daquilema, en 1885 y 1886. De estas nuevas movilizaciones y la alianza con comerciantes y el sector agrícola de la costa²⁴, que empezaban a conformar el movimiento liberal del Ecuador, se daría el triunfo de la Revolución Liberal de Eloy Alfaro en 1895 con su entrada a Quito, siendo Sáez uno de sus generales.

Alfaro para poder vencer a los conservadores en la batalla de Gatazo-Chimborazo, en 1895, recibió el apoyo de unos 10.000 indígenas, liderados por Alejo Sáez y Manuel Guamán.

Según los esposos Costales, Sáez:

²⁴ A fines del siglo XIX el mercado interno se va fortaleciendo en gran medida a la mejora en las vías de comunicación del país, por lo que la naciente burguesía, principalmente extranjeros en la región costa, sienten la necesidad de crear un nuevo proyecto nacional que integre también a las clases trabajadoras, para hacer frente a las demandas del capitalismo mundial. La aristocracia terrateniente se vio obligada a compartir el poder con la burguesía agro-exportadora (Carrasco et al 1988 y Traverso 1998).

se comprometió a entregar a Alfaro todo el contingente necesario de indios y acémilas para transportar pertrechos, sobre todo víveres y cañones de montaña, que eran traídos penosamente desde la costa. También se ofreció de chapador²⁵, pues nadie como él conocía esas lomas y esos páramos (Costales 2001, 58).

Alfaro emocionado ante este apoyo indígena nombro a Sáez, general de la República y a Guamán, coronel. Se comprometió a devolver las tierras a los indígenas, pero cuando ya estuvo en el gobierno no pudo cumplir con la oferta, pues muchas haciendas fueron a parar en manos de personas que formaban parte de él. Un ejemplo es el general Leónidas Plaza Gutiérrez, compañero de armas de Alfaro y padre de Galo Plaza Lasso, quien se hizo de haciendas como Zuleta en Imbabura, La Avelina, en Cotopaxi, etc. Así pues, en la práctica los indígenas en la sierra ecuatoriana siguieron siendo explotados y empobrecidos (Costales 2001).

La Revolución Liberal trató de generar cambios políticos, económicos, ideológicos y sociales que se basaban en los principios de la modernidad. Alfaro comenzó por establecer la separación entre el Estado y la Iglesia, a la cual arrebató al menos el 50% de las tierras que poseían, pues hasta ese entonces era uno de los principales latifundistas del país (Traverso 1998).

Respecto a los indígenas Eloy Alfaro mediante de Decretos Ejecutivos implementó políticas de protección a la “raza india” como: la supresión del diezmo, la equiparación del indígena como ciudadano ecuatoriano permitiendo su acceso a la educación pública. De igual manera se trató de controlar las formas de explotación que ejercían los terratenientes sobre ellos. Estas medidas obedecieron al interés de Alfaro de modernizar el país y el reconocimiento de la participación de los indígenas en las campañas de la revolución. Dichas medidas de protección al indio quedaron plasmadas en las constituciones de 1896, en el art. 138, y en la de 1906 que permitía el acceso a la educación de los indígenas y la eliminación del concertaje (Prieto 2004).

Pero, si bien durante la Revolución Liberal tanto la Iglesia como los terratenientes perdieron poder dentro del Estado, en la práctica los indígenas en la sierra ecuatoriana siguieron siendo explotados y empobrecidos a través de prácticas como el huasipungo, lo que derivó en las

²⁵ El término chapador viene del quichua chapak que significa espía.

luchas por la reforma agraria y acceso a la educación en los años cuarenta. Además, la eliminación de los líderes liberales más radicales dejó estos cambios sin efecto (Traverso 1998), mientras el resto de liberales se unió con la aristocracia terrateniente, conformando así el Estado oligárquico característica típica del capitalismo primario-exportador latinoamericano (Ayala 1988 y Ortiz 1988).

A inicios de los años veinte del siglo XX, con la influencia del movimiento político cultural del indigenismo a nivel internacional y la publicación del libro “El indio ecuatoriano” de Pío Jaramillo, se empezó a cuestionar el sistema de explotación al cual estaban sujetos los indígenas. Para Jaramillo, quien durante toda su vida trató de cambiar la situación de los indígenas, planteó que el problema era de carácter económico y estaba relacionado con la tierra. Esto desencadenó en una revalorización del indígena por parte de intelectuales y un sector de los terratenientes más afines a ideas progresistas y humanitarias (Traverso 1998).

3.2. El Estado indigenista

Sin embargo, no es hasta mediados del siglo XX con la influencia del Instituto Indigenista Interamericano, creado tras el I Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro en 1940, que en el Ecuador se empiezan a evidenciar políticas de integración y asimilación del indígena en la vida nacional (Lara 2007). Empero, estas políticas tenían un tinte paternalista, pues todavía consideraban a las poblaciones indígenas como atrasadas y económica y socialmente débiles (Rivera 1998 y Lara 2007).

El periodo integracionista, basado en la idea de que los indígenas retrasaban el desarrollo nacional, planteó procesos de ladinización del indígena para su incorporación en los proyectos nacionales (Grey y Zamosc 2005). Siguiendo las recomendaciones del Instituto Indigenista Americano, el estado ecuatoriano buscó incorporar a los indígenas en la sociedad nacional.

Las perspectivas integracionistas coincidieron con la llegada al país de las ideas de desarrollo promovidas por Estados Unidos y Europa. Durante el gobierno de Galo Plaza (1948-1952), se empezó a promover las “condiciones para el impulso inicial”, donde el sector agrario jugaba un papel importante para el crecimiento económico y la industrialización del país. Para fortalecer el mercado interno y dar paso a la industrialización se empezó a considerar la incorporación de los indígenas en los proyectos nacionales, pero sobre todo en la economía nacional al convertirlos en parte del proletariado (Salgado Gómez 2008 y López 2008).

Como parte de las teorías del desarrollo de la época, que consideraban a los indígenas como los causantes del subdesarrollo de los países, se planeó modernizar el agro mediante las Reformas Agrarias de 1964 y 1979, medidas fomentadas por la Alianza para el Progreso. Con esto se buscaba eliminar las grandes haciendas y convertir a las comunidades indígenas en cooperativas de producción capaces de incorporar capital, tecnología y maquinaria. Esto pretendía terminar con las relaciones pre-capitales e introducir relaciones salariales a nivel nacional (Moya 1988).

Sin embargo, las Reformas Agrarias fracasaron, pues los terratenientes entregaron a los indígenas tierras poco productivas y de difícil acceso. Además, estas medidas estaban orientadas a colonizar la región Amazónica del país, en un intento del Estado por tener mayor presencia en el territorio nacional (CONAIE 1989). Esto significó luchas con las poblaciones indígenas amazónicas, las cuales hasta entonces no habían entablado mayor contacto con la sociedad mestiza y de pronto se vieron abrumadas por la invasión de colonos en sus territorios ancestrales (Lara 2007).

El interés en la región Amazónica era por la riqueza de recursos naturales que poseía, los cuales estaban dentro de los territorios ancestrales de los indígenas. La atención en la Amazonía quedó retratada en uno de los discursos de José María Velasco Ibarra de 1961, donde afirmó que el “Oriente es el asiento geográfico futuro de la nacionalidad ecuatoriana. Estamos convencidos de que solo los misioneros religiosos pueden hacer la faena diversa y enorme que realizan” (Cabodevilla 2007, 304).

Con esto empezó la articulación de misiones católicas, protestantes, petroleras y de investigación de antropólogos y centros universitarios con el respaldo del estado ecuatoriano para civilizar e integrar a las poblaciones indígenas de la zona (Flores 2016). Por ello se permitió el ingreso del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) para contactarse con los “aucas” con el fin de pacificarlos y explorar la región amazónica del país (Lara 2007). Sobre este organismo se profundizará más adelante.

Sin embargo, la colonización de la región amazónica trajo conflictos entre los colonos, que creían estar ocupando tierras sin dueño, y las poblaciones indígenas amazónicas que trataron de defender su propiedad sobre sus territorios ancestrales (Lara 2007). Los colonos respaldados por el Estado consiguieron adueñarse de la tierra, entretanto los indígenas

recibieron algunos títulos de propiedad bajo la denominación de reservas, como la comunidad Waodani de Tihueno²⁶ (Rival 1996).

Con el proceso de modernización, y la ratificación del Ecuador del Convenio 107 de la OIT en 1969, se hizo evidente la necesidad de educar a la población indígena a fin de formar y capacitar mano de obra para la industria. Es por ello que desde los años sesenta se impulsaron programas de alfabetización en el sector rural con el uso del kichwa a fin de acelerar los procesos de castellanización (Moya 1988).

Además, desde el Estado, con la ayuda de organismos de la CID y organizaciones religiosas, se empezó a considerar las cuestiones culturales de las poblaciones indígenas en su proceso de integración en la sociedad nacional (Lara 2007). También se inició con la tecnificación de las comunidades indígenas, sobre todo en la Sierra, a través de la capacitación a los dirigentes. Los mismos que en años posteriores se convertirán en los líderes del movimiento indígena ecuatoriano (Bretón 2001).

Posteriormente con la explotación petrolera durante el gobierno de Rodríguez Lara (1972-1976) se trató de construir un proyecto nacional que incorporara a otras culturas, lo que derivó en el acceso al voto a la mayoría de la población indígena por primera vez en la Constitución de 1979. Esto generó que tanto partidos de derecha como izquierda incorporaran en sus discursos el problema étnico y ofrecieran la creación de ministerios y direcciones relacionadas con asuntos indígenas y educación bilingüe (Krainer 1996).

A partir de mediados de los ochenta, con la consolidación de organizaciones indígenas regionales y nacionales, se empezó a reconocer parte de los derechos indígenas. Se destaca el caso de la comunidad de Sarayaku en 1988, que logró detener las actividades petroleras en Pastaza y el reconocimiento de sus territorios ancestrales por parte del Estado, así como de su derecho a la autodeterminación y la consulta previa dentro de sus territorios (Lara 2007).

A nivel educativo es necesario resaltar un quiebre en la política asimilacionista de la educación bilingüe durante 1980, con la implementación del subprograma de alfabetización

²⁶ La reserva de Tihueno estaba conformada por el campamento de evangelización del ILV (Lara 2007). Además, era una reserva étnica al estilo norteamericano que tenían como finalidad confinar a los pueblos indígenas en espacios reducidos para que no intervinieran en los proyectos nacionales. (Rivas y Lara 2001).

quichua que se realizó mediante un convenio entre el Ministerio de Educación y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, y contó en su inicio con la participación de las organizaciones indígenas²⁷. Esto ocurrió durante los mandatos de los presidentes Roldós y Hurtado su sucesor. Este Subprograma de alfabetización tomó al quichua como lengua principal de educación y además incluyó conocimientos e historia propia de las nacionalidades indígenas (Yáñez, 1991).

Desde finales de la década de los 80 con el surgimiento de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), que se basó en las ideas del Convenio 169 y del VIII Congreso Indigenista Interamericano, y de líderes intelectuales indígenas, el movimiento indígena ecuatoriano empezó a formular sus propios discursos y demandas (Breton 2001). Esto derivó en los levantamientos de 1990 y 1994 en los cuales se negoció con los gobiernos de Rodrigo Borja y Sixto Durán Ballén respectivamente, el reconocimiento de la autodeterminación de los pueblos indígenas y la nación pluricultural.

Estos derechos fueron reconocidos en la Constitución de 1998 además del derecho a la consulta previa (Lara 2007 y Altmann 2013). A partir de entonces los pueblos y nacionalidades indígenas fueron considerados como actores importantes dentro de la política nacional, formando partidos políticos como Pachakutik o Amauta Jatari y la consecución de algunos puestos representativos como alcaldías, gobernaciones y diputados (Lara 2007 y Altmann 2013).

3.3. El Estado neo-indigenista

A finales de la década del noventa la crisis económica que vivió el país durante el gobierno de Jamil Mahuad propició que el movimiento indígena se consolidara como uno de los principales actores políticos en contra de las medidas neoliberales. Por lo que el 20 de enero del 2000 iniciaron un levantamiento que convocó a 8.000 indígenas en Quito. Un día después un grupo de oficiales del ejército se unió a los manifestantes para pedir la renuncia de Mahuad, para posteriormente pasar a formar un triunvirato encabezado por el coronel Lucio Gutiérrez, Carlos Solórzano y Jaime Vargas, presidente de la CONAIE (El Telégrafo 2016).

²⁷ Con el transcurrir del tiempo la relación entre el CIEI de la PUCE y las organizaciones indígenas se deterioró por influencia de políticos en las organizaciones, y la falta de receptividad del CIEI a las demandas de algunos dirigentes (Yáñez 2020).

El triunvirato no duró más de un día, pero demostró la fuerza del movimiento indígena y la capacidad de organización de sus bases para convocar a sus integrantes en la defensa de sus derechos. Esto quedó en evidencia nuevamente en los levantamientos indígenas de 2001 y 2006 que buscaban evitar la implementación de políticas neoliberales del FMI y el TLC con Estados Unidos respectivamente (Guerrero y Ospina 2003).

La fuerza del movimiento indígena hizo que el resto de actores políticos empezara a buscar su apoyo para el acceso al poder. Así por ejemplo Lucio Gutiérrez accedió al poder con el apoyo de Pachakutik y la CONAIE (Bonilla y Larrea 2003). Pero después de seis meses el movimiento indígena rompió relaciones con el gobierno de Gutiérrez, al que calificó de traidor, por su giro a la derecha neoliberal (Larrea 2004).

Posteriormente Pachakutik apoyó a Rafael Correa para que accediera al poder en 2007. No obstante, fueron nuevamente traicionados por el nuevo mandatario que priorizó el neo-extractivismo en los territorios indígenas (North y Grinspun 2018), además de eliminar a la DINEIB y con ello quitar la autonomía de la educación de los pueblos y nacionalidades indígenas, pese a que la Constitución de 2008 reconoció al Estado Plurinacional, los derechos de la naturaleza, la consulta popular para los pueblos y nacionalidades indígenas, el uso del kichwa y shuar como lenguas oficiales, y la adopción del “Sumak Kawsay” dentro del nuevo modelo de desarrollo.

El “Sumak Kawsay” o Buen Vivir como fue mal traducido, fue una apropiación simbólica del pensamiento de las nacionalidades originarias andinas, basadas en el respeto a la naturaleza y una economía de subsistencia, que fue utilizado como aparato ideológico del gobierno de Correa para enmascarar el discurso de desarrollo basado en crecimiento económico y el incremento en número y proporción de los proyectos extractivistas (Acosta 2011) bajo la excusa de redistribución equitativa de los beneficios y otorgamiento de bonos de desarrollo humano para mejorar la calidad de vida de los ecuatorianos (Arteaga 2017).

Ejemplo del entusiasmo por el neoextractivismo en el gobierno de Correa fue el interés en explotar petróleo dentro del Parque Nacional Yasuní, considerado como Zona Intangible por la presencia de los Tagaedi y Tadomenani²⁸, pueblos en aislamiento voluntario, y de una gran

²⁸ Se pronuncia Tagaeri y Taromenani

biodiversidad. Ahí se pudo apreciar que la Constitución de la República tiene contradicciones entre la Primera Parte, que es la denominada dogmática, donde se da inclusive derechos a la Naturaleza; mientras en la Segunda Parte de la Constitución, denominada Pragmática, el artículo 408, concede al presidente de la República, con autorización de la Asamblea, a hacer extractivismo inclusive en las zonas declaradas intangibles por el mismo Estado. Este no es el único caso, pero es uno de los más representativos.

De igual forma si se analiza con mayor detenimiento el artículo 2 de la Constitución de 2008 sobre los idiomas oficiales del Ecuador, se destaca que únicamente el castellano es considerado como idioma oficial, mientras que el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relacionamiento intercultural, mientras que los idiomas de las doce nacionalidades restantes están limitados a ser oficiales en las comunidades en las que se habla (Álvarez y Montaluisa 2012).

Con esto podemos afirmar que, a lo largo de la historia del Ecuador, los pueblos y nacionalidades indígenas solo han contado para el Estado y las clases dominantes cuando les son útiles en algún propósito. Así por ejemplo durante los periodos del gamonalismo e indigenismo la explotación indígena sirvió para mantener la economía.

Posteriormente con la emergencia del movimiento indígena como actor político, el Estado²⁹, las élites y sus partidos políticos han tratado de cooptar a líderes indígenas y con ello ganar el apoyo de los pueblos y nacionalidades indígenas. Esto se ve reflejado en la presencia de indígenas tanto en partidos de derecha como izquierda. No obstante, ninguno de ellos trata realmente de cambiar la condición de pobreza, discriminación y explotación que todavía sufren los pueblos y nacionalidades indígenas.

Por ello, los pueblos y nacionalidades indígenas nunca han dejado de movilizarse y reclamar la justa reivindicación de sus derechos frente a atropellos del Estado o empresas transnacionales. Frente a esto las organizaciones indígenas se han convertido en las

²⁹ Desde el Estado uno de los “modus operandi”, como lo califica Bretón (2013), para desmovilizar a las bases de las organizaciones indígenas ha sido entablar relaciones de tipo clientelar con ellas. Para Tuaza (2011, 146) durante el gobierno de Rafael Correa el aumento de programas de educación, vivienda y salud, además de microcréditos de la banca pública, reparto de canastas e insumos agrícolas tenían como objetivo dividir a las bases y cabildos comunitarios, y evitar el reclamo de sus derechos, “pues los indígenas reciben los beneficios del gobierno en condición de pobres y no como ciudadanos provistos de derechos”.

principales voceras de los reclamos indígenas, además de fuente de críticas hacia las acciones de los gobiernos o empresas nacionales e internacionales. También han desarrollado la capacidad de canalizar la ayuda internacional hacia distintas áreas de interés como educación, salud, medio ambiente, agricultura, entre otras. Por ello se hace necesario realizar un pequeño apartado sobre ellas.

4. Las organizaciones indígenas

En su proceso de lucha contra la explotación que sufrían, las poblaciones indígenas empezaron a articularse en organizaciones a partir de mediados del siglo XX. Con ello adquirieron mayor visibilidad en su demanda por la reivindicación de sus derechos centrados principalmente en el acceso a tierras, por parte de los indígenas de la sierra, el respeto a sus territorios, desde las nacionalidades amazónicas, y el derecho a una educación propia (CONAIE 1989).

En la emergencia de sus organizaciones los indígenas contaron con el apoyo de diferentes entidades tanto nacionales como internacionales, lo que a la larga ha generado diferencias entre las agrupaciones³⁰. Al respecto Bretón (2001) consideran que una de las causas para el surgimiento de las organizaciones fue precisamente el requerimiento de las organizaciones internacionales de cooperación que empiezan a llegar al país y que necesitan de un intermediario entre las comunidades con los cuales canalizar la ayuda económica y técnica.

No obstante, si bien la CONAIE (1989) acepta la participación y apoyo de la cooperación internacional en sus procesos de organización, menciona que la creación de las organizaciones responde a la capacidad de organización indígena presente en sus saberes y modos de vida ancestrales. Además, la CONAIE también cuestiona el apoyo de las organizaciones de la CID, ya que con ellas también entraron en el mundo rural e indígena las lógicas del mercado capitalista (CONAIE 1989), lo que supuso un riesgo a las formas de economías propias como el sentido de la comunidad reciprocidad frente a los valores capitalistas de la competitividad e individualismo (Bretón 2001)

Entre las características de las organizaciones indígenas destacan:

³⁰ Esto se hace evidente en la corriente de las posturas de las tres principales organizaciones de carácter nacional: La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, la Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas Indígenas y Negras (FENOCIN) y la Consejo de Pueblos y Organizaciones Indígenas Evangélicos del Ecuador (FEINE) (Guamán 2006)

- Su organización jerárquica. En primer lugar se encuentran las organizaciones de base compuestas por comunidades y cooperativas de las distintas provincias. A ellas le siguen las federaciones provinciales y regionales hasta llegar a las entidades nacionales como la CONAIE y el Consejo de Pueblos y Organizaciones y Indígenas Evangélicos del Ecuador (FEINE) (CONAIE 1989).
- La diversidad y pluralidad de organizaciones indígenas existentes, cada una de ellas con sus propios intereses y convicciones, lo que dificulta el posicionamiento de una organización central que coordine los planes y estrategias generales de los pueblos y nacionalidades indígenas.

Debido al contexto nacional e internacional marcado por la Guerra Fría las primeras organizaciones indígenas se articularon junto al movimiento campesino y la lucha de clases (Barsky 1984), dejando de lado las reivindicaciones étnicas. Por este motivo, en este apartado se hará referencia solo a las organizaciones indígenas que participaron en la consolidación de la EIB.

No obstante, es necesario hacer referencia al trabajo de Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña, lideresas indígenas que formaron la Federación Ecuatoriana de Indios en 1945, quienes plantea además de la lucha por la tierra, la necesidad de contar con una educación en el idioma propio de los indígenas como herramienta para poner fin a los siglos de explotación a los cuales estaban condenados (CONAIE 1989). Lo que a la postre se convertiría en la semilla para impulsar la reivindicación de un sistema de educación manejado por los propios indígenas, en sus idiomas y conocimientos connaturales, lo que dio origen a la educación intercultural bilingüe.

Es a partir de la década de los setenta que surgieron en las organizaciones indígena líderes intelectuales indígenas y no indígenas³¹ (Breton 2001), que empezaron a plantear la cuestión de reivindicaciones étnicas entre ellas la creación de y un sistema de educación bilingüe intercultural (CONAIE 1989).

Entre estas organizaciones se encuentra, la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENIAE) creada en 1980 a partir del Primer Congreso Regional

³¹ Aunque estos últimos en su mayoría solo utilizan al movimiento indígena para posicionarse políticamente

de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (CONAIE 1989). Esta fue la primera organización indígena en utilizar la denominación de nacionalidades con el objetivo de fortalecer su identidad y capacidad propositiva, además de reclamar por el reconocimiento del Estado Plurinacional y el derecho a un sistema de educación bilingüe regido por las propias nacionalidades (Almeida 2005).

Posteriormente en 1986 se realizó el tercer congreso de la CONACNIE en Quito con la participación de 500 representantes de nueve nacionalidades. En este evento se dio paso a la creación de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), que en sus primeros años logró la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) del Ecuador en 1988 (CONAIE 1989). Además, se constituyó en una de las principales contrapartes de los organismos de la CID en el área de Educación Intercultural Bilingüe.

La constitución de la CONAIE fue clave en la década de los noventa del siglo pasado y primeros años del siglo XX para reivindicar algunos derechos como la Plurinacionalidad del Estado, la autonomía de la EIB, la consulta popular en los territorios indígenas, el establecimiento del Kichwa y Shuar como lenguas oficiales del país (Altmann 2013).

Finalmente, aunque su apoyo fue menor, se destaca el Consejo de Pueblos y Organizaciones y Indígenas Evangélicos del Ecuador (FEINE) constituía en 1980 por las organizaciones evangélicas indígenas de distintas provincias del país, que se sentían rechazados por el resto de indígenas, en su mayoría de religión cristiana (Quishpe 2020).

La FEINE se ha centrado en desarrollar programas de salud y micro crédito principalmente. Además crearon el primer partido que cuenta exclusivamente con participación evangélica indígena Amauta Jtari (Guamán 2006). Pero también apoyó a la creación de la DINEIB, especialmente la Asociación Indígena Evangélica de Chimborazo (AIECH), es por ello que constantemente estaba en pugna con otras organizaciones por nombrar al director de dicha institución (Montaluisa 2020, comunicación personal). También es importante señalar que esta organización mediante la firma de un convenio en 1990³², tenía que realizar investigaciones y material didáctico en lenguas indígenas (Conejo 2008).

³² Se refiere al Convenio de Cooperación Científica entre la CONAIE y el Ministerio de Educación que fue firmado en 1989.

5. Antecedentes de la educación intercultural bilingüe

Generalmente en países que presentan lenguas y culturas diferentes se desarrollan sistemas educativos que incorporan la enseñanza de dos o más lenguas. De acuerdo al contexto de cada nación se puede priorizar una lengua sobre otra, ya sea por cuestión de prestigio o razones políticas, a este fenómeno se le denomina diglosia; o al contrario se puede establecer un escenario en que dos o más lenguas tengan el mismo reconocimiento e importancia (López 1993).

En sociedades que presentan el fenómeno de la diglosia, la lengua “inferior” está restringida a los niveles más bajos de enseñanza o a unas pocas horas en el pensum escolar y tienen como fin el cambio a la lengua de prestigio. A este tipo de educación se la conoce como bilingüismo de transición (Sánchez 1986). Este tipo de educación fue el que se aplicó en la educación de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador desde la Colonia hasta prácticamente finales de la década de los noventa, salvo algunos casos particulares.

La emergencia de las organizaciones indígenas que reclamaba por una educación propia y las iniciativas de algunas congregaciones religiosas, con apoyo de algunas entidades de CID, desarrollaron la educación bilingüe bicultural, que incluía valores y conocimientos de los pueblos indígenas en la enseñanza, para lo cual utilizaron el bilingüismo de mantenimiento que implicaba la enseñanza continua en los dos idiomas (Sánchez 1986).

Este fue el caso de la Cooperación Técnica Alemana que en su programa de educación bilingüe además del uso de las dos lenguas añadió el factor de la interculturalidad, en lo que se conoce como el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural sobre el que Krainer (1996, 47) explica:

Es bilingüe porque propicia el uso de la lengua quichua y del castellano en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es intercultural porque promueve la afirmación del niño en su propio universo cultural (identidad), propugna la apropiación reflexiva y selectiva de elementos culturales de otras sociedades, a fin de enriquecer la propia cultura, coadyuvando al mejoramiento de las actuales condiciones de vida del pueblo indígena quichua.

Sin embargo, bajo la dirección de la DINEIB se dio un paso más allá y se implementó el bilingüismo de inmersión, que proponía el dominio de las dos lenguas, así como la enseñanza

de los conocimientos, valores y cosmovisión de los pueblos y nacionalidades originarias (Morocho 2020).

Es precisamente esta evolución entre un estadio y otro lo que se pretendió abordar brevemente en este apartado. No obstante, para hacer un recorrido histórico de la transformación de la educación bilingüe en el Ecuador es necesario revisar no solo las políticas educativas, sino también las políticas lingüistas, pues según Vries (1988) existe una fuerte relación entre las dos y la marginación de los indígenas a nivel político, socio-económico por parte de los Estados.

Además, el recorrido parte desde la invasión inca a los pueblos que habitaban lo que hoy se conoce como Ecuador, pues esto significó la adopción de nuevos conocimientos, cultura y una nueva lengua, por lo que se puede argumentar que la educación bilingüe en el país inició hace más de 600 años y ha ido evolucionando a lo largo de la Colonia y República hasta consolidarse hoy en día como Educación Intercultural Bilingüe.

5.1. Educación Bilingüe en el periodo incaico y la Colonia

De igual manera que en otras civilizaciones del mundo la enseñanza formal incaica en los territorios que hoy comprenden el Ecuador fue exclusiva de las clases dominantes. Se seleccionaba a los hijos de los caciques para la enseñanza de astronomía, administración, matemáticas, historia y el kichwa como el idioma oficial del imperio desde las edades más tempranas posibles (Ruiz 2020). Sin embargo, esto no significó una imposición de políticas monolingüísticas, sino que las otras lenguas tuvieron sus espacios y siguieron vivas hasta el siglo XVIII (Montaluisa 2019).

Con la invasión europea y la instauración del sistema colonial, los españoles mantuvieron la estructura administrativa de los Incas y el uso del kichwa como idioma de interrelación. Durante este periodo se encargó a las distintas misiones religiosas la tarea de educar a los indígenas (Montaluisa 2019 y Ruiz 2020), lo que puede ser entendido como la primera relación entre cooperación internacional y educación indígena.

La educación impartida por parte de las misiones religiosas se basó en la castellanización, evangelización y enseñanza de oficios como barbería, platería escultura, pintura entre otros, para lo cual utilizó el kichwa y demás lenguas vernáculas. A este tipo de bilingüismo se le

considera como bilingüismo de transición, pues las lenguas vernáculas son utilizadas como vehículo para acelerar el proceso de aprendizaje del castellano y los valores occidentales.

Esto continuó hasta 1583 cuando se impusieron las disposiciones del Concilio Ecuménico de Trento (1545 y 1563) que dispuso que solo debía utilizarse como lenguas de instrucción aquellas con mayor número de hablantes como por ejemplo el aymara, el cañari y el kichwa (Montaluisa 2019).

A este tipo de bilingüismo se le considera como bilingüismo de transición, pues las lenguas vernáculas son utilizadas como vehículo para acelerar el proceso de aprendizaje del castellano y los valores occidentales. Sin embargo, estas políticas bilingües llegaron a su fin durante el reinado de Carlos III (1759-1788) quien dispuso que se hable solo el castellano y se prohíba el uso de las lenguas nativas (Montaluisa 2019). Con ello desaparecieron muchas lenguas vernáculas como el cañari y sus políticas fueron luego replicadas por las distintas repúblicas ayudando a cimentar las ideas racistas y discriminatorias contra los indígenas y su cultura.

5.2. La Educación Bilingüe en el estado ecuatoriano

Como se mencionó anteriormente el cambio de las élites en el poder tras los procesos de independencia no significaron mayores transformaciones en la situación de los indígenas y su educación. Por parte del Estado se mantuvo las políticas monolingüísticas las cuales fueron acatadas por la Iglesia y los hacendados a quienes se les había encargado el cuidado de los indígenas (Montaluisa 2019).

Fue de manera autogestionada que a finales de los años cuarenta nacieron las primeras escuelas bilingües manejadas por los propios indígenas. Esta iniciativa fue obra de Mama Dulu que consideraba que la mejor forma de vencer a la explotación y dominación era la educación. Este primer impulso fue apoyado por el partido comunista, pero no así por el estado ecuatoriano que se encargó de eliminar este proyecto y perseguir a sus principales cabecillas (Rodríguez 2018).

Como contrapartida al proyecto de Mama Dulu, desde el Estado se decidió iniciar con algunos procesos de alfabetización en el sector rural (Krainer 2010), amparados en la Constitución de 1946 que fue la primera en reconocer el uso de las lenguas vernáculas para la educación en aquellas áreas con “predominante población india” en la educación indígena, además de

manifestar que tanto la enseñanza oficial como particular debía prestar especial atención a la “raza indígena”.

La idea de educar al sector rural cobró fuerza con la llegada de las primeras ideas de desarrollo al país. Con esta intención el Estado firmó un convenio en 1952 con el Instituto Lingüístico de Verano para trabajar en la educación de los indígenas amazónicos. Sobre esta institución se profundizará en el siguiente capítulo.

La OIT y la ONU también manifestaron su apoyo a la empresa de la alfabetización e integración de la población indígena al Estado nacional. Para ello desde 1956 financiaron el proyecto Misión Andina del Ecuador (MAE) para realizar programas de educación, vivienda y salud pública, principalmente en la provincia de Chimborazo (Vries 1988). A nivel educativo su labor consistió en elaborar cartillas de alfabetización dentro de las cuales se utilizó el kichwa como idioma de transición. El MAE continuó trabajando hasta 1964 cuando fue nacionalizado por la Junta Militar (Rodríguez 2018).

Las misiones salesianas también realizaron una importante tarea en la educación indígena durante este periodo. En 1979 apoyaron la oficialización del Sistema Radiofónico Bicultural Shuar Achuar (SERBISH) que además contó con la ayuda de la Federación Interprovincial de Centros Shuar y Achuar y el Ministerio de Educación. En dicho proyecto se utilizó el shuaricham y el castellano para la educación indígena, formación de auxiliares radiofónicos y maestros de las nacionalidades Shuar y Achuar (Rodríguez 2018).

Los salesianos también apoyaron a los pueblos kichwas de Cotopaxi mediante el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) creado en 1974 en el cual se empleó el kichwa como lengua principal de educación. Este proyecto permitió la formación de profesores de las mismas comunidades (Ministerio de Educación 2013³³ y Rodríguez 2018).

Otra institución que se sumó a esta labor fue la Pontificia Universidad Católica del Ecuador PUCE a través de su Instituto de Lenguas y Lingüística de la Pontificia que creó el sub programa de alfabetización kichwa en 1978 a través de un convenio con el Ministerio de Educación y Cultura MEC, y funcionó entre 1979 y 1986 bajo la responsabilidad del Centro

³³ La versión del MOSEIB 2013 del Ministerio de Educación es una reedición del MOSEIB original publicado en 1993 cuyos autores son: Luis Montaluisa y Pedro Curuchumbi.

de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI). En 1980 el CIEI desarrolló el Modelo Educativo “Macac” con el cual se elaboró material para alfabetización y post-alfabetización en lenguas: kichwa, paikoka-baikoka, waotededo, cha’palaa y en castellano como segunda lengua (Rodríguez 2018).

Para finales de los setenta en el contexto del inicio del retorno a la democracia en el país, se reformó la Constitución (Moya 1988). En la nueva Carta Magna de 1979 se reconoció por primera vez el kichwa y demás lenguas vernáculas como parte de la cultura nacional además se otorgó el voto a los analfabetos, con lo cual la mayoría de la población indígena podía acceder al voto. Sobre la educación este documento mantuvo la premisa del uso de las lenguas nativas en aquellas zonas de “predominante población indígena”.

La llegada al poder de Roldós, primer presidente en pronunciar un discurso oficial en kichwa, se reformó la Ley de Educación y Cultura del Triunvirato Militar (1976-1979) y a través del Acuerdo Ministerial N° 00524 de 1981 se dispuso: oficializar la Educación Bilingüe Bicultural en escuelas en zonas de mayor predominancia de población indígena, impartiendo educación en castellano y en lengua vernácula (Moya 1988).

En el primer año del gobierno de Roldós-Hurtado (1980-1984) se propició la creación de cinco Institutos Normales Superiores Bilingües en 1980, para formación de maestros rurales quichuas, sin embargo, estos carecían las metodologías adecuadas para una educación bilingüe, ni tan siquiera incorporaron el idioma kichwa.

5.3. La Educación Bilingüe Intercultural

Un año más tarde el Ministerio de Educación y Cultura a través del Departamento de Educación Rural firmó un convenio con el gobierno alemán y su agencia de Cooperación Técnica Alemana para realizar evaluaciones sobre la educación bilingüe en la sierra ecuatoriana con el fin de implementar el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) en esta región (Moya 1988). Sobre este proyecto se profundizará en el capítulo 4.

Este acuerdo tuvo como precedente el reconocimiento de la diversidad en el país a través del Acuerdo Ministerial N° 00524 de 1981, el cual, se dispuso: oficializar la Educación Bilingüe Bicultural en escuelas en zonas de mayor predominancia de población indígena, impartiendo educación en castellano y en lengua vernácula (Moya 1988).

Debido a esto en 1983 se reformó el artículo 27 de la Constitución de 1979, para establecer que “en los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población indígena, se utilice como lengua principal de educación el quichua o la lengua de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural” (Ministerio de Educación y Cultura 1992, 7).

Como parte de los derechos colectivos que la CONAIE reclamaba se encontraba el reconocimiento del sistema de educación intercultural bilingüe, el cual además debía gozar de autonomía administrativa, pedagógica y técnica (Cevallos 2018). Mediante la presión de la CONAIE y sus organizaciones, la gestión de varios líderes indígenas y la mediación de algunos políticos como Alfonso López Calderón, se logró firmar un convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y la CONAIE para desarrollar una propuesta educativa que dio paso a la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe en 1988 (Conejo 2008).

El 15 de noviembre de 1988 durante el gobierno de Rodrigo Borja, se publicó en el Registro Oficial el decreto firmado el 9 de noviembre del mismo año, mediante el cual se reformó el Reglamento General de la Ley de Educación de 1983, que permitió la creación de la DINEIB institucionalizando la EIB mediante el Decreto Ejecutivo 203 (Krainer 2010 y Vélez 2009).

5.4. La Educación Intercultural Bilingüe y la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB)

La DINEIB nació con las tareas de investigaciones lingüísticas y pedagógicas, elaboración de material didáctico en los idiomas de cada nacionalidad y formación de docentes indígenas (Conejo 2008). Pero gracias a la autonomía que se conquistó la DINEIB pudo desarrollar un mayor número de proyectos y programas de EIB (Morocho 2020³⁴).

Entre ellos destacan la creación de los institutos superiores tecnológicos interculturales bilingües, los cuales alcanzaron reconocimiento del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (CONEA) y de la UNICEF por la labor desarrollada, alcanzando mejores calificaciones de calidad frente a instituciones hispanas (Montaluisa 2011 y Morocho 2020), por lo que a futuro se tenía planeado crear una

³⁴ Entrevista personal a Mariano Morocho ex director de la Dirección Nacional de la Educación Intercultural Bilingüe. Realizada el 12 de septiembre de 2020

universidad politécnica de las nacionalidades indígenas con carácter comunitario (Montaluisa 2011).

Sin embargo, a la creación y conquista de la autonomía de la DINEIB se opusieron muchas autoridades, educadores mestizos representados en la UNE y algunos líderes y organizaciones indígenas que tenían sus propios intereses; pues no veían con buenos ojos que los indígenas fueran rompiendo parte del sistema de dominación que existía (Montaluisa 2020).

El cambio de Educación Bilingüe Intercultural a Educación Intercultural Bilingüe obedeció a que bajo la DINEIB se puso mayor énfasis en el aspecto intercultural en relación al bilingüismo (Montaluisa 2020).

La década de los noventa resulto bastante favorable en cuanto a avances sobre la EIB. Así, por ejemplo, el 15 de abril de 1992 el Congreso Nacional del Ecuador mediante la Ley N°150 reformó la Ley de Educación y estableció que la DINEIB pasara a ser “el organismo técnico administrativo y financiero descentralizado responsable de implementar el sistema educativo para atender a las necesidades de los pueblos indígenas” (Vélez 2009).

Gracias a esto el 31 de agosto de 1993, mediante el Acuerdo Ministerial N°112 se implemento el modelo propio de la EIB denominado Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). En 1995, el Acuerdo Ministerial 049 establecía que el Director Nacional de Educación Intercultural Bilingüe una serie de atribuciones administrativas dentro de ellas la libertad de suscribir convenios nacionales e internacionales, y contratos (Vélez 2009).

La Constitución de 1998 reconoció la pluriculturalidad y diversidad lingüística y en especial los derechos colectivos. Además, estableció que el Estado debía cumplir con el fomento de la interculturalidad, equidad e igualdad entre los diferentes grupos culturales que conviven en el país.

En cuanto al ámbito educativo, se garantizó la continuidad de la Educación Intercultural Bilingüe mediante el artículo 69 que expresaba: El Estado garantizará el sistema de educación intercultural bilingüe; en él se utilizará como lengua principal la de la cultura respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural.

En 2006 mediante el Acuerdo N° 289 se expidió el Reglamento de uso aplicación de las lenguas de los pueblos indígenas que se definen como nacionalidades en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Dicho acuerdo establecía que las autoridades y funcionarios administrativos y técnicos, educadores del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe SEIB debían obligatoriamente dominar la lengua oficial de las nacionalidades respectivas de forma oral y escrita.

Entre los proyectos que llevó a cabo la DINEIB con cooperación internacional se encuentran:

- Proyecto de Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe para las Nacionalidades Indígenas (PRODEIB 1995-2002), el cual se realizó con un convenio entre CONAIE e Ibis Dinamarca. Con esto se elaboró materiales didácticos para diez nacionalidades en sus respectivas lenguas, profesionalización de maestros bilingües a nivel de educación primaria y bachillerato. Aquí la DINEIB cumplió con acompañamiento técnico (Ministerio de Educación 2013 y Rodríguez 2018)
- Programa de licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe para maestros de las nacionalidades de menor población (PLEIB I 2002-2006 y PLEIB II 2007-2013). Mediante acuerdo primero entre la CONAIE y la GTZ a quienes después se les unieron el Gobierno de Fındalandia, Ibis Dinamarca y UNICEF. Estos acuerdos tuvieron el aval académico de la Universidad de Cuenca y de la DINEIB (Mendoza 2008). Con esto se otorgó licenciaturas a 300 estudiantes en el PLEIB I y a 218 en el PLEIB II, siendo la primera vez en la historia en licenciar a un gran número de indígenas (Rodríguez 2018).
- Programa Universitario del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe para la Paz, mediante un convenio entre la CONAIE y la Universidad de Cuenca para formar profesionales indígenas a nivel superior a nivel de pregrado y posgrado. Este proyecto fue elaborado a base de la experiencia del proyecto entre la CONAIE, GTZ y Ministerio de Educación. Estuvo destinado a formar lingüistas, pedagogos, profesionales en recursos naturales, gestión pública, etc., en la Universidad de Cuenca. Las mallas curriculares fueron aprobadas ya por el Consejo de Educación Superior CONESUP. No obstante, tras la supresión de la autonomía de la DINEIB en 2009, mediante el decreto 1585, por el gobierno de Correa esto quedó en el olvido (Montaluisa 2011).

Los principios que guiaron la EIB dentro de la DINEIB fueron: la persona como eje principal del proceso educativo, entorno al cual la familia y la comunidad constituyeron la base del proceso además de ser los principales responsables de la formación de las personas, la lengua nativa como lengua principal de educación y el español como lengua de relación intercultural, entre otros (Ministerio de Educación 2013).

Dentro de la EIB las nacionalidades indígenas del Ecuador elaboraron un plan de desarrollo del estado a largo plazo que busca una propuesta integral de desarrollo sustentable, a través de la DINEIB el cual se plasmó en el MOSEIB. La propuesta alcanza a toda la sociedad no solo a los indígenas, para el manejo óptimo y responsable de los recursos económicos y naturales. Dentro de las propuestas podemos encontrar: sistema hídrico interconectado, disminución de gasto militar innecesario y formación de conocimiento y tecnología dentro del país, conservación de los bosques primarios y reducción de la explotación de petróleo (Montaluisa 2007). Por ello la EIB y su propuesta de desarrollo, resultan una alternativa viable en la actualidad frente a los discursos hegemónicos implementados desde occidente y que han sumergido al mundo en constantes crisis financieras y económicas.

Estos planteamientos encierran siglos de conocimiento y sabiduría transmitidos de generación en generación, a pesar de no tener instituciones educativas, basados en su visión cósmica de la vida y que plantea una forma de vida que permita conservar el medio ambiente “frente a expertos teóricos graduados en universidades extranjeras, pero ignorantes de la realidad amazónica y ecuatoriana en general, quienes le han apostado al modelo extractivista minero-petrolero” (Álvarez y Montaluisa 2012, 273).

Con la implementación de la Constitución de 2008, el artículo 57 hace referencia a la intención de desarrollar y fortalecer el sistema de EIB, para el cuidado y preservación de las identidades, en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje. No obstante, el 18 de febrero de 2009, a través del Decreto Ejecutivo 1585, se eliminó la autonomía de la DINEIB³⁵ como ya se mencionó anteriormente.

³⁵ Para Bretón (2013) la eliminación de la DINEIB y el CODENPE (instituciones icónicas dentro del aparato estatal, pero que eran manejadas por los propios pueblos indígenas) evidencia la ruptura del movimiento indígena y el gobierno de Rafael Correa, así como su intención de re-centralizar el poder, ante lo cual la pluralidad y autonomía de los pueblos y nacionalidades indígenas representaban una amenaza a su proyecto de sociedad homogeneizante, excluyente y elitista eurocéntrico.

Para legitimar esta violación de los derechos colectivos, se usó el pretexto de que la interculturalidad debía alcanzar a todo el sistema educativo. Así en 2011, se expidió la Ley Orgánica de Educación agregándole el apelativo de Intercultural. Luego cerraron varias escuelas comunitarias, especialmente en territorios que se resisten a proyectos mineros y petroleros³⁶ como los casos de Sarayaku o Saraguro, para construir escuelas del Milenio (Rodríguez 2017). Además, se argumentó que se debía cumplir con los Objetivos del Milenio ODM suscritos por Ecuador, en 2005. Entre estos objetivos estaba la meta de lograr una escolaridad básica universal en todo el territorio nacional (Cevallos 2018).

Rodríguez (2017) evidenció que en la unidad del Milenio Sumak Yachana Wasi ubicada en el cantón Cotacachi, de los 43 docentes solo tres eran indígenas, mientras el resto eran blanco-mestizos que no conocían la lengua ni cosmovisión kichwa, nacionalidad que predomina en esta área. Los textos que recibieron del Ministerio de Educación estaban exclusivamente en castellano y la enseñanza que se impartían estaban destinados a la formación en valores y conocimientos de la cultura occidental, por lo que el enfoque de la interculturalidad quedó meramente en el discurso. De la misma forma en las escuelas del territorio Achuar (provincias de Pastaza y Morona Santiago), los textos entregados en las escuelas están exclusivamente en idioma castellano y no reflejan el contexto de los niños. Además, se sigue manteniendo una visión occidental de los conocimientos y el mundo, lo que desvaloriza a otras culturas.³⁷

Pese a las protestas en contra de este decreto, durante once años la EIB ha funcionado bajo la tutela del Ministerio de Educación, primero como subsecretaría de EIB, a partir de la LOEI en 2011, y tras la firma del Decreto 445 del 6 de julio de 2018, durante el gobierno de Lenin Moreno, desapareció la DINEIB y la EIB pasó a convertirse en la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe (SESEIB), con ocho direcciones nacionales, pero sin jurisdicción, ni direcciones de educación por nacionalidades en Territorio que es lo fundamental. Si no se revisa esta estructura y esta política gubernamental la SESEIB, corre el riesgo de ser un gigante burocrático en Quito con pies de barro en los territorios de las nacionalidades.

Para Álvarez y Montaluisa los discursos de interculturalidad y Sumak Kawsay desarrollados durante la Revolución Ciudadana son parte de la usurpación simbólica de los sectores de

³⁶ Para Shade (2015) en Ecuador existen “zonas de sacrificio” donde se persigue a los activistas y dirigentes sociales y se condena la lucha comunitaria en contra de la minería a cielo abierto.

³⁷ Ver anexos.

izquierda para quitarles la administración de sus escuelas de educación bilingüe y mantener los antiguos mecanismos de dominación “por los mismos grupos de poder y de ciertas academias” (2012, 24). Por lo que se volvió a las viejas prácticas coloniales de alfabetizar para dominar (Núñez 2007), ya que la verdadera interculturalidad representa “algo más que un diálogo de culturas, es compartir el poder entre las diferentes nacionalidades y grupos humanos del país” (Montaluisa 2011, 47).

Capítulo 3

El Instituto Lingüístico de Verano y la educación bilingüe en el Ecuador

Como parte de los casos de estudio, se escogió al Instituto Lingüístico de Verano por ser una de las primeras organizaciones de cooperación internacional que trabajó con las poblaciones indígenas de la Amazonía en el desarrollo de educación bilingüe.

Como contextualización del trabajo del ILV se puede decir que las poblaciones indígenas de la Amazonía y las de la Costa prácticamente estuvieron ausente en la planificación y política de los gobiernos hasta la primera mitad del siglo XX.

Por otra parte, desde fines del siglo XIX y hasta las primeras décadas del siglo XX los pueblos indígenas amazónicos estuvieron bajo el yugo de la empresa inglesa Arana, que explotaba el caucho. Esta empresa con apoyo de militares peruanos subía desde el Amazonas por todos los ríos navegables sometiendo a los pueblos indígenas. Para cazar, literalmente a los indígenas, no solo emplearon a los militares del Perú, sino también a miembros de la nacionalidad Sapara. Esto fomentó grandes rivalidades entre las nacionalidades amazónicas (Casement, 1996).

Además, con excepción de las lenguas kichwa y shuar, hasta la llegada del ILV, no existían estudios lingüísticos de las lenguas amazónicas ni de las de la Costa. Pues, Jijón y Caamaño, quien tuvo una formación antropológica, y otros historiadores aficionados, sin formación lingüística, habían realizado, hasta mediados del siglo XX, solo compilaciones de topónimos y antropónimos de lenguas prehispánicas extintas de la Sierra y la Costa. Es posible que durante la Colonia algún misionero pudo haber realizado algunos apuntes gramaticales o rudimentos de catecismo en estas lenguas, pero si lo hicieron, se perdieron.

Efectivamente, hace unos pocos años, se encontró en Nueva York un manuscrito que se podría considerar un esbozo muy inicial de una gramática de las lenguas que los hablantes la denominan paaikona y baaikoka, titulado: “Arte de lengua de las misiones, del Rio Napo de la Nacion de los infieles Quenque hoyos: idioma General de los de más de ese Río Payohuajes: Genzehuajes: Ancoterés; en cavellados: juntamente tiene la doctrina Christiana en dicha lengua, y en la del Ynga: Al Vemate”. Pero, este documento que no se conoció sino recientemente, no tiene una utilidad educativa, porque el contenido casi es incomprensible,

tanto por la caligrafía como por la misma redacción. Solo representa una huella en el tiempo histórico de las misiones. Aparte de éste, solo había compilación de unas pocas palabras y frases como las que se encuentran en el libro sobre los sáparas de Osculatti (2000), quien visitó el Ecuador entre 1846 a 1848; y otras en el libro de Karsten escrito y publicado a comienzos del siglo XX. Estas obras fueron publicadas en Europa y no eran conocidas en el Ecuador.

Con estos antecedentes, para analizar las actividades de cooperación, en el marco del Convenio firmado con Ecuador, en este capítulo se abordará: la política exterior de Estados Unidos, país de procedencia del ILV; el origen del instituto y su llegada al Ecuador; y finalmente la labor que realizó con las nacionalidades, principalmente amazónicas y las de la Costa.

1. Breve referencia a la política exterior de Estados Unidos hacia América Latina (1950-2000)

Debido al corte temporal 1952-1982 que comprende a la etapa en que el Instituto Lingüístico de Verano trabajó en educación bilingüe con poblaciones indígenas amazónicas, esta investigación se limitó a hacer una revisión corta de la política exterior de Estados Unidos hacia América Latina durante el contexto de la Guerra Fría.

La política exterior de Estados Unidos se caracteriza por la contradicción entre lo que predica y su procedencia al actuar. Desde el gobierno del presidente James Monroe (1817-1825) la expansión territorial se convirtió en parte de la política exterior de Estados Unidos. Pero a partir de la administración de Woodrow Wilson (1913-1921) las intervenciones militares han estado acompañadas de programas de ayuda y cooperación, financiadas generalmente por el sector privado, para mejorar su imagen internacional (Domínguez 2017).

La Doctrina Monroe, resumida como “América para los americanos”, se fundamentó ideológicamente en la idea de superioridad racial de las sectas protestante, expresado en su Destino Manifiesto mediante el cual se consideró a Estados Unidos como la guía moral del resto de la humanidad (Kissinger 1998). Con dichas políticas se inició con la conquista de territorios mexicanos, Cuba y el canal de Panamá (Domínguez 2017).

El Corolario de Roosevelt a la Doctrina Monroe en 1904, intensificó las intervenciones armadas en otros países, convirtiéndolos en protectorados de Estados Unidos como los casos de: Cuba, Panamá, Honduras, Nicaragua y Guatemala (Aguirre 2006). A la par de estas acciones, los gobiernos estadounidenses han apoyado la formación de organizaciones internacionales en las cuales imponer sus políticas, como, por ejemplo: la Sociedad de Naciones, y posteriormente la Organización de Naciones Unidas lo que para Kissinger significaba “adoptar la doctrina del presidente Monroe como doctrina del mundo” (1998, 320).

Casi a la par de sus intervenciones militares, como medida para mejorar su imagen en las regiones anti estadounidenses gracias a la iniciativa privada de la Fundación Rockefeller, se financió a agencias privadas y religiosas para promover programas de salud, educación y desarrollo en África y Asia. Estos programas de ayuda privada, fueron convertidos en parte de la política pública de Buen Vecino durante el gobierno Franklin Delano Roosevelt (1933-194), la cual se había empezado a gestar en la Conferencia Panamericana de Montevideo de 1933, en la cual proclamó la suspensión del uso de la fuerza y retiró a los militares estadounidenses de la región (Wood 1961).

Para Aguirre (2006) la política de Buen Vecino de Roosevelt, tenía como objetivo asegurar precios preferenciales en materias primas y productos estratégicos de los países del continente americano, así como su apoyo en caso de que Estados Unidos entrara a una guerra. Esto último se vio reflejado en el envío de pequeños contingentes de tropas mexicanas y brasileñas a la II GM.

Como parte de la política de Buen Vecino Roosevelt también anunció la Doctrina de la No Intervención y respeto a la soberanía e independencia de las naciones, con la cual devolvió Nicaragua, Haití y República Dominicana. Además, propuso la creación del Banco Interamericano, la Oficina de Asuntos Inter-Americanos, dirigida por el nieto de Rockefeller, y el Instituto de Asuntos Inter-Americanos con el fin de prestar ayuda a países latinoamericanos (Domínguez 2017). Los objetivos eran una mezcla de intereses nacionales e idealistas, los cuales marcarían la cooperación norteamericana tras la IIGM (Erb, 1985 y Cramer y Prutsch 2006).

Tras el fin de la II GM, la amenaza de expansión del comunismo liderada por la Unión Soviética determinó la política exterior de Estados Unidos en el mundo y especialmente para Latinoamérica. Por ello se celebró en 1947 en Río de Janeiro el Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca (TIAR), que obligaba a los países del continente a apoyar al gobierno norteamericano en un posible conflicto armado directo con la U.R.S.S. Esta fue la primera alianza militar regional que impulsó Estados Unidos, que precedió a la formación dos años más tarde de la OTAN (Aguirre 2006).

Para afirmar la cohesión del continente americano en torno a Estados Unidos, en 1948 se creó la Organización de Estados Americanos (OEA), que para sus críticos representa el “Ministerio de Colonias de Estados Unidos para América Latina”; y en 1954 se emitió la proscripción del comunismo en el hemisferio durante la Conferencia de Caracas. No obstante, la Revolución Cubana de 1959 y la crisis política de América Central significaron graves reveses para los intereses norteamericanos (Destler 1974).

El temor a la influencia cubana en la región y la expansión del comunismo dieron por terminada la política de Buen Vecino. A partir de ese momento, aunque en el discurso los gobernantes norteamericanos se declaraban leales a los principios de la democracia representativa consagrados en la Carta de la OEA, apoyaron e influyeron en la consolidación de las dictaduras militares en Latinoamérica, marcadas por su ideología anticomunista, aplicación de políticas liberales y la brutalidad de la represión a movimientos sociales y minorías (Rouquié 1982).

Entre los primeros conflictos que apoyaron destacan el golpe de estado en 1954 al coronel Jacobo Arbenz en Guatemala, acusado de comunista por tratar de implementar una reforma agraria que afectaba directamente a la empresa norteamericana United Fruit Company. Esto puso en evidencia la relación entre los intereses económicos y la política exterior norteamericana. Posteriormente invadieron República Dominicana en 1965 para derrocar al coronel Francisco Caamaño, al que culparon de simpatizar con el gobierno de Cuba. También es conocida la influencia estadounidense en el golpe de estado que le costó la vida al ex presidente Salvador Allende y el apoyo a la dictadura de Pinochet. Con ello se consolidó la etapa de las dictaduras militares en la región afines a los intereses norteamericanos (Rouquié 1982).

Con el fin de la Guerra Fría las políticas anti-comunistas se transformaron en lucha contra las drogas y después del 11 de septiembre de 2001 en la “guerra contra el terrorismo”, en las cuales se ha mantenido la tendencia en el uso de la fuerza y coerción como parte de la política exterior (Andrade 2005).

Sobre la cooperación internacional norteamericana Arcos (2001) afirma que esta, más que en ningún otro país, está orientada por sus intereses geopolíticos. Durante la segunda mitad del siglo XX se orientó a frenar el avance del comunismo y a asegurar el acceso a recursos naturales, por ello se evidencia un mayor apoyo en zonas que vivían conflictos revolucionarios. Ese el caso del centro y sur de América, donde la Revolución Cubana y Sandinista centró la ayuda de Estados Unidos en esta zona. En Oriente Medio y el Sahara, la Primavera Árabe, incentivó la presencia estadounidense en la región.

Con la caída del frente comunista, la cooperación estadounidense puso énfasis en el combate a movimientos terroristas y narcotráfico. En América Latina se desarrollaron planes principalmente en Perú, Colombia y Bolivia (Arcos 2001), mientras en Oriente Medio son famosas sus intervenciones en Irak y Afganistán y su apoyo a Israel.

Sin embargo, el Ecuador nunca ha sido un país de mayor relevancia para los intereses estadounidenses. Por ello durante la década de los noventa apenas representó el 2% de la cooperación estadounidense en la región. La USAID después de la crisis de la dolarización puso su énfasis en fortalecer el crecimiento económico, mediante reformas del sistema de justicia y del sistema financiero para evitar la corrupción. Además de capacitar en el manejo de sustentable de recursos naturales y frenar el tráfico de drogas y lavado de dinero (Montúfar 2002).

A inicios del siglo XXI como parte de la reducción de su cooperación a nivel internacional, la USAID redujo el número de técnicos en el país y le dio mayor atención al Plan Colombia. Arcos (2001) sostiene que la USAID manejó una doble estrategia, trabajaba directamente con ONG's norteamericanas que se relacionaban con ONG's ecuatorianas como contrapartes, pero a su vez entablaba relaciones directas con las ONG's ecuatorianas.

2. Origen del Instituto Lingüístico de Verano

El Instituto Lingüístico de Verano (SIL por sus siglas en inglés) fue fundado en 1934 por William Cameron Townsend y Richard Legster, junto con el grupo Traductores de Biblia Wycliffe en la ciudad de California de Santa Ana en Estados Unidos (Del Valls 1978). Nació con el objetivo de formar jóvenes misioneros para enviarlos a aprender y traducir la Biblia en poblaciones indígenas que se encontraban en zonas remotas y cuyas lenguas no habían sido estudiadas ni plasmadas en la escritura (SIL 2020).

Para ello, los misioneros del ILV debían ser jóvenes universitarios de “carácter altruista y sacrificado” a quienes se les formó en lingüística, fonética, morfología y sintaxis para elaborar los alfabetos y material didáctico para la enseñanza a los indígenas de textos bíblicos y cívicos. La formación se completaba con cursos de sobrevivencia según el destino al que fueran asignados (Del Valls 1978).

Basado en el pensamiento bautista, el ILV consideraba como deber de “los afortunados de este mundo” el ayudar a los “necesitados y oprimidos porque ellos también tienen el derecho de desarrollarse como personas libres y de escoger su futuro” pero debido a “la imposibilidad de satisfacer todas las necesidades” se enfocarán en traducir pasajes bíblicos para que los grupos étnicos puedan valerse de sus enseñanzas si desean, traducir y revalorizar las lenguas vernáculas a través del intercambio cultural y la educación bilingüe (Summer Institute of Linguistics 1972, 76). El ILV resaltaba que en su trabajo respetaba la cultura de las poblaciones indígenas y su derecho a la autorrealización por lo que la enseñanza de la Biblia era para aquellos que libremente lo decidían.

Sin embargo, la concepción histórica del Instituto Lingüístico de Verano se fundamentaba en las Sagradas Escrituras y la ideología más conservadora del protestantismo³⁸ estadounidense, por lo que consideraban a los indígenas como causantes de atraso en el desarrollo de sus países y su única esperanza era salir de su salvajismo y depravación moral (SIL 1972) a través del aprendizaje de la Biblia y pautas y valores del capitalismo. Por ello promovieron la competencia individual y la idea del éxito terrenal como manifestación tangible propia de los

³⁸ Para Del Valls (1978) la concepción ideológica del protestantismo inculcada a los indígenas niega que exista explotación y justifica las desigualdades económicas y sociales mediante la voluntad de Dios. A su vez trata de desmovilizar los movimientos sociales que buscan reivindicaciones alegando que la propiedad privada es una cosa sagrada impuesta por Dios, y que todos somos hermanos.

elegidos de Dios. Además, impulsaron el racismo al justificar que los blancos son más hábiles, inteligentes para desarrollar este espíritu de empresa propio de los protestantes (Del Valls 1978).

El financiamiento del ILV en sus primeros años corrió por cuenta de donaciones privadas y la Iglesia Bautista. Posteriormente en la década de los 60 a través de un convenio con el gobierno de los Estados Unidos recibió apoyo financiero de la Agencia Internacional de Desarrollo para sus actividades en Nepal, Guatemala y Vietnam, y del Departamento de Salud Educación y Asistencia Pública (SIL 1972). Gracias a estos patrocinios el instituto fue considerado en 1973 como la primera organización protestante con mayor poder económico, pues contaba con una base financiera anual de 8 millones aproximadamente (Frente de Trabajadores de la Cultura de Panamá 1976).

Para Del Valls (1978) el apoyo de Estados Unidos al ILV obedecía a que el organismo cumplía con los mismos objetivos de la política del gobierno, es decir frenar el avance del comunismo en los países del Tercer Mundo y crear oportunidades para la inversión de capital estadounidense en estas regiones. El autor afirma que organizaciones como el ILV:

realizan la parte más sutil del proceso de dominación y norteamericanización de las sociedades “subdesarrolladas”. La difusión de la religión y pautas y valores propios de EEUU, han ido modelando la conciencia de los distintos grupos indígenas para facilitar la introducción del capitalismo o de las transnacionales (Del Valls 1978, 135).

Para la formación de sus misioneros contó con el apoyo de centros académicos de distintas partes del mundo como: las universidades de Oklahoma, North Dakota, el Centro Lingüístico Internacional y el Gordon College en Estados Unidos; el Brithish College de Inglaterra, el Seminar Für Sprach Methodik de la República Federal de Alemania, la universidad de Auckland en Nueva Zelandia, entre otros (Hart 1973).

Con el fin de tener apoyo técnico en sus trabajos de campo se creó en 1947 el Servicio de Radio y Aviación Selváticos (JAARS por sus siglas en inglés) que se encargó del transporte y comunicación del personal, así como de proveer a las distintas misiones de equipos y herramientas necesarias para su labor en zonas remotas y de difícil acceso (Del Valls 1978).

Esto permitió la expansión geográfica del ILV. Entre 1935 a 1950 se encontraba presente únicamente en México y Perú. A partir de los 50 se extendió a Filipinas, Vietnam, Nueva Guinea en Asia, Guatemala, Colombia, Brasil, Bolivia y Ecuador. Durante los años 60 alcanzó Togo, Nigeria, Camerún, Ghana en África, Honduras y Surinam en América, Nepal e India en Asia y Australia. La década de los 70 llegó a Costa de Marfil, Camboya, Panamá, Argentina y Paraguay (Hart 1973).

Para cubrir con esta amplia extensión territorial el ILV fue aumentando su personal. El proyecto inició con dos estudiantes en 1934 y para 1961 ya contaba con 1192 integrantes, una década después el número aumentó a 1972, y en 1976 eran más de 3000 personas entre misioneros y asistentes técnicos, para la ayuda en los trabajos de campo, fuera de Estados Unidos (Del Valls 1978).

En sus labores de campo, el método de trabajo del ILV al arribar a un nuevo territorio incluía un proceso de adaptabilidad y sociabilidad con las poblaciones indígenas de aproximadamente dos años, durante los cuales se aprendía el idioma e identificaba a las personas, generalmente jóvenes, que mayor acogida prestaban a su ideología para convertirlos en los primeros educadores a fin de que sean ellos quienes transmitan su ideología a las comunidades (Hart 1973).

Para el contacto con los indígenas, Lindskoog, misionero del ILV, relató a la revista Translation en 1969 que se lanzaba desde un avión un parlante que transmitía los mensajes de los misioneros, y a su vez mediante un receptor dentro del parlante se recogía las conversaciones de los indígenas para identificar palabras y nombres clave a fin de ganarse la confianza de los “salvajes” poco a poco (Del Valls 1978).

3. Llegada del Instituto Lingüístico de Verano al Ecuador

En cuanto a la presencia del ILV en el Ecuador, se conoce que el Convenio entre el Gobierno ecuatoriano, presidido por Galo Plaza Lasso³⁹ y el Instituto lingüístico de verano, estuvo ya suscrito el 28 de junio de 1952. El Gobierno de Ecuador estuvo representado por el Ministro de Educación, Fernando Chávez, y por parte del ILV, su Director Asistente, Roberto

³⁹ Según Barriga López (1992, 41), el Gobierno de Galo plaza, había elaborado un informe de 7 páginas, fechado en marzo de 1952 Nueva York, sobre el problema indígena con miras a tomar medidas prácticas. Posiblemente, una de ellas fue invitar a l ILV al Ecuador.

Schneider (El Comercio, 28 de junio de 1952). Pero, su llegada al País, fue el 29 de enero de 1953, siendo presidente de la República Velasco Ibarra. El grupo de lingüistas arribó el 9 de mayo de 1953. En un primer momento se asentaron en la zona de Shell Mera, actual provincia de Pastaza. Posteriormente, por ser un lugar más central, establecieron su sede en Limoncocha, actual provincia de Sucumbíos, que se convirtió en su principal campamento (Barriga 1992 y Valdivieso 2015).

Como parte del interés del gobierno de José María Velasco Ibarra por controlar y colonizar la Amazonía ecuatoriana⁴⁰, se firmaron dos convenios con el ILV, el uno durante su tercer mandato (1952-1956) y el otro en su quinto mandato (1968-1972). El primer acuerdo lo realizó en 1956, luego de que el Gobierno mediante el Decreto Ejecutivo 1710, publicado en el Registro Oficial 705 el 17 de septiembre de 1956, autorizó a las instancias correspondientes del Estado la firma del Convenio. En este Convenio, el Instituto, que figuraba como brazo académico lingüístico de la Universidad de Oklahoma.

En el acuerdo se comprometió a trabajar con las poblaciones indígenas en aspectos como: el estudio de las lenguas aborígenes, grabar los diferentes idiomas de la región para su preservación, recopilación de datos antropológicos, compilación de información sobre hierbas medicinales, ritos, costumbres, etc. A cambio recibió beneficios que incluían: facilidades para el ingreso al país del personal, exoneración de impuestos para equipos y maquinarias, permisos de vuelo para los aviones del instituto y entrega de terrenos baldíos en los lugares que necesite y sea posible.

El segundo acuerdo se realizó en 1971, luego de que el presidente de la República Velasco Ibarra, mediante el Decreto Ejecutivo 696, publicado en el Registro Oficial 227 el 19 de mayo de 1971, autorizó a los Ministros de Educación, Finanzas y Obras Públicas que celebre un convenio de cooperación en sus respectivas áreas, en reconocimiento de la labor del Instituto Lingüístico de Verano en su tarea de investigación lingüística, civilización y educación de las comunidades indígenas del país (Barriga, 1992, 70).

⁴⁰ Tanto las misiones protestantes como las católicas recibieron durante los años 60 apoyo del gobierno para evangelizar y educar a las poblaciones indígenas de la Amazonía. El apoyo incluía facilidades y protección para el ingreso y permanencia de los asentamientos religiosos en la región y beneficios para los misioneros. (Literal a del Artículo 1 del Decreto Supremo 527 del 7 de marzo de 1966). Esto durante el contexto de exploración petrolera en el país.

Las tareas del instituto fueron las mismas que el decreto anterior. En cuanto a los beneficios se añadía la exoneración de impuestos a bienes y por legislación consular y el libre acceso de aparatos electrónicos insumos médicos y de comunicación, animales, aves plantas y semillas y todo lo que sirva para el desarrollo agropecuario. Dado el equipamiento y apoyo técnico con el que contaba el ILV, podía suplir las funciones del Estado en, hasta ese entonces inhóspitas, regiones amazónicas, procurando salud y educación a las poblaciones indígenas (Del Valls 1978 y SIL 2020). Durante la etapa del indigenismo, el ILV hacía el papel de ventriloquía entre el Estado y los indígenas (Del Valls 1978). Los decretos de 1956 y 1971 así lo expresan.

Para Del Valls (1978) el contexto de dependencia y subordinación económica, política y militar de Latinoamérica a Estados Unidos, posterior a la Segunda Guerra Mundial e inicios de la Guerra Fría propició la entrada de organismos como el Instituto Lingüístico de Verano. Durante estos años los gobiernos de la región, en su mayoría de tipo nacional-populista que buscaban desarrollar el mercado interno y unificar a sus países mediante el control del territorio nacional, estaban interesados en abrir sus puertas a los inversionistas norteamericanos, por lo que las acciones del Instituto Lingüístico de Verano con las poblaciones indígenas eran vistas con buenos ojos (Trujillo 1981).

En 1981 el presidente Jaime Roldós, tres días antes de su muerte, terminó con los contratos con el Instituto Lingüístico de Verano mediante el Decreto 1159 del 21 de mayo aduciendo que es trabajo del Estado realizar las investigaciones científicas, así como la satisfacción de las necesidades de sus ciudadanos, incluyendo a los indígenas. Trujillo (1981) y Krainer (1996) consideran que la expulsión de este organismo obedeció a las presiones de las organizaciones indígenas y campesinas, grupos estudiantiles e intelectuales que rechazaban el trabajo que realizó el ILV. Esta misma oposición evitó que el gobierno de León Febres Cordero firmara un nuevo convenio por cuatro años en 1986 (Krainer 1996).

4. Labor del Instituto Lingüístico de Verano en la educación bilingüe de las poblaciones indígenas

Para analizar la labor realizada por el ILV, en el marco de cooperación con la educación bilingüe de las poblaciones indígenas del Ecuador, se ha tomado en cuenta los siguiente: la bibliografía publicada por el mismo ILV, estudios de intelectuales que han dado su opinión sobre su labor, entrevistas a actores sociales que conocieron de cerca su labor y/o fueron beneficiarios directos, y también a líderes indígenas que han comentado sobre sus actividades.

Además de las investigaciones y publicaciones, se ha tomado en consideración la capacitación a personal indígena, principalmente en el área de educación bilingüe bicultural que es el enfoque que el ILV utilizó como modelo. En cuanto a la promoción de pastores indígenas evangélicos y traducción de porciones de la biblia a las lenguas indígenas, se lo ha tomado en consideración solo tangencialmente, por cuanto rebasa el objetivo de este estudio que tiene que ver fundamentalmente con la educación indígena y el desarrollo. Aunque, sobra mencionar que, el objetivo fundamental de la labor del ILV era de carácter religioso.

Según los datos de las publicaciones, complementadas con los datos de Barriga (1992), los principales investigadores, algunos con sus familias que vinieron a vivir en el Ecuador fueron⁴¹.

Tabla 1: Principales investigadores del ILV en Ecuador

No	Personas	Lengua	Llegada
1	Mary Sargent	Sapara	1953 pero no se sabe sobre el tiempo trabajo
2	Catherine Peeke	Sapara y Wao tededo	1953 y estuvo hasta la salida del ILV
3	Carolyn Orr	Quichua amazónico	1953 y estuvo hasta la salida del ILV
4	Glen Turner y familia	Shuar chicham	1953 y estuvo hasta la salida del ILV
5	Bob Borman y familia	A'ingae	1953 y estuvo hasta la salida del ILV
6	Orville Johnson y familia	Paaikoka (secoya)	1953 y estuvo hasta la salida del ILV
7	Raquel Saint	Wao tededo	1953 y se quedó hasta la salida del ILV
8	John Linskoog y familia	Cha'palaa	1953 y no se sabe el tiempo que se quedó

⁴¹ Algunos de estos investigadores se quedaron en el Ecuador, inclusive después de que salió el ILV o vienen en temporadas de visita.

9	Bruce Moore	Tsa'fiki	1953 y no se sabe el tiempo que se quedó
10	Jim Yost	Wao	Antropólogo que vino ya casi al final.

Fuente: Elaborado a partir de Barriga (1992) y publicaciones del ILV.

Según el informe de publicaciones del ILV que cubre desde 1955⁴² hasta 1980, con un suplemento hasta 1985, los miembros de esta institución trabajaron con diez lenguas⁴³: 1) Cayapa, 2) Colorado, 3) Cofán, 4) Secoya, 5) Siona, 6) Huaorani (auca), 7) Shuar (Jíbaro), 8) Achuar, 9) Quichua de la Sierra y Oriente, y 10) Familia Zapara⁴⁴. Las lenguas: shiwiar de la Amazonía, y awapit de la Costa, no fueron tomadas en cuenta en sus investigaciones. Según el informe del ILV, desde su llegada hasta 1985, se publicaron 538 títulos. A estos títulos hay que añadir unos 20 títulos más que publicaron hasta 1992, en que se terminó la ampliación del convenio de 1982.

La mayor parte de publicaciones corresponde a los siguientes campos: lingüística, antropología, literatura, materiales educativos, y traducciones bíblicas. El propio ILV, en su informe, clasificó sus publicaciones en diez subtemas: 1) fonología, 2) gramática, 3) vocabularios, 4) lingüística general, 5) literatura indígena, 6) antropología, 7) materiales educativos, 8) traducciones de porciones bíblicas e himnarios, 9) otras traducciones, y 10) otros temas. Entre estos últimos está un mapa étnico.

Pero, el trabajo cooperativo del ILV, según los convenios suscritos con el Ecuador no solo se limitaba a investigar las lenguas y culturas, sino también contemplaba otros campos

⁴² Aunque el ILV ingresó al Ecuador en 1953, sin embargo, es comprensible que los primeros resultados de sus investigaciones hayan comenzado a escribirse en 1955, pues las investigaciones lingüísticas son complejas per se. En este caso, además eran religiosos extranjeros que recién comenzaron a capacitarse en el área lingüística. De hecho, en la bibliografía, solo aparecen un par de publicaciones muy básicas, recién a partir de 1958. Es a partir de 1962 que comienzan a aparecer un número importante de publicaciones.

⁴³ Los nombres de las lenguas con las que usualmente denominó el ILV son, generalmente exógenos, es decir, puestos desde fuera. Los respectivos nombres endógenos, es decir propios, con el que los hablantes las denominan son: 1) Cha'palaa o Cha'fiki, 2) Tsa'fiki, 3) A'ingae, 4) Paaikoka, 5) Baaikoka, 6) Wao tededo, 7) Shuar chicham, 8) Achuar chicham, 9) Kichwa, 10) Sapara y Andoa.

⁴⁴ A las lenguas sapara y andoa las juntaron bajo el nombre de la familia lingüística. A la lengua sapara se la conocía en el mundo de fuera como zápara, desde la época colonial. También Gaetano Osculati, un viajero italiano que recorrió la Amazonía ecuatoriana en 1847, en su obra "Esplorazioni delle Regioni Eguatoriali lungo il Napo ed il fiume delle Amazzoni, publicada en su país en 1850, a sus hablantes los denomina záparos. La lengua andoa, al parecer es la misma que durante la Colonia la conocían como le lengua shimigae. Sin embargo, esto debe seguirse investigando.

importantes como la educación bilingüe, la salud, la agricultura, y de alguna manera el desarrollo de los pueblos indígenas.

4.1 La cooperación en el campo lingüístico

Según Montaluisa (2020) el ILV tuvo dificultades en establecer una escritura a la luz de los criterios lingüísticos y pedagógicos. Actualmente, es mejor que la escritura de una lengua sea establecida a partir de asignar uno y solo un signo a cada fonema de la lengua. Para ello, la primera tarea es establecer el respectivo cuadro de fonemas de las vocales y consonantes que hay en la lengua, usando criterios lingüísticos. Para esto hay que combinar el criterio de pares mínimos y también otros aspectos de tipo pedagógico. En esto hubo muchas fallas.

Por ejemplo, para el shuar chicham, según el ILV hay 4 vocales, en tanto que las investigaciones de Utitaj (1999), demostraron que existían 12 vocales. En el Paaikoka y Baaikoka, el ILV estableció 6 vocales, mientras que un estudio, realizado en 2018, por docentes Paai, con apoyo lingüístico de la DINEIB, con motivo de una reunión binacional Ecuador-Perú, de la nacionalidad Paai, encontró que había 24 fonemas vocálicos. En lengua wao tededo, el ILV, quizá por influencia del inglés estableció que había el fonema /æ/ en palabras como /mempo/ ‘papá’. El ILV lo escribió /mæmpo/, con lo cual se dificultaba la escritura sin que haya un sustento lingüístico para ello (Yeti 2020⁴⁵).

Pero algo más complicado fue cuando el ILV estableció que en wao tededo no existían las consonantes /m, n, ñ/. No los consideraron fonemas y entonces los representaban con los signos /b, d, g/, pero poniendo una diéresis en la vocal anterior. Con lo cual la expresión:

- Monito onkone pomonipa ‘Nosotros vamos a casa’, el ILV lo escribía así: Bödïto öködë pöbödïpa

Por estas razones, cuando se creó la DINEIB, en 1988, ella tuvo que realizar talleres de capacitación lingüística para con los mismos hablantes realizar ajustes a la fonología y en consecuencia a los alfabetos (Morocho 2020).

⁴⁵ Entrevista personal a Cawetipe Yeti, funcionario del Ministerio de Educación y líder indígena de la nacionalidad Waodani. Ejerció el cargo de Presidente de la nacionalidad Waodani del Ecuador NAWA entre 2012-2013. Realizada el 15 de agosto de 2020.

Para Montaluisa (2020) el ILV, pudo haber realizado más investigaciones de la lengua andoa, pues cuando ellos estuvieron trabajando, todavía había hablantes de esta lengua, sea en Ecuador o en Perú. Si hubieran realizado investigaciones de la estructura gramatical y vocabulario de esta lengua, se hubiera podido hoy rescatar la lengua enseñándola con metodología de segunda lengua. Ellos se dieron cuenta de la situación de esa lengua, pero solo hicieron el estudio de unos pocos morfemas.

Sin embargo, de estas limitaciones y de muchas otras que se podrían señalar, el mérito del ILV es haber realizado estudios de la estructura de las lenguas que desembocaron en la publicación de gramáticas y vocabularios, en un momento en que las universidades ecuatorianas no hacían nada por las lenguas indígenas. En la presente investigación se ha constatado que, aunque la DINEIB ha realizado estudios fonológicos de las lenguas con mayor profundidad que el ILV, ha publicado diccionarios infantiles por campos semánticos, ha realizado promociones de formación de lingüistas indígenas, etc.; sin embargo, todavía está pendiente la elaboración de gramáticas y diccionarios más completos que los publicados por el ILV en varias de las lenguas tanto de la Amazonía como para las de la Costa.

4.2 La cooperación a nivel de la educación bilingüe

Como parte del convenio firmado con el Estado, el Ministerio de Educación financió la construcción de las escuelas en los campamentos evangélicos mientras el ILV se encargó de la formación de docentes indígenas, elaboración de material didáctico, investigaciones antropológicas y lingüísticas (Gleich 1989).

Sobre las instalaciones del ILV, Montaluisa (2021⁴⁶), quien visitó por algunos días las instalaciones de Limoncocha en 1977 llamada así por estar junto a una gran laguna, afirma que este lugar estuvo muy bien organizado. Contaba con una buena pista de aviación y un avión para unos 30 pasajeros que volaba entre Quito y Limoncocha, aparte había varias avionetas para viajes en la Amazonía. Tenían un jardín botánico con rotulación botánica de las plantas. Un auditorio grande para reuniones y capacitaciones.

Las casas de los investigadores estaban algo dispersas, en medio de jardines, lo cual creaba un ambiente propicio para las investigaciones. Además, estaban equipadas con todos los

⁴⁶ Entrevista personal a Luis Montaluisa realizada el 6 de enero de 2021.

dispositivos de viviendas modernas e incluso había casas para alojar a los visitantes. Para el recorrido interno contaban con vehículos, mientras que para el viaje por río estaban las canoas motorizadas. Existían talleres de mecánica, carpintería, etc. y aparatos para la comunicación interna y externa. Daba la sensación de estar en un Estados Unidos, enclavado en la Amazonía.

El plan educativo del ILV planteaba durante los dos primeros años la lecto-escritura en la lengua materna, la enseñanza inicial de las matemáticas y la introducción al castellano de manera oral (Gleich 1989). Para el tercer año se implementaba el plan escolar regular con el uso de las cartillas de alfabetización. Sobre estas el propio Ministerio de Educación (1962, 1) reconocía que “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”, lo que evidenciaba el interés tanto del gobierno como del ILV por integrar y asimilar a las poblaciones indígenas en la cultura dominante.

Según Barriga (1992) el ILV comenzó a impartir clases con un enfoque en educación bilingüe bicultural en 1963. Para el año lectivo 1967-1968 señala que funcionaban 29 escuelas, con 36 maestros bilingüe en cinco provincias, a la par que se trabajaba en alfabetización con personas adultas. En total estima que existían 1000 beneficiarios para este primer proyecto. Para 1977 estas cifras aumentaron a 68 maestros, 51 escuelas y 1200 alumnos.

Sobre la elaboración del material didáctico Ecora'sa Celestino Piaguaje⁴⁷ (2020), recuerda que los misioneros del ILV realizaban seminarios en la base de Limoncocha. En dichos seminarios participaban lingüistas internacionales y varios miembros de distintas nacionalidades, quienes estudiaban por 15 días las lenguas de las nacionalidades para posteriormente elaborar gramáticas, léxicos y cartillas de alfabetización. Estos componentes sirvieron posteriormente para la formación de los profesores bilingües de las propias comunidades, a fin de con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje de las poblaciones indígenas.

⁴⁷ Entrevista personal con Ecora'sa Celestino Piaguaje, quién formó parte de los primeros profesores formados por el ILV en educación bilingüe, además de ser líder de la nacionalidad Secoya. Realizada el 23 de septiembre de 2020

Por este trabajo se consideró al ILV como el impulsor de los primeros pasos de educación bilingüe de las nacionalidades indígenas (Piaguaje 2020), pese a que no tenían cursos especiales para la enseñanza bilingüe ni tomaban en cuenta a la cultura originaria de los estudiantes (Gleich 1989).

De la revisión de las colecciones de materiales didácticos en las diferentes lenguas se encontró una serie de ocho cartillas para la enseñanza de la lectura en las siguientes lenguas: A'ingae, Paaikoka, Shuar chicham, Achuar chicham, Wao tededo, Cha'palaa, y Tsa'fiki. Todas estas cartillas tuvieron el mismo formato, aunque tienen el mérito de estar en la lengua de cada nacionalidad, se limitaban a unas lecturas bastante mecánicas y tampoco tenían mayores elementos de conocimientos ancestrales. En estos documentos, ni en la bibliografía que ellos publicaron no se encontró material educativo en lengua Sapara, Shiwiar ni Andoa.

En el campo de las matemáticas, los libros que elaboraron no tenían ningún elemento cultural. Solo habían puesto un nombre del libro y el número de nivel al que correspondía. Las páginas del libro estaban llenas de ejercicios de sumas, restas, multiplicaciones, divisiones, etc. Nunca consideraron una metodología alternativa para la explicación de cada uno de los conceptos. Menos todavía pensaron en usar elementos de la etno-matemática.

Debido a esto, aunque el ILV trabajó en educación bilingüe bicultural, se usó el formato de bilingüismo de transición dado que su interés no era la preservación de la lengua y cultura, sino la integración de las poblaciones indígenas en la sociedad nacional y el sistema capitalista. En cuanto a la capacitación en otras áreas como mecánica, carpintería y arreglo de motores, esta se realizó a un pequeño grupo y estuvo más orientado a tener personal técnico para la reparación de artefactos y equipo de los misioneros.

4.3 Críticas a la labor del Instituto Lingüístico de Verano

Al valorar de manera crítica el trabajo del ILV son varios los académicos y líderes indígenas que consideran que no hubo otro fin que permitir y promover el ingreso de multinacionales norteamericanas para la exploración y explotación petrolera en la Amazonía. Por esa razón muchos de ellos consideran que el trabajo de investigación y publicación de material didáctico no representa ningún aporte para la EIB.

En Brasil y Ecuador la concentración de los indígenas en las misiones permitió abrir rutas transamazónicas para el paso de las petroleras y compañías norteamericanas, la mayoría de ellas asentadas en California, que expandieron terrenos para la agricultura y ganadería de exportación (Del Valls 1978, Trujillo 1981 y CONAIE 1989).

Al respecto Cristóbal Quishpe (2020)⁴⁸ considera al ILV como otra forma más de intromisión de la cultura occidental en territorios indígenas. En la misma línea para Consuelo Yáñez⁴⁹ (2020) la labor del ILV se trató de una domesticación de las nacionalidades indígenas para preservar los campos petroleros de la Shell y otras empresas transnacionales. Para ella la calidad de educación era limitada pues a los evangélicos solo les interesaba que los indígenas pudieran leer la biblia.

Además, Yáñez (2020) considera que los indígenas no tenían ningún tipo de decisión sobre los métodos de enseñanza y los procesos de investigación de sus lenguas, pues para la elaboración de las traducciones y gramáticas el ILV seguía un modelo único basado en la teoría de Pike. En un balance sobre su labor la misma autora considera que no existe nada rescatable en la labor del ILV pues no representó un aporte para la educación. Y que el mecanismo de dominación cultural y domesticación pudo ser realizado por que no existían organizaciones indígenas que cuestionaran su trabajo.

Otro punto de incidencia del ILV en Latinoamérica en especial en zonas rurales, campesinas e indígenas fue la difusión de valores e ideas capitalistas. En Ecuador, Perú y Colombia esto se evidenció en la ayuda para el surgimiento de pequeños comerciantes y promoción de cooperativas como forma de organización. En Perú y Colombia con financiamiento de la USAID se entregó a campesinos e indígenas animales de crianza y plantas frutales a fin de generar lógicas de mercado dentro de las comunidades (CEDETIM 1976). Para Del Valls (1976) crear pequeños comerciantes permitía expandir la explotación capitalista a lugares remotos y evitar que surjan movimientos revolucionarios que demanden derechos sociales y económicos. En Ecuador a los jefes de las comunidades y sus allegados se los convirtió en

⁴⁸ Entrevista personal con Cristóbal Quishpe, quién es uno de los primeros lingüistas kichwas formados por la Universidad Católica del Ecuador, además trabajó en el proyecto PEBI. Realizada el 9 de agosto de 2020

⁴⁹ Entrevista personal a Consuelo Yáñez, ex directora del CIEI y ex ministra de educación durante el gobierno de Alfredo Palacios y lingüista miembro de la Academia Ecuatoriana de la Lengua. Realizada el 16 de agosto de 2020.

líderes de las cooperativas, así se los transformó en pequeños empresarios capaces de controlar el trabajo de las comunidades, y que a la vez que actúan como factor de desmovilización en la lucha de movimiento campesino e indígena (CEDETIM 1976).

Al respecto de las críticas, Blanca Chancoso⁵⁰ (1981), dirigente indígena, afirmó que el trabajo del ILV provocó cambios económicos y sociales en las formas de vida indígena y destrucción de su cultura. La evangelización promovió la división de las comunidades, lo que escaló hasta el nivel de las organizaciones provocando rencillas entre católicos y evangélicos. Esto para Quishpe (2020) se hizo evidente en la división entre las nacionalidades Siona y Secoya quienes poseen la misma lengua y tienen una historia común, la única diferencia es la escritura: los Siona están usando un alfabeto con paradigmas del castellano, en tanto que los Secoya están usando un alfabeto ya con criterios de un código lingüístico.

Además, Chancoso (1981), Quishpe (2020) y Yáñez (2020) concluyen que el modelo educativo y la formación de los indígenas no era acorde a sus necesidades, y que al contrario promovió valores y pautas capitalistas que devinieron en las migraciones posteriores de indígenas a las distintas ciudades de la región. Las divisiones religiosas debilitan al movimiento campesino y objetivamente sirven a las fuerzas conservadoras (Del Valls 1978).

Para Valdivieso (2015) la presencia del ILV en la Amazonía generó procesos de desterritorialización de las poblaciones indígenas. En el caso de los Kichwas migraron hacia otras comunidades para trabajar al servicio de los misioneros, mientras pueblos como los Waodani, Shuar y Achuar dejaron su estilo de vida dispersa en la selva para asentarse en pueblos alrededor de las misiones, lo que ayudó a la exploración petrolera que ya no tuvo enfrentamientos con estas culturas. De igual manera con la llegada de los misioneros la apropiación de los territorios por parte de ellos, petroleras y colonos provocó procesos de reterritorialización.

El desempleo también fue otro de los problemas que surgieron tras la marcha del ILV, pues los Kichwas laboraban como trabajadores asalariados dentro del campamento del ILV, siendo

⁵⁰ Entrevista realizada a Blanca Chancoso en 1981 sobre la expulsión del ILV. Disponible en Fondo Documental / Narrativas de Mujeres Indígenas / FLACSO Ecuador. Disponible en https://flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/BLANCA_CHANCOSO_5.pdf. Acceso el 21 de mayo de 2020.

ésta la actividad primaria, la agricultura se realizaba constantemente, pero como actividad secundaria y con fines de auto subsistencia (Yánez 2020). Por lo que la salida del ILV significó la pérdida de sus trabajos, convirtiendo la agricultura en la actividad principal (Valdivieso 2015).

Entre las acusaciones más fuertes en contra del ILV, y otros grupos evangélicos y protestantes, se encuentran la esterilización, sin consentimiento ni conocimiento, de las poblaciones indígenas que trabajaban con ellos, esto disfrazado de planes de planificación familiar con el objetivo de reducir la población indígena (Quishpe 2020).

El descubrimiento de la venta de ADN de las nacionalidades indígenas a farmacéuticas internacionales a finales del siglo XX fue otro escándalo que involucró a los mismos grupos religiosos. Sin embargo, todas las acusaciones en contra del ILV no pudieron ser comprobadas, dado el poco interés que existía del Estado por controlar a esta institución. A este hecho se suma que los campamentos del ILV se convirtieron en territorios extranjeros, donde la única forma de acceso era mediante sus avionetas, pero para ello se necesitaba presentar el pasaporte y contar con una autorización por parte de los misioneros evangélicos (Yánez 2020). Empero, siempre fue motivo de sospecha la casualidad de sus trabajos en territorios con reservas materiales de gran valor estratégico (Del Valls, 1978; Quishpe, 2020).

Frente a las críticas de otros autores y líderes indígenas, Piaguaje (2020) y Yeti (2020) consideran que el trabajo del ILV permitió preservar las culturas indígenas amazónicas de los planes de exterminio del Estado y las empresas petroleras; pero sobre todo estiman que el ILV permitió el desarrollo de la educación bilingüe en su propia lengua, la elaboración de textos lingüísticos y didácticos y la formación de profesores bilingües de la misma comunidad, lo que sirvió de base para trabajos posteriores. Además de la enseñanza de oficios que les permitió acceder a salarios para subsistir.

Los comentarios a favor del ILV por parte de las nacionalidades amazónicas es entendible, pues desde el Estado jamás hubo interés de ningún tipo en las culturas indígenas. Al contrario, existieron planes para exterminar a las poblaciones indígenas que atacaban los campamentos petroleros y a los trabajadores razón por la cual constituían un problema para los intereses de las transnacionales y el estado ecuatoriano. Estos planes eran llevados a cabo por las fuerzas armadas del Ecuador dejando decenas de indígenas muertos (Yeti 2020).

Frente a estas acciones, a pesar de las intenciones y verdaderas acciones, el ILV constituyó un punto de defensa de las poblaciones indígenas. Sobre todo, en un contexto donde no existían organizaciones indígenas ni leyes nacionales o internacionales que defendieran sus derechos.

Si bien el ILV no ayudó a crear ninguna organización indígena, para Piaguaje (2020) y Yeti (2020), gracias a la labor de los misioneros fue posible una interrelación pacífica entre las distintas nacionalidades. Pues los conflictos entre nacionalidades o con los misioneros eran rápidamente solucionados mediante el diálogo y no por las armas como en épocas anteriores.

Sin embargo, Yeti (2020) reconoce que gracias a ellos las empresas petroleras pudieron acceder a sus territorios, para evangelizarlos. Lo cual trajo como consecuencia cambios en los estilos de vida de los Waodani. Entre ellos consta la imposición de una nueva espiritualidad y con ello el uso de representaciones religiosas como imágenes y estatuas de la Virgen María y Jesús; el uso de vestimenta; el establecimiento en una sola comunidad y la relación con otras nacionalidades indígenas y la población en general.

En base a lo revisado se puede concluir que la labor del ILV encaja dentro del primer paradigma del desarrollo descrito por Montúfar (2020), en ese sentido se consideraba a las poblaciones indígenas como objetos de desarrollo (Langa 2012), por lo cual su educación debía estar orientada a la ladinización. Con lo cual las lógicas del sistema capitalista penetraron en las formas de vida de estas poblaciones produciendo grandes cambios, que en algunos casos destruyeron parte de su cultura.

Finalmente, para Montaluisa (2021) la cooperación del ILV con el Ecuador pudo haber sido más fructífera si sus investigadores hubiesen sido lingüistas de carrera o formados en pedagogía bilingüe, lo que habría contribuido a formar lingüistas ecuatorianos o generar una capacitación de profesores bilingües con la profundidad que debía tener.

Por otra parte, los materiales educativos que elaboraron los investigadores del ILV no son muy pedagógicos. Así, por ejemplo, para alfabetizar tanto a adultos como a niños, emplearon oraciones sueltas, descontextualizadas, etc. Igualmente, para los grados superiores, aunque estaban escritos en la lengua propia, el contenido no generaba interés en los estudiantes. Además, los textos no incluyeron conocimientos propios de los indígenas de plantas,

animales, los cuentos, etc., lo que pudo haber creado materiales más atractivos (Montaluisa 2021).

A nivel del estado ecuatoriano, la contraparte que era el Ministerio de Educación, no estuvo preparado para la cooperación. Su rol se limitó al pago de los promotores y profesores que el ILV había entrenado, y a colaborar en las capacitaciones en Limoncocha, de los indígenas que el Instituto seleccionaba. Otras instituciones nacionales, como las universidades ecuatorianas, tampoco demostraron interés por las poblaciones indígenas. Todo esto también limitó la cooperación entre el ILV y el Ecuador.

Finalizado el convenio, las instalaciones pasaron a una institución creada por el Gobierno denominada Instituto Nacional de Antropología y Lingüística INAL que tenía su sede en Quito y la administración la entregaron a un Dr. Vela, que no hizo nada para mantenerlas. Luego todo se remontó y la mayor parte se perdió. Lo único que ha quedado son algunos locales que sirvieron posteriormente para el funcionamiento del Instituto Normal Martha Bucaram de Roldós. El INAL nunca funcionó en Limoncocha, sus directivos eran burócratas que tampoco asumieron la tarea de investigar las lenguas indígenas durante sus 15 años de existencia, sin haber dejado ningún aporte ni a la lingüística ni a la pedagogía de la educación intercultural bilingüe (Montaluisa 2021).

Capítulo 4

La Cooperación Técnica Alemana y la educación intercultural bilingüe en el Ecuador

En el Ecuador, la Cooperación Técnica Alemana empezó a trabajar con el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) en 1985, pero su labor en el país, se remonta a años anteriores en el área de medio ambiente. Por otra parte, la GTZ, como institución, ya tenía experiencia de trabajar en Educación Bilingüe Intercultural en otros países como Perú y Bolivia. A diferencia del ILV que vino a trabajar en educación bilingüe cuando casi no había experiencias de educación bilingüe en el país, la GTZ comenzó a trabajar en este campo, cuando ya había algunas experiencias de educación bilingüe en el país.

1. Breve referencia a la política exterior de Alemania hacia América Latina (1950-2000)

Después de la división de Alemania en dos repúblicas, tanto la política exterior de la República Federal Alemana (RFA) como la República Democrática Alemana (RDA) estuvieron subordinadas a los intereses de las potencias hegemónicas de los dos bloques antagónicos, Estados Unidos y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas. La RFA se convirtió en el límite oriental de defensa del capitalismo y su economía de mercado (Bieber 1998).

El principal interés de la RFA estaba en la reactivación de la economía y el acceso a nuevos mercados. Para ello estaban dispuestos a ceder parte de su soberanía en los distintos proyectos que precedieron a la formación de la Unión Europea. Así, su ingreso a la Organización del Tratado del Atlántico Norte le permitió rearmarse, una década después de la Segunda Guerra Mundial, sin temor de un nuevo conflicto por parte del resto de países (Bieber 1998 y Pintor 2012).

Los procesos de descolonización ayudaron a la reconstrucción de la Alemania occidental, ya que mientras Francia e Inglaterra tenían que cumplir con sus compromisos coloniales, la RFA se consolidó como la segunda nación comercial más importante del mundo. Su poder económico y su estilo pacifista le ayudaron a ganar reconocimiento y admiración internacional, lo que le valió para consolidar una posición de liderazgo en la Comunidad Europea, desplazando poco a poco a Francia como epicentro de Europa occidental gracias al apoyo y a la adhesión de otros países europeos como los escandinavos y Austria. La reunificación, le permitió reforzar esa posición gracias a ser con 80 millones, el país con

mayor número de habitantes, lo que también le permitió mejorar su influencia alrededor del mundo (Rebmann 2010).

Tras la reunificación, Alemania se ha caracterizado por tratar de mantener buenas relaciones con los demás países. Para Waldmüller (2020)⁵¹, esto obedece a parte de su historia, por ello uno de sus pilares en política exterior ha sido la dimensión ética y la obligación moral de ayudar a otros países, especialmente aquellos que sufrieron durante el gobierno del Tercer Reich. Debido a esto, hasta la actualidad Alemania apoya el derecho de la autodeterminación de los pueblos, lo cual se ha convertido en parte de su diplomacia.

Sin embargo, para Rebmann (2010) la cooperación alemana también estuvo en función de sus intereses desde sus inicios y no trató de ocultarlo. Así lo evidenció el discurso del ministro para la Cooperación Económica Walter Scheel (1961-1966), quien afirmaba “la política de desarrollo no pierde sinceridad y fuerza política de convencimiento si admitimos que debe satisfacer los intereses de todos los socios, emisores y receptores” (Citado en Rebmann 2010, 45).

Para ese fin se creó el Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo (BMZ). Este Ministerio define las políticas de cooperación en base a los objetivos centrales del gobierno alemán (Arcos 2001), los cuales, según Rebmann (2010), eran tres como parte de la cooperación internacional: i) económico, pues a través de la ayuda al desarrollo buscó crear condiciones especiales para el ingreso de exportaciones e inversiones alemanas. ii) estratégico, al condicionar la ayuda al rechazo del reconocimiento internacional de la República Democrática Alemana, y iii) evitar la expansión del comunismo en el Tercer Mundo.

Sobre Latinoamérica, Pintor (2012) afirma que el interés de la cooperación alemana inicia a partir de los setenta a través de acuerdos comerciales y de ayuda humanitaria, pues durante los años 50 y 60 sus objetivos de política exterior, basados en su propia recuperación, estaban en Europa. Los intereses de la cooperación de la RFA en la región se basaban en los objetivos mencionados por Rebmann (2010).

⁵¹ Entrevista personal realizada el 4 de julio de 2020 a Johannes Waldmüller profesor en el departamento de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Universidad de las Américas y del departamento de Desarrollo, Ambiente y Territorio de FLACSO-Ecuador y experto en cooperación internacional.

Por un lado, buscaban asegurar el acceso a materias primas de Latinoamérica y abrir nuevos mercados para sus exportaciones⁵². A la par que trataron de evitar la expansión del comunismo tras el triunfo de la Revolución Cubana, mediante proyectos para palear la pobreza, pues la consideraban una condición potencial para el surgimiento de movimientos revolucionarios (Pintor 2012).

Para Arcos (2001), durante la década de los noventa las regiones prioritarias de la cooperación alemana pasaron de ser el Sur del Sahara, Sur y Centro de Asia y Europa en los setenta, a poner su énfasis en América Latina, que recibió el 10.5% de los recursos y el Caribe, con el 14.7%. Esto se comprueba ya que para inicios del 2000 los principales donantes de cooperación bilateral fueron: Japón, España, la Unión Europea, Italia, Alemania y los Países Bajos.

A inicios del año 2000 se definió una nueva estrategia de cooperación para el desarrollo, que reemplazó a los lineamientos de 1992. Las nuevas políticas reconocen la heterogeneidad existente entre los diversos países de América Latina y al interior de los mismos. Las nuevas estrategias se pueden sintetizar en tres prioridades de la cooperación en la región: i) lucha contra la pobreza; ii) la protección del medio ambiente y de los recursos naturales, y iii) modernización del Estado y de la sociedad Arcos (2001).

En la actualidad uno de los elementos centrales de las relaciones germano-ecuatorianas incluye tanto medidas de cooperación técnica como financiera, en función de la Estrategia alemana de Sostenibilidad, como marco universal de la política alemana de cooperación. Por esta razón, dado que el Ecuador posee una gran biodiversidad todos los esfuerzos alemanes en el marco de la cooperación bilateral con Ecuador aportan a alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible, y trabajar con las administraciones provinciales y municipales (Embajada de Alemania sf).

Otra de las prioridades de la cooperación entre el Ecuador y Alemania es el desarrollo urbano sostenible. Para ello, la GIZ asesora, a seis ciudades en el marco de un proyecto piloto que

⁵² Con la recuperación de su producción industrial Alemania superaba la capacidad de absorción de los mercados europeos por lo que necesitó buscar mercados complementarios (Rebmann 2010).

aborda temas como la movilidad urbana, la energía sostenible, la seguridad, la adaptación al cambio climático y la mejora de las zonas residenciales (GIZ 2018).

Asimismo, la GIZ está desarrollando medidas en el Ecuador para prevenir la violencia contra las mujeres. Mediante un programa regional para refugiados y refugiadas se pretende alcanzar una serie de metas: fortalecer a las comunidades de acogida a largo plazo, proporcionar más y mejores opciones para las personas desplazadas y más oportunidades de trabajo, y lograr la coexistencia pacífica en las comunidades (GIZ 2018).

En el contexto del Covid-19 el gobierno alemán en la reunión virtual “Intercambio intergubernamental sobre la cooperación para el desarrollo entre Ecuador y Alemania” ofreció la financiación, mediante la forma de cooperación financiera reembolsable, de proyectos relacionados con la reactivación económica verde, cuidado del medio ambiente y lucha contra la violencia de género (El Universo 2020).

2. Origen de la Cooperación Técnica Alemana

La Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) en alemán o Sociedad Alemana para la Cooperación Técnica en español, fue una agencia ejecutora de programas y proyectos de desarrollo creada en 1975 por la República Federal de Alemania para ayudar al gobierno en sus objetivos de cooperación internacional (Langa 2012). Sin embargo, a inicios de 2011 la GTZ, la Agencia Alemana de Desarrollo Internacional (DED) y la Sociedad para la Formación y el Desarrollo (INWENT) se fusionaron en la Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) (GIZ -Team 2018).

Actualmente la GIZ se encuentra en 130 países de los cinco continentes empleando a aproximadamente 17.000 colaboradores de los cuáles cerca del 70% son profesionales locales (GIZ-Team 2018). No obstante, debido al corte temporal de esta investigación (1985-2001), se la seguirá denominando Cooperación Técnica Alemana (GTZ).

La GTZ era una empresa federal que junto con la Banca para el Desarrollo (Entwicklungsbank), el Instituto de Crédito para la Reconstrucción (KfW) y la Sociedad Alemana de

Inversión y Desarrollo (DEG) conformaban el sistema de cooperación alemán⁵³ (Langa 2012). Este sistema se rige por el objetivo de la política de cooperación de Alemania de “apoyo al desarrollo económico y social en los países receptores de ayuda, ayudándoles a ayudarse a sí mismos y contribuyendo a la mejora en las condiciones de vida” (Pintor 2012).

Como empresa federal, la GTZ estaba supeditada al Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo (BMZ), encargada de planificar y desarrollar las directrices y estrategias de la cooperación bilateral alemana, pero también podía prestar servicios a otros ministerios y organizaciones privadas de cooperación internacional. Empero, no es el único ministerio que trabaja en políticas de cooperación al desarrollo (Maier 2012 y Embajada de Alemania-Quito sf).

El principal objetivo de la Cooperación Técnica Alemana era mejorar las condiciones de vida de las personas mediante la capacitación a profesionales y organizaciones de los países beneficiarios (Giz-Team 2018), pero también consolidarse en el “mercado de servicios del desarrollo” (Arcos 2001). Para ello en sus inicios se enfocó en impulsar las capacidades técnicas de los individuos, posteriormente en los ochenta se centró en el desarrollo de organizaciones e instituciones en los países beneficiarios y durante los noventa se orientó en la importancia de los contextos políticos e institucionales (Langa 2012).

A su vez la GTZ buscaba involucrar más estrechamente a actores importantes del sector privado y de la sociedad civil, tanto en Alemania como en los países contraparte, para aprovechar mejor sus posibilidades técnicas, financieras e intelectuales. La reforma del Estado en los países receptores de ayuda es un factor crucial para la cooperación alemana en general, a fin de incrementar la capacidad del Estado para desempeñar sus funciones básicas y de fortalecer a las sociedades civiles y sus organizaciones en los países contraparte. Más de la mitad de programas de la GTZ a nivel mundial implicaba el apoyo a proyectos de reformas de estructuras políticas, económicas y sociales. En 1998 Ecuador recibió USD 21 millones, equivalente al 5,3% de los recursos asignados por GTZ para la región (Arcos 2001).

⁵³ El sistema de cooperación alemán se compone por cooperación privada, dirigida por organizaciones civiles o fundaciones políticas, y públicas a cargo del Estado, los Bundesländer y los municipios. Dentro de la cooperación pública se identifica la cooperación multilateral, con contribuciones a organismos como: el Banco Mundial, la Unión Europea, Naciones Unidas, entre otras. Y la bilateral, a través de acuerdos firmados con los países socios (Maier 2012).

Respecto a los pueblos indígenas la GTZ comenzó a apoyarlos a través de contribuciones a ONG's en los años setenta, y partir de mediados de los ochenta mediante proyectos bilaterales gestionados directamente con las organizaciones indígenas nacionales y regionales de Latinoamérica. Estos programas estaban orientados a la gestión de recursos naturales, uso de tierra o educación bilingüe intercultural (Langa 2012).

El primer acercamiento de la GTZ con la educación bilingüe, como lo menciona Luis Enrique López Hurtado⁵⁴ (2020), se produjo en Perú en 1972 durante la administración de Juan Velasco Alvarado (1968-1975) que llevó a cabo una revolución militar de índole socialista. Bajo su mando se produjo la Reforma Educativa de 1972 que expidió la primera política nacional de educación bilingüe, y en 1975 se oficializó el quechua como lengua oficial. Por ello se pidió a la GTZ que trabajara en educación bilingüe en el Puno, mientras la cooperación norteamericana fue enviada al Cusco.

En ese contexto la educación bilingüe, en el Perú, formó parte de un conjunto de profundas reformas estructurales como la Reforma Agraria o la reforma de la industria, mediante la cual se crean las industrias sociales de producción, donde los trabajadores tienen una gran parte de las acciones junto con el Estado y el sector privado. (López 2020).

3. Labor de la Cooperación Técnica Alemana con los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador

A Ecuador, la Cooperación Técnica Alemana llegó en 1962 para apoyar en temas de conservación del medio ambiente, recursos naturales y política (GIZ-Team 2018). En el área de educación bilingüe, la GTZ empezó a trabajar desde mayo de 1985 a través del acuerdo entre el Ministerio de Educación y el gobierno de la República Federal de Alemania para la realización del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI-GTZ) (Krainer 1996), el cual estuvo a cargo de Mathtías Abram como asesor y representante de la GTZ (Gleich 1989).

A diferencia de Perú, en Ecuador el proyecto fue llevado a cabo de manera tripartita entre la GTZ, el Ministerio de Educación y las organizaciones indígenas, por lo que el proyecto tomó

⁵⁴ Entrevista personal realizada el 26 de agosto de 2020 a Luis Enrique López-Hurtado, actual presidente del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), proyecto fundado con apoyo de la GTZ. Dirigió desde 2007 hasta 2017 los programas Apoyo a la Calidad Educativa y Educación para la Vida y el Trabajo de la GIZ en Guatemala.

en consideración los planteamientos de estas últimas en el modelo de enseñanza bilingüe de mantenimiento (López 2020 y Waldmüller 2020), que consistió en utilizar la lengua materna durante toda la experiencia escolar de los educandos. Primero como lengua de interaprendizaje en los niveles básicos y posteriormente como lengua de instrucción en los niveles superiores con el fin de fortalecer la identidad indígena (Krainer 1996).

Uno de los primeros centros educativos en implementar este proyecto fue el Instituto Normal “Saraguro”, mediante un acuerdo de cooperación entre esta institución, el PEBI, y la Federación Interprovincial de Indígenas Saraguro (FIIS), con el objetivo de formar en conjunto y a corto plazo maestros bilingües para las escuelas piloto dentro del PEBI. Para ello se implementaron cursos de capacitación que a su vez sirvieron de experiencia para elaborar los siguientes cursos para futuros maestros bilingües. (Gleich 1989)

Precisamente esta labor es lo que más destacan los entrevistados acerca de la GTZ. Para lo cual la cooperación alemana trabajó conjuntamente con otras entidades de cooperación internacional y universidades del Ecuador.

Previo a la implementación de este proyecto, en 1982 la GTZ realizó una Investigación Sociolingüística en áreas quichuas. Cristóbal Quishpe quien desde 1980 fue funcionario de la Dirección Provincial de Educación de Cotopaxi, y luego pasó a formar parte del equipo del Proyecto EBI desde sus inicios, expresa:

El prof. Wilson Córdova y el Dr. Matthias Abram ya habían realizado una investigación (1982), sobre la educación en comunidades indígenas. En el libro que resultó de dicha investigación se recomienda que a los niños y niñas indígenas kichwa hablantes hay que enseñarle con una metodología diferente (Cristóbal Quishpe 2019, 248).

En el mismo estudio se determinó que solo existían 5 institutos normales bilingües que podían llamarse como tales, pese a que se oficializó la educación bilingüe intercultural desde 1982. Estos centros eran:

- El Colegio Limoncocha (Actual provincia de Sucumbíos) del Instituto Lingüístico de Verano. El cual se transformó en Instituto Normal Martha Bucaram de Roldós.
- El Instituto Normal Bilingüe de Bomboiza (Morona Santiago) para maestros shuar-castellano de la Misión Salesiana, actualmente convertido en unidad educativa.

- El Instituto Normal Superior en Colta (Chimborazo) que contaba con 1 profesor bilingüe, de 20 monolingües hispano hablantes, en su planta.
- El Instituto Normal Bilingüe en Quilloac (Cañar)
- El Instituto Normal Bilingüe en Saraguro (Loja)

Otro estudio que sirvió de base para el proyecto fue realizado por la UNESCO en 1984, en el cual según estadísticas de 1974, el 25% de la población ecuatoriana era analfabeta, con un mayor porcentaje en las zonas rurales, 38,2%, en comparación con las áreas urbanas, 9,7%. Además, el 34% de los niños del campo no tenían acceso a educación, y de 1000 que asistían apenas 382 terminaban la enseñanza primaria (UNESCO 1984).

Entre las causas de esta problemática estaban la falta de profesores indígenas, pues los educadores mestizos no conocían ni la lengua ni la cultura indígena, además reproducían la discriminación racial y prohibían el uso de las lenguas indígenas. A esto hay que sumarle la falta de material didáctico en lenguas vernáculas (Yáñez 2020).

Para paliar estas problemáticas se dio paso al PEBI-GTZ, cuyo objetivo como lo describe Gleich (1989) era impulsar la educación bilingüe de las poblaciones indígenas kichwas, para aumentar el rendimiento escolar, el número de egresados, generar autovaloración de los educandos, pero sobre todo la creación de un modelo educativo funcional que pudiera ser ampliado y generalizado.

Matthías Abram, asesor en la primera etapa del Proyecto EBI 1985-1990, recuerda que el primer año se dedicó a organizar un pequeño equipo de trabajo en el Departamento de Educación Rural DER del Ministerio de Educación, a través de “un programa de capacitación que giraba alrededor de temas antropológicos, etnológicos y lingüísticos” (Abram 1992, 96).

Esta sensibilización se dio no solo en Quito, sino también en provincias. Esta actividad estuvo destinada a explicar el Proyecto, a discutir el modelo de educación bilingüe⁵⁵, y a establecer

⁵⁵ El término modelo de educación bilingüe, en este contexto, se refiere a lo lingüístico y a un esbozo de currículo. El PEBI escogió el modelo de bilingüismo de mantenimiento, de entre otros que existen, como el modelo de transición e inmersión, etc., y en cuanto a lo curricular llegó a esbozar un modelo de EIB. Aquí, no se refiere al Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB que elaboró la DINEIB en 1993.

nexos profesionales con funcionarios del Ministerio en las provincias y así allanar el camino para la implementación del Proyecto.

A finales de 1985, el modelo fue presentado por primera vez en Quito a todo el DER, discutido y enriquecido con algunas sugerencias. Pero la prueba principal sucedió en la segunda semana de diciembre de 1985, en el seminario realizado en Riobamba para los profesores de quichua y los rectores y vicerrectores de algunos institutos normales de la Sierra que preparaban maestros rurales. El modelo fue recibido de modo muy positivo y el escepticismo de los rectores fue neutralizado (Abram 1992, 98).

Para la implementación del proyecto se seleccionó a Wilson Córdova como coordinador nacional, mientras Matthías Abram fue designado como asesor enviado desde la GTZ. Según el testimonio de Quishpe (2019, 248), en abril de 1986, el personal del Proyecto estaba conformado así: “A mi llegada al Departamento de Educación Rural ya funcionaba el PEBI, Matthías y Wilson, me presentaron a los funcionarios que ya estaban laborando: Pedro Ushiña, María Chango, María Días, Ana Llanos, Kirman Obando entre otros”. Se conoce, además que había 1 secretaria bilingüe, 1 dibujante indígena y 1 asistente administrativo (Gleich 1989)⁵⁶.

Paulatinamente fueron incorporando más personal, muchos de los cuales se habían formado y ganado experiencia en educación bilingüe en el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena CIEI de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador PUCE, que funcionó entre 1978-1986), dirigido por la lingüista Consuelo Yáñez. Sobre esto, Matthías Abram (1992, 68) lo señaló en los siguientes términos:

Al CIEI hay que reconocerle el mérito de haber auspiciado muchos trabajos en diversos campos, que han sido indispensables para promover la educación bilingüe. Lastimosamente, gran parte de ese material sigue sin ser utilizado, en los archivos de la Universidad Católica. Las cartillas y libros son de gran calidad y deben ser vistos como trabajos pioneros en América Latina. Además, el CIEI formó durante algunos años a un grupo considerable de jóvenes indígenas,

⁵⁶ El PEBI en sus inicios también contrató personal del Centro de Documentación e Investigación de los Movimientos Sociales del Ecuador CEDIME. Este centro había fundado Ruth Moya un par de años antes del PEBI. Entre las personas del CEDIME contratados por el PEBI estuvieron: Ruth Moya, María Quintero, Mercedes Cotacachi. Las dos primeras eran lingüistas y la última era una indígena con mucha capacidad para interpretar textos al quichua.

trabajo que resultó muy provechoso no solo para el Proyecto EBI- al cual se ha integrado una gran parte del personal del CIEI- sino para la educación intercultural en general.

En 1986 el PEBI inició el proceso de selección de las escuelas con las que se iba a trabajar. Inicialmente se tomó en consideración a 80 comunidades, en las cuales se utilizó los siguientes criterios de selección:

- Grado de bilingüismo de la comuna: monolingüe quichua, bilingüismo incipiente, bilingües.
- Caracterización social: indios de hacienda, indios de comuna, comunas libres.
- Tipo de escuela: unidocente, pluridocente, graduada.

Cristóbal Quishpe (2019, 248), uno de los encargados de realizar esta actividad con el apoyo de las personas de educación rural que existían en las provincias lo testimonia de la siguiente manera:

La primera tarea fue escoger ochenta escuelas de comunidades indígenas desde Imbabura hasta Loja, a excepción de Carchi y Pichincha, en Carchi no hay kichwa hablantes y en Pichincha la lengua kichwa estaba en extinción. Con las Direcciones Provinciales se hizo la selección de diez escuelas fiscales por provincia. Para septiembre de 1986 ya tuvimos las ochenta escuelas. Visitamos las ochenta comunidades para buscar personal con título de docente o bachilleres que fueran del lugar. Luego de explicar los propósitos del Proyecto a los dirigentes y habitantes de las comunidades éstos nombraron a quienes debían conformar el personal docente. No se pudo reclutar personal con título de docente.

Ante la falta de docentes, en noviembre de 1986 la GTZ comenzó a formar en educación bilingüe a 68 bachilleres, en la comunidad de Guaslán, provincia de Chimborazo. En las provincias de Azuay, Cotopaxi, y Tungurahua, no existían ni siquiera bachilleres indígenas. Por esta razón, en febrero de 1987 tuvieron que reclutar a 15 docentes graduados en el Normal Jaime Roldós Aguilera de Chimborazo, para enviarlos a las tres provincias donde no había bachilleres (Quishpe, 2019). Este dato es muy importante para ver la situación por la que atravesaba la población indígena antes del inicio del Proyecto EBI y de la creación de la DINEIB en 1988, en cuanto al acceso al nivel educativo.

Luego de todo este proceso, el proyecto, inicialmente comenzó a implementarse en 74 escuelas de 8 provincias. Sin embargo, por dificultades en algunas comunidades, el número se redujo a 53 escuelas, pues las escuelas de Saraguro, salieron del Proyecto porque las niñas y niños hablaban muy poco el quichua. Otras de Imbabura también quedaron fuera por cuanto, los padres de familia, preferían el aprendizaje del inglés antes que el kichwa. En la comunidad Huarapungo, Cañar también hubo el rechazo a la enseñanza en quichua (Quishpe 2020).

El PEBI realizó otras actividades aparte de la inserción de la educación bilingüe en la estructura del Sistema Educativo Nacional. Se las puede agrupar en los siguientes componentes:

3.1 Formación y capacitación docente

En un principio, el PEBI tuvo que trabajar con muchos bachilleres indígenas, a los cuales se los tuvo que formar en pedagogía. Luego de la creación de la DINEIB, ella se encargó de estructurar de mejor manera a los normales bilingües, que se convirtieron en Institutos Superiores Pedagógicos Interculturales Bilingües, por lo que el PEBI se concentró más en la capacitación docente.

Para ello el Proyecto construyó en Pujilí, provincia de Cotopaxi el Yachachiccunapac Jatun Yachana Huasi ‘Centro de Capacitación de los docentes’. Esta casa fue construida con tecnología tradicional y fue diseñada para dar alojamiento a unas 40 personas. Tenía: sala de capacitación, cocina, comedor, dormitorios, lavandería y lo necesario para que puedan realizarse los cursos de capacitación. Posteriormente se la equipó con talleres para la producción de materiales concretos usando madera y otros materiales (Abram 1992). Cuando ya se creó la DINEIB, en este lugar se realizaron varios cursos de capacitación, no solamente para profesores del Proyecto EBI, sino para docentes de otras escuelas bilingües (Montaluisa 2021).

Mientras en Pujilí se desarrollaban las capacitaciones, el PEBI, en convenio con la Universidad de Cuenca realizó formación de personal indígena a nivel superior (Mendoza, 2008 y Cunduri, 2018)⁵⁷. Efectivamente, a inicios de la década de 1990, el PEBI liderado por

⁵⁷ El documento de María Cunduri, quien trabajó en la Universidad de Cuenca como contraparte de la DINEIB, tiene fecha 18/11/2018, pero no está publicado.

Matthías Abram y Ruth Moya gestionaron un convenio de cooperación con la Universidad de Cuenca. Por parte de la Universidad de Cuenca actuó el lingüista Alejandro Mendoza⁵⁸.

Inicialmente se contempló que el proyecto tenga una duración de 10 años⁵⁹, dentro de los cuales el primero correspondió a la fase piloto, luego 6 años al periodo escolar y los tres restantes enfocados en el ciclo de secundaria (Gleich 1989). Sin embargo, para la formación a nivel superior fue necesario extenderlo por 5 años más (López 2020).

Sobre la formación de docentes a nivel superior Mendoza (2008) menciona que la GTZ aportó la financiación del proyecto, con lo cual los estudiantes pudieron acceder a becas que permitían cubrir gastos como estadía y alimentación en Cuenca, la compra de materiales y gastos burocráticos dentro de la universidad, además de la comisión de servicios que recibían por parte del Ministerio de Educación, pues todos eran docentes públicos. Dado que el cupo era limitado, los requisitos impuestos desde la DINEIB eran: ser indígenas bilingües y contar con el apoyo de la comunidad u organización a la que representaban (Montaluisa 2020 y Quishpe 2020).

En una primera etapa, a partir de 1991, se organizaron tres promociones de licenciatura en Ciencias de la educación en la especialización de Lingüística Andina y Educación Bilingüe (LAEB) (Mendoza 2008). Para ello, además de docentes nacionales, el proyecto trajo especialistas extranjeros muy conocidos, como Rodolfo Cerrón-Palomino para la cátedra de Lingüística Quichua, Luis Enrique López, para temas de Educación Bilingüe, etc. En este programa de formación lingüística y pedagógica se graduaron 70 personas (Morocho 2020):

- Primera Promoción 1991-1992, con 23 graduados
- Segunda Promoción 1993-1994, con 23 graduados
- Tercera Promoción 1995-1996, con 24 graduados

Debido a la gran acogida y expectativa que generó el programa, en 1998 se firmó un nuevo convenio, al cual se sumó el Banco Interamericano de Desarrollo, para una segunda fase

⁵⁸ Representante en ese entonces de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Cuenca.

⁵⁹ No existieron programas de más de diez años porque se esperaba que en este periodo los pueblos y nacionalidades indígenas desarrollaran sus propias capacidades (López 2020). Pero en el caso ecuatoriano se prolongó por un período más. Por eso su cooperación duró hasta el año 2000.

denominada LAEB II que acogió a docentes indígenas de escuelas, colegios e institutos pedagógicos del sistema EIB (Mendoza 2008).

Las experiencias y resultados de estos proyectos del PEBI-GTZ, le sirvieron a la DINEIB como base para la firma de nuevos convenios, con otras instituciones como UNICEF, Ibis Dinamarca, el gobierno de Finlandia, entre otros. Así en 2004 se firmó un convenio entre la Universidad de Cuenca, la DINEIB, el CODENPE y el Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Quilloac para el Programa Universitario del Sistema de EIB para la Construcción de la Paz (PUSEIB-paz) que debía ejecutarse en 2008 para abrir las licenciaturas en Educación, Gestión de Recursos Naturales, Gestión Pública y Liderazgo, así como diplomados y post-gradados (Mendoza 2008 y Montaluisa 2008).

Paralelamente la GTZ asesoró al Programa Académico Cotopaxi de la Universidad Politécnica Salesiana que ofrecía la licenciatura en Ciencias de la Educación con distintas menciones en parvularia, educación básica, desarrollo comunitario, entre otras, dentro del sistema de EIB. Este proyecto se implementó desde 1994 en las provincias de Cotopaxi, Pichincha, Imbabura y Morona Santiago (Farfán 2008).

3.2 Producción y Publicaciones

Otro de los resultados de la cooperación entre la GTZ y el gobierno ecuatoriano en materia de educación intercultural bilingüe son las investigaciones y publicaciones. Estas últimas se las puede agrupar en dos clases:

- Material didáctico para la educación bilingüe. El PEBI, elaboró y publicó materiales para los 6 grados de la escuela primaria que estuvieron vigentes durante la cooperación de la GTZ. Entre ellos se puede mencionar: para el aprestamiento, la lectura y escritura y matemáticas de primer grado. Para los restantes grados hubo los textos de lectura-escritura, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. En la segunda etapa del PEBI, con el asesor Wolfgang Küpper, se publicó una colección de varios volúmenes con temas de variados aspectos: pedagógicos, psicológicos y de educación en general. Adicionalmente, por varios años publicó una especie de almanaque con información cultural.
- La otra clase de publicaciones se lo podría denominar como materiales de apoyo y difusión. Entre estos cabe mencionar la reedición de una serie de gramáticas y

diccionarios quichua antiguos. La mayoría de ellos coloniales como: i) El Vocabulario en 2 tomos de González Hoguín, cuya primera edición fue en 1608. ii) La Primera gramática del quichua de Domingo de Santo Tomás, que había sido publicada en 1560, iii) La gramática de Alonso Huerta que no se había editado desde la primera vez que se lo hizo durante la Colonia en el siglo XVII, entre otras.

Una obra inédita dentro de este proyecto fue la versión en quichua del clásico El Principito. También, durante su existencia el PEBI apoyó la publicación de la Revista Pueblos Indígenas y Educación Bilingüe. Esta revista ha perdurado y en la actualidad se encuentra en el número 66.

Durante la tercera etapa del PEBI, siendo asesora Annelies Merxss, se reeditó, con la nueva escritura unificada, el libro “Dolores Cacuango: crónica de un sueño”, el cual había sido publicado por primera vez en la primera etapa del Proyecto. Este es un documento con gran valor histórico para la Educación Intercultural Bilingüe, pues retrata el trabajo de Mama Dulu como pionera de la EBI.

En la última etapa también se publicó unos cuatro documentos coloniales relacionados con la gramática y vocabulario del quichua ecuatoriano.

3.3 Infraestructura

Además de la casa de capacitación de Pujilí, el PEBI en la primera etapa, apoyó económicamente para el mejoramiento de las escuelas. Esto lo realizaron mediante convenios con las comunidades. El Proyecto apoyaba económicamente y las comunidades con la mano de obra. Según Abram (1992), desde el inicio hasta junio de 1990, habían realizado 43 convenios para la construcción de aulas. En total sumaba 50'000.000 de sucres. Al cambio de la época de un dólar equivalente en promedio de 100 sucres, se tendría un aporte de unos 5 millones de dólares. Este fue un aporte interesante, aunque en unos pocos casos, no hubo un manejo transparente por parte de algunos dirigentes de la comunidad. Al respecto Abram afirma:

En ciertas escuelas –en convenio con las comunidades- se construyó aulas adicionales. Donde había posibilidades de involucrar a terceras instituciones como a la Dirección Nacional de Construcciones Escolares- DINACE-, a ONG's, etc., se procedió a hacerlo. El Proyecto donó al

efecto sumas modestas de dinero, normalmente entre 200.000 y 500.000 sucres y la segunda cuota se entregó después de la respectiva justificación de los gastos de la primera. Las construcciones se hicieron con diseños simples, normalmente de adobe u otros materiales del lugar y mediante el aporte comunitario de trabajo expresado en la tradicional minga. Estas condiciones implicaban muchas veces lapsos demasiado largos para la terminación de las construcciones. También hubo casos en los que la administración de los fondos no fue la más apropiada, entre otros factores por la lejanía de las comunidades y la imposibilidad de realizar un seguimiento efectivo por parte del Proyecto. Hubo ocasiones en las que algún integrante de la comunidad se benefició personalmente de esos fondos y estos no llegaron a la comunidad. A pesar de estos problemas, en general se pudo implementar la construcción de aulas y crear mejores condiciones para la enseñanza de los niños (Abram 1992, 119).

Otras contribuciones del PEBI fueron la implementación de talleres de producción de materiales didácticos concretos y la construcción de otro centro de producción de materiales en Imbabura. Finalmente, la casa que la GTZ había comprado en 1989 en el sector de La Marín para el funcionamiento del PEBI, fue entregada a la CONAIE tras la finalización del proyecto.

4. Valoración del trabajo del PEBI-GTZ

En un balance general, los entrevistados consideran que el apoyo de la GTZ fue fundamental para consolidar la EIB en el Ecuador. Su trabajo se diferenció de otras entidades de cooperación, como el ILV, por permitir y fomentar la participación de las organizaciones indígenas en los distintos programas que implementó (López 2020, Morocho 2020, Quishpe 2020 y Waldmüller 2020).

En el Ecuador eso significó promover la educación bilingüe en las poblaciones kichwas. La GTZ al ser una agencia de cooperación bilateral no tiene una línea propia como el ILV. El trabajo de la GTZ estaba orientado a desarrollar capacidades humanas y profesionales en los socios locales, en este caso de los líderes y maestros indígenas, para lograr el desarrollo.

Pero su labor no estuvo exenta de un par de dificultades con las organizaciones indígenas. En un primer momento el PEBI tuvo el rechazo de algunas organizaciones indígenas, lo cual fue fácilmente superado cuando el PEBI empezó a trabajar directamente con la DINEIB en lugar de hacerlo con el DER. Esta situación habría que entenderla dentro del contexto en que los pueblos y nacionalidades indígenas empezaban a desarrollar procesos de auto

empoderamiento, por lo que consideraron a la GTZ como otra organización internacional que planeaba imponer sus propios modelos sin tener en consideración los planteamientos y necesidades de los pueblos y nacionalidades originarias (Morocho 2020).

Con la DINEIB en 1993 hubo otra dificultad, porque el segundo asesor del Proyecto EBI Wolfgang Küpper quería que su modelo educativo, que recién estaba en construcción, para la población quichua de la Sierra sea generalizado para todas las nacionalidades; en tanto que la DINEIB había decidido elaborar un modelo de Educación Intercultural Bilingüe para todas las nacionalidades, el MOSEIB (Montaluisa 2020 y Morocho 2020).

Según Montaluisa (2020), este problema por el currículo no debió haber ocurrido, por cuanto en las conversaciones previas a la renovación de la Cooperación, en septiembre de 1989, se había acordado que el PEBI debía elaborar “ein Model” es decir, ‘un Modelo’ para la población quichua, con la cual venía trabajando, más no “das Model”, es decir ‘el Modelo’ para el Sistema de Educación de todas las nacionalidades y lenguas.

Efectivamente, la DINEIB con sus técnicos elaboró el MOSEIB, el cual se construyó en base a la sistematización de todas las propuestas y experiencias de educación bilingüe desarrollados en el país, incluida la experiencia y aportes del PEBI, como puede verse en la sección antecedentes del MOSEIB (Montaluisa 2020 y Morocho 2020). Finalmente fue el ministro de educación quien decidió poner en marcha el MOSEIB, el cual contaba con el reconocimiento y aval de la UNESCO por su aporte en el desarrollo de los pueblos y nacionalidades indígenas del país (Morocho 2020 y Quishpe 2020).

Superados estos malentendidos, López (2020) destaca la labor de la GTZ por fortalecer a las organizaciones indígenas como la CONAIE y la DINEIB para que fueran independientes y autónomas a fin de que pudieran influir en la modificación del Estado, lo que se logró en parte con la modificación de las constituciones, principalmente la Carta Magna de 1998⁶⁰. Además, esta experiencia con los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador sirvió como modelo

⁶⁰ La Constitución de 1998 en su artículo 69 garantizaba la educación intercultural bilingüe, además en el numeral 11 del artículo 84 sobre los derechos colectivos de los pueblos indígenas reconocía contar con el sistema de educación intercultural bilingüe que era autónomo. Mientras que en la Constitución de 2008, en el numeral 14 del artículo 57 sobre derechos de los pueblos y nacionalidades indígenas afirma que potenciará el sistema de educación intercultural bilingüe, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado. Esto dio paso para que en la LOEIB la EIB pasara a estar supeditada al Ministerio de Educación, perdiendo su autonomía y con ello violando los derechos de los pueblos y nacionalidades indígenas.

para otros proyectos en Bolivia y Guatemala, el cual actualmente es el último programa de EIB de la GTZ en Latinoamérica.

Es por ello que Morocho (2020) y Quishpe (2020) consideran que la cooperación de la GTZ permitió mejorar la educación en las comunidades indígenas, principalmente de la Sierra, ayudando a revalorizar la lengua y cultura y la implementación de materiales didácticos gratuitos en sus propias lenguas y acorde a sus realidades y necesidades. Además, destacan que la GTZ fue la primera organización internacional⁶¹ en trabajar conjuntamente con los pueblos y nacionalidades indígenas en las decisiones y ejecución de los proyectos.

A la labor de la GTZ se la puede enmarcar dentro del segundo paradigma de desarrollo (Montúfar 2002), y en el segundo enfoque de CID con pueblos indígenas descrito por Langa (2002). Esto último permitió que los pueblos y nacionalidades indígenas pudieran tomar decisiones dentro del PEBI, así como plantear sus necesidades y requerimientos.

Posteriormente con la creación de la DINEIB, la cooperación de la GTZ se convirtió en un apoyo para la implementación de las políticas y directrices de esta institución. Que la GTZ trabajara bajo estos enfoques para Waldmüller (2020) se debía tanto a la tradición de cooperación alemana como a mandatos internacionales.

En base a su experiencia histórica Alemania apoya la diversidad de opiniones y expresiones políticas que existen en el mundo y por mandato internacional los organismos europeos tienen que seguir con criterios de vulnerabilidad, donde generalmente se incluyen a los pueblos y nacionalidades indígenas (Waldmüller 2020).

Además, como parte de su visión de desarrollo, enmarcada en la economía social de mercado, la GTZ buscaba apoyar a los países a ejecutar sus planes nacionales de desarrollo a través de mejorar las capacidades internas tanto del Estado como de la sociedad civil (López 2020), en este caso de educar a los indígenas para poder alcanzar la modernización del país.

Para Waldmüller (2020) estas características generan también fuertes contradicciones y cuestionamientos, ya que la fragmentación de entidades de cooperación alemana permite que se apoyen a los sectores económicos más grandes del Ecuador, incluidos proyectos

⁶¹ El CIEI ya había trabajado en conjunto con los pueblos y nacionalidades indígenas en la investigación y elaboración de los materiales didácticos, pero esta era una organización nacional.

extractivistas, al mismo tiempo que se ayuda a grupos vulnerables. Además, financiar proyectos y becas a pueblos y nacionalidades indígenas hace parte de la cuota oficial al desarrollo, lo que mejora su imagen y le da un estatus de gobierno activo en la cooperación internacional.

Esto tampoco quiere decir que no exista un interés económico detrás, pues el estudio realizado en Göttingen demostró que durante el periodo de 1978-2011 Alemania creó cerca de 150.000 empleos en empresas alemanas gracias a las exportaciones fruto de la cooperación internacional en tres sectores: material no eléctrico 64%, material eléctrico 26% y material de transporte 10% (Martínez et al 2010).

Esto evidencia que, si bien la cooperación alemana fue una de las entidades que mayor soporte dio a la EIB, sobre todo en un contexto donde el Estado invertía poco o nada en la educación de los pueblos y nacionalidades indígenas (López 2020), esta estuvo en función de sus propios intereses y beneficios. Aquí es importante señalar también la labor de las organizaciones indígenas y de la DINEIB que ejercieron como contrapartes de la GTZ y el Estado, para poder sacar el máximo provecho a la ayuda internacional para el logro de sus metas y objetivos (Montaluisa 2020, Morocho 2020 y Quishpe 2020).

Conclusiones

Desde posiciones oficiales la cooperación internacional al desarrollo es descrita como la ayuda desinteresada y de buena voluntad de los países ricos a las naciones denominadas subdesarrolladas para mejorar la calidad de vida de sus poblaciones. Sin embargo, desde un lente más crítico, se entiende a la cooperación no tanto como vínculos de solidaridad, sino como relaciones de intereses entre los Estados, principalmente de los donantes.

Esto debido, a que su origen es producto del nuevo orden mundial, instaurado tras la II GM, en el cual Estados Unidos se erigió como el nuevo hegemón mundial.

Después del conflicto bélico Estados Unidos y sus principales aliados necesitaban asegurar el acceso a materias primas del Tercer Mundo para sus industrias y abrir nuevos mercados para sus excedentes de producción, para lo cual fue indispensable crear un nuevo discurso que universalizara las ideas y valores capitalistas como el libre mercado, la libre competencia, la libre movilidad de capitales, entre otras y a la vez permitiera mantener el antiguo sistema de dominación colonial.

Con este fin nació el desarrollo, que permitió a los países occidentales mantener el control sobre sus ex colonias ahora denominadas naciones subdesarrolladas. Como discurso el desarrollo se construyó en torno a i) la ontología y epistemología antropocéntrica occidental y ii) las ideas surgidas de la Modernidad que situaban a la cultura europea occidental como la cúspide de la evolución humana y asociaban el crecimiento económico como progreso social. Con base en estos fundamentos se definió al subdesarrollo como una situación de pobreza y atraso causada por la presencia de sociedades tradicionales con conocimientos, creencias y valores arcaicos.

Con el objetivo de dar solución a este estadio surgieron los teóricos del desarrollo que predicaron como solución al subdesarrollo la inversión de capital y apoyo técnico de los países ricos para iniciar con los procesos de industrialización, urbanización y adopción de valores capitalistas que permitirían generar el ansiado crecimiento económico. En ese sentido, la cooperación internacional al desarrollo nació como la herramienta encargada de difundir y socializar estas ideas en los países subdesarrollados y condicionar el pensamiento de los beneficiarios, además de crear un proceso político que permitió a los países donantes

mantener el poder con el consentimiento de los receptores de ayuda. De esta manera el desarrollo y la cooperación internacional al desarrollo marcaron la forma en que las ex colonias fueran integrados al sistema internacional, así como las reformas estructurales que se produjeron al interior de los Estados.

Es por ello que muchos críticos de la CID consideran que quienes más se han beneficiado de ella han sido los propios países desarrollados, que encontraron en la ayuda internacional una forma de paliar sus propios problemas y a la vez sacar ventajas económicas y políticas.

Dentro de este juego, marcado por los intereses de los países ricos, la posibilidad de obtener beneficios para los receptores de la ayuda internacional dependió de la capacidad de los Estados, las organizaciones sociales y los líderes de los países subdesarrollados poder canalizar los distintos tipos de recursos provenientes de la CID a sus objetivos e intereses y mantener sus propias cosmovisiones y horizontes políticos. Caso contrario la cooperación se vuelve asimétrica, de una sola vía, y genera dependencia de una de las partes.

Esto se evidencia en los casos de estudio revisados en esta investigación, donde la emergencia de organizaciones indígenas y líderes fuertes y comprometidos, tanto en el lado indígena como en el de los organismos cooperantes, permitió a los pueblos y nacionalidades indígenas desarrollar y fortalecer su propio sistema de educación intercultural bilingüe y romper con la dependencia y ventriloquía que ejercían las organizaciones internacionales de cooperación y la Iglesia.

Sin embargo, este fue un proceso largo donde participaron diferentes organismos de cooperación, cada uno con sus intereses y objetivos, con distintos enfoques de cooperación y visión sobre el desarrollo y los pueblos y nacionalidades indígenas. Esto trajo consigo importantes cambios dentro de cada nacionalidad, y en algunos casos pérdidas culturales irreparables.

Esto ocurrió principalmente durante el primer paradigma de desarrollo, en el cual el desarrollo estaba enfocado en modernizar al Estado, para lo cual consideraron necesario educar y tecnificar a la población indígena, acusada de ser causante del atraso de los países por sus costumbres y tradiciones pre capitalistas, para que se conviertan en parte de la masa proletaria

del país. Estas ideas coincidieron con el auge del pensamiento indigenista del país que buscaba integrar a los indígenas al país.

No obstante, la integración tenía como condicionalidad la “muerte del indio”, es decir abandonar su cultura, conocimientos e idiomas y adoptar la identidad mestiza que se reconocía con la cultura occidental. En ese sentido ni desde el Estado ni las organizaciones de cooperación internacional al desarrollo se trató de preservar la riqueza cultural indígena. Por ello se estableció un modelo de educación bilingüe de transición, que utilizaba a las lenguas vernáculas simplemente para acelerar el aprendizaje del castellano, idioma oficial del país, y la adopción de los valores y conocimientos occidentales.

Esto significó un cambio importante al interior de las poblaciones indígenas, pues a través de la educación se introdujo la ontología y epistemología antropocéntrica y eurocéntrica. Con ello cambiaron las relaciones que las poblaciones indígenas tenían con su entorno y con ellos mismos. La educación en valores como el individualismo y el utilitarismo rompieron con el sentido de comunidad como base de la organización de la vida indígena. Representó también la interiorización de conceptos como pobreza o propiedad privada, cuestiones que habían sido ajenas a sus civilizaciones, prueba de ello es que en ninguna lengua vernácula existe un término para pobre.

Pero sobre todo, significó romper con la cosmovisión indígena que comprendía al ser humano como parte de la naturaleza, para ahora adoptar la creencia de que la humanidad está por encima de ella, y que su progreso y bienestar justifican el daño al medio ambiente. Esto fue fundamental para evitar la defensa y resistencia de las poblaciones indígenas a la explotación petrolera y minera en sus territorios.

En esta primera etapa se encuentran organismos como el Instituto Lingüístico de Verano, que llegó al país en 1952 y trabajó principalmente en la educación de los indígenas amazónicos, a quienes primero tuvo que concentrar en comunidades o reservas, lo que permitió a las empresas petroleras estadounidenses explorar los territorios que anteriormente habitaban estas civilizaciones, sin tener que enfrentarlos. Por esta razón se vinculó al ILV con las corporaciones petroleras.

La labor del ILV ha sido ampliamente cuestionada por su relación con la explotación petrolera, pero también por el tipo y calidad de educación que recibieron las poblaciones indígenas. Aunque el ILV denominó a su sistema educativo como educación bilingüe bicultural, no se trató de conservar los conocimientos ni la lengua de las poblaciones indígenas, sino que utilizó el bilingüismo de transición para el aprendizaje del castellano y el modo de vida occidental.

La educación de los misioneros evangélicos -quienes crearon y financiaron al ILV- introdujo una nueva religión y el capitalismo en las poblaciones indígenas que hasta entonces habían mantenido una economía de subsistencia autónoma e independiente del mundo occidental. Con ello los indígenas se convirtieron en dependientes del Estado y el ILV para sobrevivir en un mundo regido por el dinero.

Con esto mucho de los valores y costumbres indígenas se perdieron y fueron reemplazadas por las occidentales. En los casos de las poblaciones amazónicas significó dejar su estilo de vida semi nómada, por uno sedentario, el rechazo a sus dioses y la adopción del catolicismo o evangelismo, el uso de sus herramientas “tradicionales” por modernas como rifles y dinamita, entre otras. En el caso de las poblaciones kichwas se perdieron o resignificaron prácticas, muy lejos de su sentido original, como la minka o el ranty-ranty. Además, prácticas Sionas como la ceremonia de beber yajé (ayahuasca) o la desnudez de los Waodani fueron censuradas y eliminadas.

Pese a esto, se puede afirmar que, sin la labor del ILV es probable que en la actualidad no se pudiera hablar de nacionalidades amazónicas, pues desde el Estado y las empresas transnacionales se pensó en eliminarlos por considerarlos un obstáculo para los planes de desarrollo basados en la explotación petrolera. También de su trabajo en investigación lingüística quedaron algunas gramáticas y vocabularios de lenguas amazónicas y de la costa, mientras que por su trabajo en educación bilingüe fueron formados los primeros profesores bilingües de las nacionalidades amazónicas.

Sin embargo, la labor de las misiones evangélicas ha contribuido a incrementar la división entre las nacionalidades indígenas. Existen roces entre católicos y evangélicos que ha derivado en la creación de organizaciones indígenas respaldadas por cada tendencia religiosa, cada una con sus propios intereses; esto ha dificultado la cohesión de las nacionalidades

indígenas al momento de plantear reformas estructurales al Estado y la defensa de sus derechos.

La visión del estado ecuatoriano y los organismos internacionales sobre la educación indígena cambió durante el segundo paradigma de desarrollo. La emergencia de organizaciones indígenas, como la CONAIE, que reclamaban la reivindicación de derechos como una educación propia y el reconocimiento a su lengua y cultura, amparadas internacionalmente en el Convenio 169 de la OIT, dieron paso al modelo de educación bilingüe intercultural en la década de los ochenta, bajo la modalidad de bilingüismo de mantenimiento.

Con la presencia de organizaciones indígenas el enfoque de trabajo de la cooperación internacional al desarrollo también cambió. Se empezó a considerar a las organizaciones, ya no solo al Estado, como contrapartida de las entidades de cooperación. En tal virtud, también se incorporaron las demandas y necesidades de los pueblos y nacionalidades indígenas, en materia de educación, a los programas y proyectos educativos.

Posteriormente la creación de la DINEIB, por presión de los pueblos y nacionalidades indígenas agrupados en la CONAIE, con autonomía administrativa, pedagógica y técnica permitió establecer un solo modelo de educación para todos los pueblos y nacionalidades indígenas, basados en sus propios requerimientos. Así basado en todas las experiencias educativas anteriores la DINEIB presentó el Modelo de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador, enfocado en el bilingüismo de inmersión, con el cual se buscaba elaborar material didáctico en cada lengua, así como la formación a nivel superior, de los docentes e investigadores, en pedagogía y lingüística.

Pero el principal cambio representaba recuperar los conocimientos, tradiciones y prácticas propias de los pueblos y nacionalidades originarias y con ello romper con la visión antropocentrista del mundo, y recobrar la ontología y epistemología cósmica.

Con este fin, la DINEIB trabajó directamente con las entidades de cooperación internacional, las cuales ayudaron a financiar varios proyectos. Una de estas agencias fue la Cooperación Técnica Alemana, que aunque en un inicio trabajó en su propio modelo el PEBI, finalmente terminó apoyando a la DINEIB.

En cuanto al Proyecto EBI, se puede decir que fue parte del posicionamiento de Alemania como un país amigable en el campo educativo y del medioambiente no solo en Ecuador sino en América Latina. Sin embargo, el enfoque de la GTZ fue totalmente distinto al del ILV pues permitió e incentivó la participación de las organizaciones indígenas en los programas y proyectos de educación bilingüe que desarrolló, lo que facultó el posicionamiento de los pueblos indígenas en el Estado. El PEBI, también elaboró material educativo para los seis grados de la escuela, aunque su contenido tenía una fuerte influencia de los contenidos occidentales.

Por tales motivos, y por la formación de personal técnico, el PEBI ha sido un referente para la educación intercultural bilingüe EIB⁶² de las nacionalidades indígenas. Además, influyó en el interés de las universidades por los temas de educación indígena, lo cual se puede observar en el manifiesto de las universidades ecuatorianas del año 2019, con motivo del año internacional de las lenguas.

Con la creación de la DINEIB, el trabajo de la GTZ se reorientó a la formación de un centenar de profesores indígenas, también de licenciados en lingüística andina y educación bilingüe, lo cual evidencia que, si la instancia nacional tiene una contraparte preparada, la cooperación internacional puede generar muchos beneficios para el país.

No obstante, el Estado y las clases dominantes nunca han demostrado mayor interés en la educación de los pueblos y nacionalidades indígenas por lo que han relegado esta tarea a la Iglesia y a las entidades de cooperación internacional al desarrollo. Sin embargo, ante la emergencia de organizaciones indígenas con líderes fuertes, formados por estos proyectos, que reclamaban por la situación de pobreza y explotación en que viven los pueblos y nacionalidades indígenas, el estado ecuatoriano como las élites se han opuesto a la autonomía de la educación intercultural bilingüe.

Esta oposición tuvo eco durante el gobierno de Rafael Correa, que eliminó a la DINEIB y la educación intercultural bilingüe pasó nuevamente a depender del Ministerio de Educación,

⁶² Nótese que la DINEIB realizó un cambio en la concepción de la educación bilingüe. Mientras en la época del ILV se habló de educación bilingüe bicultural; en el CIEI y el PEBI, se habló de educación bilingüe intercultural EBI, la DINEIB lo concibió como educación intercultural bilingüe EIB. Esto no es un mero cambio de nombre. Implica diferencias en la visión de la educación, la interculturalidad y la plurinacionalidad.

con lo cual el modelo de educación asimilacionista y aculturizante volvió a ser aplicado en las escuelas del Milenio construidas en los territorios de los pueblos y nacionalidades indígenas, especialmente en aquellos en los que existía oposición a proyectos extractivistas.

Por ello en la actualidad los pueblos y nacionalidades originarias del Ecuador todavía reclamaban por la autonomía de la educación intercultural bilingüe, la cual desde un punto de vista post-desarrollista puede ser una alternativa para el desarrollo capitalista. Sobre todo, en un contexto en el cual la humanidad se enfrenta al colapso ambiental y social producto de los niveles de producción de los países industrializados y las condiciones de desigualdad que generan.

Desde occidente varios teóricos propugnan diferentes soluciones para impulsar un desarrollo sostenible, entre ellas se plantea la adopción de economía circular o de decrecimiento, el uso de energías renovables, la preservación de aquellas regiones que presentan una gran biodiversidad y constituyen fuentes de agua y oxígeno para el futuro, entre otras.

Las soluciones forman parte del modo de vida de aquellos a quienes consideraron como incivilizados y subdesarrollados, los pueblos y nacionalidades originarias. Pero para alcanzarlas hay que dejar de pensar que el crecimiento económico es compatible con el desarrollo sostenible y que los seres humanos estamos por encima de la naturaleza. Es decir, hay que dejar la ontología antropocéntrica y empezar a pensar que formamos parte de un sistema interrelacionado llamado Pachamama o Madre Tierra.

En ese sentido adoptar un sistema de educación intercultural bilingüe puede representar una verdadera alternativa al desarrollo y una solución viable a la crisis ambiental que atravesamos. Pero tampoco se trata de romantizar a los pueblos y nacionalidades indígenas y creer que sus civilizaciones eran perfectas y exentas de problemas, hay que reconocer que cada cultura es incompleta y tratar de adoptar lo bueno de cada una de ellas, eso es lo que significa una verdadera educación intercultural.

La cooperación internacional aquí puede jugar un papel importante como puente que permita la interrelación entre culturas, pero ya no desde una forma vertical y jerárquica, sino horizontal. Tampoco manejada por los intereses de las potencias mundiales, sino con el único propósito de asegurar la supervivencia de los seres humanos en un entorno de calidad.

Esto último puede sonar utópico, pero Gramsci consideraba que para cambiar un orden mundial era necesario una guerra de posición que produzca cambios estructurales, para ello es imprescindible transformaciones en las relaciones sociales y los órdenes políticos nacionales que permitan crear una base sociopolítica para construir un nuevo bloque histórico. Una verdadera educación intercultural bilingüe que sea difundida en todo un país podría construir esa base sociopolítica.

A modo de cierre de esta investigación se elaboró el siguiente cuadro que resume en parte la relación entre la cooperación internacional al desarrollo y su relación con la educación intercultural bilingüe de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador.

Tabla 2: Programas de Educación Intercultural Bilingüe y Cooperación Internacional al Desarrollo en Ecuador

Experiencias	Tipo de Educación	Tipo de bilingüismo	Documento de Derecho Internacional	Leyes del Ecuador	Organismos de CID	Enfoque de la CID	Rol del Estado	Rol de las organizaciones indígenas
Escuelas Indígenas de Cayambe (1945-1963)	Educación bilingüe	Mantenimiento	-	Constitución de 1946. uso de las lenguas vernáculas en áreas con “predominante población india”	-		En oposición, la Junta Militar destruyó las escuelas en 1963	FEI Apoyo técnico
ILV (1952-1992)	Educación bilingüe bicultural	Transición	Convenio 107 de la OIT	Constitución de 1946. uso de las lenguas vernáculas en áreas con “predominante población india”	ILV	Poblaciones indígenas como objetos de desarrollo	Apoyo económico y técnico	ECUARUNARI FEI Rechazo y pedido de expulsión
Misión Andina (1956-1964)	Educación bilingüe	Transición	Convenio 107 de la OIT	Constitución de 1946. uso de las lenguas vernáculas en áreas con “predominante población india”	OIT UNESCO Apoyo financiero	Poblaciones indígenas como objetos de desarrollo	Este proyecto fue nacionalizado por la Junta Militar	-
Sistema Radiofónico Bicultural Shuar Achuar (SERBISH) (1972)	Educación bilingüe bicultural	Mantenimiento	Convenio 107 de la OIT (1957-1969) Convenio 169 (1989-presente)	Constitución (1979) Kichwa y demás lenguas vernáculas parte de la cultura nacional	Misión Salesiana	Poblaciones indígenas como sujetos de desarrollo	Apoyo económico.	Federación Interprovincial de Centros Shuar y Achuar Apoyo económico
PEBI (1985-2000)	Educación bilingüe intercultural	Mantenimiento	Convenio 107 de la OIT (1957-1969) Convenio 169	Acuerdo Ministerial 000529 (1982) Oficialización de la educación	GTZ	Poblaciones indígenas como sujetos de desarrollo	Apoyo técnico	CONAIE Contraparte nacional DINEIB canalizó la ayuda.

			(1989-presente)	bilingüe bicultural Decreto Ejecutivo 203 (1988) Creación de la DINEIB				
LAEB I-II (1991-2000)	Educación bilingüe intercultural	Inmersión	Convenio 169 de la OIT	Decreto Ejecutivo 203 (1988) Creación de la DINEIB Ley 150 Autonomía de la DINEIB	GTZ	Poblaciones indígenas como sujetos de desarrollo		DINEIB canalizó la ayuda.
Proyecto de Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe para las Nacionalidades Indígenas (PRODEIB 1995-2002)	Educación intercultural bilingüe	Inmersión	Convenio 169 de la OIT	Ley 150 Autonomía de la DINEIB Constitución (1998) Art. 69. Reconoció el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe	Ibis Dinamarca	Poblaciones indígenas como actores políticos	Apoyo económico a la DINEIB	DINEIB canalizó la ayuda.
Programa de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía EIBAMAZ (2005-2012)	Educación intercultural bilingüe	Inmersión	Convenio 169 de la OIT Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas	Ley 150 Autonomía de la DINEIB Decreto Ejecutivo 1585 (2009) Eliminar DINEIB	Gobierno de Finlandia	Poblaciones indígenas como actores políticos	Apoyo económico a la DINEIB	DINEIB canalizó la ayuda.

Fuente: Elaborado a partir de Ministerio de Educación (2013) y Rodríguez (2018). En este cuadro solo se incluyó aquellos proyectos que contaron con apoyo de la cooperación internacional al desarrollo.

Anexos


Anexo 1




La fotografía fue tomada el 1 de junio de 2021 al texto de Ciencias Sociales de octavo grado que se entregó en la comunidad Achuar de Saapapentsa, ubicada en la provincia de Morona Santiago cerca de la frontera con Perú. El libro se encuentra completamente en castellano, y como se evidencia todavía se tiene la idea de modernización como urbanización y crecimiento económico, tal como se planteaba en los primeros discursos de desarrollo. Es decir, mantiene una visión occidental del mundo y la manera de conocerlo.

Anexo 2


2. Observo las imágenes y contesto las preguntas. *Trabajo pendiente.*



- ¿Qué lee el niño? El niño Lee un libro escrito
- ¿Para qué y por qué lee? El niño Lee para conocer mensaje y Leo libro cuando tengo
- ¿He leído este tipo de textos? ¿Cuándo? siempre para des de Jartan mehte



- ¿Qué lee la joven? El joven lee para comprender textos escritos.
- ¿Para qué y por qué lee? El texto es muy importante para su comprensión por que anticipa y guía su lectura.
- ¿He leído este tipo de textos? ¿Cuándo? La lectura se desarrolla en tres etapas: prelectura, lectura y postlectura.



- ¿Qué escribe el niño? El niño se escribe textos de dibujo científica desde sus propiedades específicas.
- ¿Para qué y por qué escribe? se escriben las ideas que se planificaron en el paso, utilizando oraciones y párrafos de acuerdo a la lectura.
- ¿He escrito este tipo de textos? ¿Cuándo? La escritura se desarrolla siguiendo las etapas de planificación, redacción, revisión y publicación.

comparto mis respuestas con mis compañeros
compañeras. Comentamos sobre los beneficios

La fotografía fue tomada el 1 de junio de 2021 al libro de Lenguaje de quinto grado en la comunidad de Saapapentsa. Como se evidencia en la imagen, se pide a los estudiantes que describan las imágenes, que representan a un niño revisando un menú de un restaurante, un mapa y a un niño escribiendo una carta. Esto es completamente ajeno a la realidad de los niños, que en su mayoría no han salido de su comunidad y que por lo tanto desconocen del significado de estos objetos. Además al estar en castellano, dificulta la comprensión de los textos.

Anexo 3

Activity 5: Telescopes

- Draw a telescope and identify its parts.
- Why do people need a telescope nowadays? How is it important in people's lives?

1. Listen to the teacher's lecture and complete the following activities.
Do you know what we can use to see what is in outer space?

Fuente: 1ro. BGU – Module 2, track 3
https://recursos2.educacion.gob.ec/portfolio/bach_mod1_1ero_ingles/

Note: If the students do not have an internet connection, the teacher will give them the script.


Source: Pixabay

Answer true (T) or false (F). If it is false, correct it to make it true.

- a. Humans have always been interested in learning about the sky. ()
- b. The telescope has always been the same. ()
- c. The first telescope was patented in 1608 and was used to see the sky. ()
- d. Galileo Galilei was the first person to see the moon and its craters. ()
- e. The first telescope was invented in 1694 by Christian Huygens. ()
- f. Isaac Newton invented a smaller, portable telescope. ()
- g. M51 is a star. ()
- h. Giant telescopes were built in the XVIII century. ()
- i. Radio telescopes were invented before giant telescopes. ()
- j. Space telescopes are the most powerful telescopes. ()

Interesting Facts

Hubble Telescope
This telescope was named in honor of Edward Hubble who discovered thousands of galaxies from an observatory in California. It is located 547 km from the planet's surface and can travel the complete orbit in 95 minutes. Since 1990, Hubble has made more than 1.3 million observations.
Source: <https://n9.cl/9ic/>



Freepik/@user661029
Home telescope

ACTIVIDADES SEMANA 3

En esta semana se trabajará con las asignaturas del área de Matemática, y Emprendimiento y Gestión.

Tema: Datos científicos del cambio climático y su influencia en la biodiversidad en América Latina: su representación con funciones matemáticas.

Fotografía tomada el 3 de junio de 2021 en la comunidad Achuar de Wichimi, provincia de Morona Santiago, al texto de Inglés para décimo de básica. La fotografía evidencia que para acceder al material didáctico los estudiantes necesitan del servicio de internet, lo cual es casi imposible en algunas escuelas que no cuentan con infocentros. Además, en las comunidades que si existen infocentros, el servicio es precario, pues depende de la disponibilidad de un celular, pues las computadoras entregadas por el gobierno están desactualizadas o en desuso, y de un buen clima que cargue las baterías eléctricas a través de paneles solares.

Lista de referencias

- Abram, Matthías. 1992. *Lengua, cultura e identidad. El Proyecto EBI 1985-1990*. Quito: Abya-Yala.
- Acosta, Alberto. 2006. *Breve Historia Económica del Ecuador*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Acosta, Alberto. 2011. “Extractivismo y neoextractivismo: Dos caras de la misma maldición”. En *Más Allá del Desarrollo. Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo*, compilado por Miriam Lang y Dunia Mokrani, 83-120. Fundación Rosa Luxemburg-Abya Yala:
- Aguirre, Luis. 2006. “Las relaciones entre América Latina y Estados Unidos: balance y perspectivas”. En *Política y movimientos sociales en un mundo hegemónico. Lecciones desde África, Asia y América Latina*, compilado por Atilio Borón y Gladys Lechini, 37-49. Buenos Aires: CLACSO.
- Almeida, Ileana. 2005. “El proceso organizativo de los pueblos indígenas del Ecuador”. En *Autonomía Indígena frente al Estado nación y a la globalización neoliberal*, compilado por Ileana Almeida, Nidia Arrobo y Lautaro Ojeda, 21-25. Quito. Abya-Yala:
- Altmann, Phillipp. 2013. “El movimiento indígena ecuatoriano como movimiento social”. *Revista Andina de Estudios Políticos* N° 2: 6-31.
- Altmann, Phillipp. 2017. “Una breve historia de las organizaciones del Movimiento Indígena del Ecuador”. *Antropología. Cuadernos de Investigación* N° 12:105-121
- Álvarez, Catalina y Luis Montaluisa. 2007. “Lenguas indígenas vivas del Ecuador”. *Alteridad* N° 1: 6-17
- Álvarez, Catalina y Luis Montaluisa. 2012. “Educación, currículo y modos de vida: referentes para la construcción del conocimiento en el contexto ecuatoriano”. *Sophia* N°13: 269-293.
- Anderson, Benedict. 1991. *Imagined communities*. Londres: Verso.
- Andrade, Pablo. 2005. “La política exterior de Estados Unidos: una visión desde la periferia”. *OASIS* N°10: 129-140
- Arcos, Carlos. 2001. *Ecuador: Cooperación para el desarrollo. Balance de una década perdida*. Quito: Abya-Yala.
- Arteaga, Erika. 2017. “Buen Vivir (Sumak Kawsay): definiciones, crítica e implicaciones en la planificación del desarrollo en Ecuador”. *Saúde Debate* N° 114: 907-919. Acceso el

- 12 de mayo de 2020. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-11042017000300907&script=sci_abstract&tlng=es
- Ayala, Enrique. 1988. "De la Revolución Alfarista al Régimen oligárquico liberal". En *Nueva Historia del Ecuador*, editado por Enrique Ayala, 117-166. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Ayllón, Bruno. 2007. "La Cooperación Internacional para el Desarrollo: fundamentos y justificaciones en la perspectiva de la Teoría de las Relaciones Internacionales". *Carta internacional* N° 2: 32-47.
- Ayllón, Bruno. 2011. "La cooperación internacional para el desarrollo: reflexión y acción para los profesionales de las Relaciones Internacionales". En *Hacia un nuevo siglo en Relaciones Internacionales* editado por Carlos Murillo, 277-299. Universidad Nacional de Costa Rica. Heredia.
- Báez, René. 1989. "El boom petrolero. Petróleo, capitalismo y dependencia." En *La Investigación Económica en Ecuador*, de ILDIS, 141-154. Quito: ILDIS.
- Barriga, Franklin. 1992. *Las Culturas Indígenas Ecuatorianas y el ILV*. Quito: Ediciones Amauta.
- Barsky, Osvaldo. 1984. *La Reforma Agraria Ecuatoriana*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Bataille, Georges. 1991. *The Accursed Share*. Nueva York. Zone Books.
- Bieber, León. 1998. "La política exterior alemana a partir de 1949. ¿Un persistente retraimiento?". *Estudios Internacionales* N°31: 13-27
- Bonfil, Guillermo. 1972. "El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial". *Anales de Antropología* N° 9: 105-124. doi: <http://dx.doi.org/10.22201/ia.24486221e.1972.0>
- Boni, Alejandra. 2007. "Las propuestas del enfoque de la ayuda inclusiva. Revisando el poder y las relaciones del sistema de Cooperación Internacional". *Ágora* N°16: 193-207.
- Boni, Alejandra. 2010. "El sistema de la cooperación internacional al desarrollo. Evolución histórica y retos actuales.". En *La cooperación internacional para el desarrollo*, editado por Carola Calabuig et al, 7-52. Valencia: Ed. Universidad Politécnica de Valencia.
- Bonilla Adrián. 2008. "Política Exterior del Ecuador: 25 años de vulnerabilidad". Ensayo no publicado. FLACSO-Ecuador. Acceso el 24 de enero de 2020. https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1221601216.politica_exterior_reader_3_2.pdf

- Bonilla, Ángel y Ana María Larrea. 2003. “La ficción democrática: paradojas en las trincheras del poder”. *Íconos* N° 16: 17-21.
- Bretón, Víctor. 2001. *Cooperación al Desarrollo y demandas étnicas en los Andes ecuatorianos*. Quito: FLACSO.
- Bretón, Víctor. 2013. “Etnicidad, desarrollo y ‘Buen Vivir’: Reflexiones críticas en perspectiva histórica”. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe* N° 95: 71-95.
- Bronstein, Arturo. 1998. “Hacia el Reconocimiento de la Identidad y de los Derechos de los Pueblos Indígenas en América Latina: Síntesis de una Evolución y Temas para Reflexión”. *Sitio web de la Organización Internacional del Trabajo*. Acceso el 13 de marzo de 2020. <http://www.oit.or.cr/mdtsanjo/indig/bronste.htm>
- Cabodevilla, Miguel Ángel. 2007. *Coca. La Región y sus Historias*. Quito: CICAME
- Caria, Sara y Rafael Domínguez. 2014. “El porvenir de una ilusión: la ideología del Buen Vivir”. *América Latina hoy* N° 67: 139-163. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/alh201467139163>
- Carrasco, Adrián, María Augusta Vintimilla y Cecilia Suárez. 1988. *Estado, nación y cultura, los proyectos históricos en el Ecuador*. Cuenca: IDIS.
- Casement, Roger, 1996. *Putumayo caucho y sangre: relación al parlamento inglés*. Quito: Abya-Yala.
- Castaño, Gabriela, Efraín Montaluisa y Rubén Torres. 2019. “La Cooperación Internacional en Ecuador: marco institucional y evolución”. Ensayo para la materia de Cooperación Internacional.
- CEDETIM. 1976. “Bulletin de Liaison du “Les Companies Petrolieres et L’ethnocidie des Indiens Equatoriens”. En *Equateur, Nouvelle strategie de L’imperialisme: reformisem bourgeois et lutte des classes* N° 4 : 23-32.
- Cevallos, Alejandro. 2018 “La Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. Creación, existencia y continuidad”. *Blog Another roadmap school*. Acceso el 17 de mayo de 2020. <https://another-roadmap.net/quito-working-group/blog/la-educacion-intercultural-bilingue-en-el-ecuador.-creacion-existencia-y-continuidad>
- Chancoso, Blanca. 1993. “Damos la cara”. En *Los indios y el Estado país. Pluriculturalidad y multiétnicidad en el Ecuador. Contribuciones al debate*, editado por Diego Cornejo Penacho, 135-151. Quito: Abya-Yala.
- CONAIE. 1989. *Las nacionalidades indígenas en Ecuador. Nuestro programa organizativo*. Quito: Abya-Yala.

- Conejo, Alberto. 2008. "Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso". *Alteridad* N° 2: 64-82.
- Costales, Alfredo y Piedad Costales. 2001. *El legendario general indio Alejo Sáez*. Quito: Abya-Yala.
- Cox, Robert. 1973. "Los informes Pearson y Jackson: Un análisis ideológico de las doctrinas de asistencia al desarrollo". *Foro Internacional* N° 3: 311-326.
- Cox, Robert. 1992. "Multilateralism and World Order". *Review of International Studies* N° 2: 161-180.
- Cox, Robert. 2014. "Fuerzas sociales, estados y órdenes mundiales: Más allá de la Teoría de Relaciones Internacionales". *Relaciones Internacionales* N° 24: 129-162.
- Cox, Robert. 2016. "Gramsci, hegemonía y relaciones internacionales: Un ensayo sobre el método". *Relaciones Internacionales* N°31: 137-152.
- Cramer, G. y Prutsch, U. 2006. "Nelson A. Rockefeller's Office of Inter-American Affairs (1940-1946) and Record Group 229". *Hispanic American Historical Review* N° 4: 785-806.
- Cruz, Edwin. 2012. "Identidades indígenas y etnonacionalismos en los andes. Los casos de Bolivia y Ecuador". *Revista de Historia Comparada* N° 6: 68-111.
- Dávila, Francisco. 2011. "Hegemonía o dominio norteamericanos en los inicios del siglo XXI". *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* N° 211: 27-46.
- De Haan, A. 2009. *How the Aid Industry Works: An Introduction to International Development*. Sterling: Kumarian Press.
- De la Blaze, Felipe. 2019. "La lucha por la hegemonía mundial (Estados Unidos, China y Argentina)". *Estudios Internacionales* N° 194: 195-200.
- De Sousa Santos, Bruno. 2014. "¿La Revolución ciudadana tiene quién la defienda? [Entrada de blog]. Acceso el 28 de mayo de 2021. [http:// bit.ly/2le6F8l](http://bit.ly/2le6F8l).
- De Vries, Lucie. 1988. "Política lingüística y educación bilingüe en los países andinos relativas a los quechua hablantes". En *Pueblos Indígenas, Estados y Educación*, editado por Luis Enrique López y Ruth Moya, 27-44. Quito: Abya-Yala - GTZ.
- Del Valls, Ángel. 1978. "El Instituto Lingüístico de Verano, instrumento del imperialismo". *Nueva Antropología* N° 9: 117-142.
- Destler, Irving. 1974. *Presidents, bureaucrats and foreign policy*. New Jersey: Princeton University Press.

- Domínguez, Rafael y Sara Caria . 2016. “Ecuador en la trampa de la renta media”. *Problemas del Desarrollo* N° 187: 89-112. doi:
<http://dx.doi.org/10.22201/iiec.20078951e.2016.187.56334>
- Domínguez, Rafael y Sara Caria. 2014. “La ideología del Buen Vivir: la metamorfosis de una alternativa al desarrollo en desarrollo de toda la vida”. *Universidad Andina Simón Bolívar* N° 2: 1-31, 2014. Acceso el 2 de mayo 2021
<http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3724/1/PRET-002-Dominguez-Car%C3%ADa-La%20ideolog%C3%ADa.pdf>
- Domínguez, Rafael. 2017. “La Alianza para el Progreso. Aportes para una teoría crítica de la cooperación” En *Historia de la cooperación internacional desde una perspectiva crítica*, editado por Rafael Domínguez y Gustavo Rodríguez Albor, 105-164. Barranquilla: Editorial Uniautónoma.
- Drake, Paul. 1991. “From Good Men to Good Neighbors, 1912-1932”. En *Exporting Democracy. The United States and Latin America*, editado por Abraham F. Lowenthal, 3-41. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Dussel, Enrique. 2000. “Europa, modernidad y eurocentrismo”. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* editado por Edgardo Lancer, 24-33. Buenos Aires: Clacso.
- El Telégrafo. 2016. “En un día se precipitó el derrocamiento presidencial”. Acceso el 8 de febrero de 2021. <https://www.itelegrafo.com.ec/noticias/historias/1/en-un-dia-se-precipito-el-derrocamiento-presidencial>
- El Universo. 2020. “Alemania dará unos \$34 millones a Ecuador para reactivación, ambiente y violencia de género”. Acceso el 5 de julio de 2020.
<https://www.eluniverso.com/noticias/2020/07/02/nota/7891170/alemania-dara-34-millones-ecuador-reactivacion-ambiente-violencia>
- Embajada de Alemania. Sf. *Cooperación internacional alemana*. Acceso el 25 de agosto de 2020. <https://quito.diplo.de/ec-es/themen/weitere-themen/-/2219334>
- Erb, C. 1985. “Prelude to Point Four: The Institute of Inter-American Affairs”. *Diplomatic History* N° 3: 249-269.
- Escobar, Arturo. 2005. “El "postdesarrollo" como concepto y práctica social” . *En Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*, coord. por Daniel Mato, 17-31. Caracas: Universidad Central de Venezuela: 17-31.
- Escobar, Arturo. 2007. *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana.

- Espinoza, Alfredo. 1979 (1918). *Psicología y sociología del pueblo ecuatoriano*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Espinoza, B. 2009. *Cooperación Internacional Alineada*. Quito. FLACSO
- Farfán, Macelo. 2008. “Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana”. En *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* coord. por Daniel Mato, 285-296. Caracas: Unesco.
- Federación de Centros Shuar. 1988. “Solución original a un problema actual. Texto seleccionado”. En *Pensamiento indigenista del Ecuador*, editado por Claudio Malo González, 505-605. Quito: Banco Central del Ecuador-Corporación Editora Nacional.
- Flores, José. 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.
- Frente de Trabajadores de la Cultura de Panamá. 1976. “El ILV, un caso de penetración cultural”. Conferencia presentada en el II Congreso Centroamericano de Antropología.
- Fuglesang, Minou. 1992. “No Longer Ghosts, Women’s Notions of ‘Development’ and ‘Modernity’ in Lamu Town, Kenya”. En *Kap-Am or Take-Off, Local Notions of Development* editado por G. Dahl y A. Rabo, 123-156. Estocolmo: Stockholm Studies in Social Anthropology.
- Garcés, Fernando y Walter Sánchez. 2013. “Nación, globalización e identidades políticas: apuntes para el debate”. Documento de trabajo Universidad Mayor de San Simón. Instituto de investigaciones antropológicas y museo arqueológico. Acceso el 4 de junio de 2020.
https://www.academia.edu/6551241/Naci%C3%B3n_globalizaci%C3%B3n_e_identidades_pol%C3%ADticas
- García, Álvaro. 2011. *Las tensiones creativas de la revolución. La quinta fase del proceso de cambio*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional.
- Gellner, Ernest. 1983. *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza Editorial
- GIZ-Team. 2018. “Cooperación Técnica Alemana-GIZ Ecuador”. *Página web de la GIZ*. Acceso el 1 de julio de 2020.
<https://www.giz.de/en/downloads/Factsheet%20GIZ%20ES%20Ecuador.pdf>
- GIZ. 2018. “Ecuador”. *Página web de la GIZ*. Acceso el 1 de julio de 2020.
<https://www.giz.de/en/worldwide/28451.html>

- Gleich, Utta von. 1989. *Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina*. Eschborn: GTZ
- Gobierno Nacional del Ecuador. 1954. Decreto No. 19. Mayo. Quito: Gaceta.
- Goetschel, Laurent. 1998. "The Foreign and Security Policy Interests of Small States in Today's Europe". En *Small States Inside and Outside the European Union: Interests and Policies*, editado por Laurent Goetschell, 9-32. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gómez, Manuel y José Sanahuja. 1999. *El sistema internacional de cooperación al desarrollo. Una aproximación a sus actores e instrumentos*. Madrid: CIDEAL
- Gramsci, Antonio. 2001. *Hegemonía, Estado y sociedad civil en la globalización*. Madrid: Plaza y Valdés Editores.
- Grey Postero, Nancy y León Zamosc. 2005. *La lucha por los derechos indígenas en América Latina*. Quito: Abya-Yala.
- Griffin, Keith. 1991. "Foreign Aid after the Cold War". *Development and Change* N° 4: 645-685.
- Guamán, Julián. 2006. *FEINE, la organización de los indígenas evangélicos en Ecuador*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar -Abya Yala
- Gudynas, Eduardo. 2017. "Posdesarrollo como herramienta para el análisis crítico del desarrollo". *Estudios Críticos sobre el Desarrollo* N° 7: 193-210.
- Guerrero, Andrés. 1998. "Ciudadanía, frontera étnica y compulsión binaria". *Íconos* N° 4: 112-122. doi: <https://doi.org/10.17141/iconos.4.1998.571>
- Guerrero, Fernando y Pablo Ospina. 2003. *El poder de la comunidad. Ajuste estructural y movimiento indígena en los Andes ecuatorianos*. Buenos Aires: CLACSO.
- Harry Truman Library. Sf. "The Challenge of International Aid". Acceso el 2 de febrero de 2021. <https://www.trumanlibrary.gov/education/presidential-inquiries/challenge-international-aid>
- Hart, Laurie. 1973. "Pacifying the Last Frontiers". *Christian Mission for the Empire* N° 10: 15-31.
- Hettne, Björn. 1995. *Development theory and the three worlds : towards an international political economy of development*. New York: Longman Scientific & Technical.
- Hey, Jeanne. 2003. *Small States in World Politics*. UK: Lynne Rienner.
- Hidalgo, Antonio. 2011. "Economía Política del Desarrollo. La construcción retrospectiva de una especialidad académica". *Revista de Economía Mundial* N° 28: 279-320

- Hobsbawm, Eric. 2010. "Nacionalismo y nacionalidad en América Latina." En *Repensando la subalternidad. Miradas críticas desde/sobre América Latina*, 311-326. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Ibarra, Hernán. 1992. *Indios y cholos, orígenes de la clase trabajadora ecuatoriana*. Quito: El Conejo.
- IWGIA. 2012. "El Mundo Indígena. Copenhague". Acceso el 2 de febrero de 2020. http://www.iwgia.org/iwgia_files_publications_files/0574_EL_MUNDO_INDIGENA_2012_eb.pdf
- Jackson, Tim. 2009. *Prosperidad sin crecimiento. Economía para un planeta finito*. Barcelona: Icaria Editorial. S.A.
- Jaramillo, Pío. 2013 (1922). *El indio Ecuatoriano*. Quito: Ministerio de Educación.
- Junta Nacional de Planificación. 1972. *La Década del Sesenta. Algunos aspectos de la Economía Ecuatoriana*. Quito: JUNAPLA
- Kagan, Robert. 2012. *The world America made*. London: Ballantine Books.
- Kaplan, Marcos. 1969. *Formación del Estado Nacional en América Latina*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Karakras, Ampam. 1988. "Las nacionalidades indias y el Estado ecuatoriano". En *Pensamiento indigenista del Ecuador*, compilado por Claudio Malo González, 635-654. Quito: Banco Central del Ecuador-Corporación Editora Nacional.
- Kissinger, Henry. 1998. *Diplomacia*. Barcelona: Ediciones B.
- Krainer, Anita. 1996. *Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala.
- Krainer, Anita. 2010. "La educación intercultural en Ecuador: logros, desafíos y situación actual". En *Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*, 38-44. Frankfurt: GTZ-ZIF:
- Lamont, Christopher. 2015. *Research Methods in International Relations*. Los Angeles: SAGE.
- Lane, Philip y Gian Milesi. 2009. "Where did all the borrowing go? a forensic analysis of the U.S. external position". *Journal of the Japanese and International Economies* N° 2:177-199.
- Langa, Laura. 2012. *Modalidades de Cooperación Bilateral Europea con los Pueblos Indígenas de América Latina y Caribe*. Madrid: IUDC-UCM.
- Lara, Rommel. 2007. "La política indigenista del Estado y el territorio huao". En *Yasuní en el siglo XXI: el Estado ecuatoriano y la conservación de la Amazonía*, coordinado por Guillaume Fontaine e Iván Narváez, 175-206. Quito: FLACSO-Sede Ecuador.

- Larrea, Ana María. 2004. “El Movimiento Indígena Ecuatoriano: participación y resistencia”. *Observatorio Social de América Latina* N° 13: 67-76.
- Lemus, Daniel. 2017. “Narrativa histórico-crítica de la cooperación al desarrollo”. En *Historia de la cooperación internacional desde una perspectiva crítica* editado por Rafael Domínguez y Gustavo Rodríguez Albor, 27-54. Barranquilla: Editorial Uniautónoma.
- Lewis, Arthur. 1960. “Teoría del desarrollo económico”. *El Trimestre Económico* N° 4: 629-675.
- Llistar, David. 2009. *Anticooperación. Interferencias Globales Norte – Sur*. Icaria
- Lo Brutto, Giuseppe. 2017. “A propósito de la Cooperación Internacional y del desarrollo: Una visión más realista”. En *Historia de la cooperación internacional desde una perspectiva crítica* editado por Rafael Domínguez y Gustavo Rodríguez Albor, 55-74. Barranquilla: Editorial Uniautónoma.
- López, Aurora. 1993. “Bilingüismo y Educación”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* N° 18: 175-185.
- López, Patricio. 2008 “La normalidad excepcional. Una panorámica de la política económica del Gobierno de Plaza Lasso (1948-1952).” En *Galo Plaza y su época*, editado por Carlos De La Torre y Mireya Salgado, 61-116. Quito: FLACSO.
- Lucas, Kintto. 2000. *La Rebelión de los Indios*. Quito: Abya - Yala
- Maier, Kerstin. 2012. *El modelo alemán de cooperación internacional para el desarrollo*. Cátedra de Cooperación Internacional y con Iberoamérica. Acceso el 5 de agosto de 2020. <https://www.ciberoamericana.com/pdf/Briefing9.pdf>.
- Manguashca, Segundo. 1947. *El indio cerebro y corazón de América: incorporación del indio a la cultura nacional*. Quito: Editorial Fray Jodocko Rique.
- Martínez, Inmaculada, Felicitas Nowak y Stephan Klasen. 2010. “The economic benefits of giving aid in terms of donors exports”, En German Development Economics Conference.
- Meadows, Donella et al. 1972. *Limits to growth*. New York: Pontomac Associates.
- Mendoza, Alejandro. 2008. “La Universidad de Cuenca: su compromiso con la formación universitaria de las nacionalidades indígenas del Ecuador”. En *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* coord. por Daniel Mato, 275-284. Caracas: Unesco.
- Ministerio de Educación. 2013. *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito: El Telégrafo.

- Montaluisa, Luis. 2007. *Ñukanchik Yachay*. Quito: DINEIB.
- Montaluisa, Luis. 2011. “Diversidad cultural” en *Estado del País. Informe cero . Ecuador 1950-2010*, editado por Nelson Reascos et al, 63-77. Quito. ESPOL-FLACSO-PUCE-ODNA.
- Montaluisa, Luis. 2019. *La estandarización ortográfica del quichua ecuatoriano: consideraciones históricas, dialectológicas y sociolingüísticas*. Lima. Fondo editorial PUCP.
- Montaner, Carlos. 2001. *Las raíces torcidas de América Latina*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Montúfar, César. 2002. *Hacia una teoría de la asistencia internacional para el desarrollo*. Quito: Centro Andino de Estudios Internacionales.
- Moreira, Liliam. 1992. “Artigas, un revolucionario latinoamericano de ayer y hoy”. En *Nación, Estado y Conciencia Nacional*, editado por J. Nuñez. Quito: Editora Nacional: 131-160.
- Moya, Ruth. 1988. “Políticas educativo-culturales y autogestión: el caso de Ecuador” en *Pueblos Indígenas, Estados y Educación* editado por Luis Enrique López y Ruth Moya, 27-44. Quito: Abya Yala-GTZ.
- North, Lisa y Ricardo Grinspun. 2018. “Neo-extractivismo y el nuevo desarrollismo en América Latina: Ignorando la transformación rural”. *Ecuador Debate* N° 104: 96-122.
- Odell, John. 2004. “Case Study Methods in International Political Economy” en *Models, Numbers & Camp; Cases. Methods for Studying International Relations*. Ed. Por Detlef F. Sprinz y Yael Wolinsky-Nahmias, 56-80. Michigan: The University of Michigan Press:
- Oliva, J.Daniel. 2005. *La Cooperación internacional con los pueblos indígenas. Desarrollo y derechos humanos*. Madrid, CIDEAL.
- Organización de las Naciones Unidas. 1986. *Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas, Sr. Rodolfo Stavenhagen, presentado de conformidad con la resolución 2001/57 de la Comisión*. Acceso el 4 de abril de 2020.
<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2006/4358.pdf?view=1>
- Organización de las Naciones Unidas. 2015. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Acceso el 8 de agosto de 2020.
https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Ortiz, G. 1988. “Las condiciones internacionales (1875-1914)”. En *Nueva Historia del Ecuador*, editado por Enrique Ayala, 171-190. Quito: Corporación Editora Nacional.

- Osculati, Gaetano. 2000. *Exploraciones de las regiones ecuatoriales a través del Napo y de los ríos de las Amazonas*. Quito: Abya-Yala.
- Pachano, Simón. 1993. “Imagen, identidad, desigualdad”. *Los indios y el Estado-país. Pluriculturalidad y multiétnicidad en el Ecuador: contribuciones al debate*, de Ernesto Albán et al., 171-190. Quito: Abya-Yala.
- Paladines, Carlos. 1996. *El pensamiento pedagógico ilustrado*. Quito: Alcaldía Metropolitana de Quito-Universidad Politécnica Salesiana.
- Payer, Cheryl. 1991. *Lent and Lost, Foreign Credit and Third World Development*. Londres: Zed Books
- Payne Anthony. 1996. “The United States and its enterprise for the Americas”. En *Regionalism and World Order* editado por Anthony Payne y Andrew Gamble, 93-129. London: Macmillan.
- Paz y Miño, Juan. 1990. “El mundo durante el siglo XIX: De la Restauración al imperialismo”. En *Nueva Historia del Ecuador* editado por Enrique Ayala. Quito: Corporación Editora Nacional: 11-36.
- Pearson, L. 1969. *Partners in Development. Report of the Commission on International Development*. New York: Praeger.
- Pigou, Arthur. 2002. *The economics of welfare*. New Brunswick: London
- Pineo, Ron. 1994. “Guayaquil y su región en el segundo boom cacaotero (1870-1925)”. En *Historia y región en el Ecuador 1830-1930*. Editado por Juan Maiguashca. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Pintor, Heike. 2012. “América Latina nuevamente en el punto de mira de la cooperación alemana”. (Repositorio Comillas).
<https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/27085/AL%20nuevamente%20en%20el%20punto%20de%20mira%20de%20Alemania%20DENSIDADES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Prieto, Mercedes. 2004. *Liberalismo y temor*. Quito: FLACSO.
- Puello-Socarrás, José Francisco. 2015. “Neoliberalismo, antineoliberalismo, nuevo neoliberalismo. Episodios y trayectorias económico políticas suramericanas (1973 – 2015)”. En *Neoliberalismo en América Latina. Crisis, tendencias y alternativas*. Ed. Por Luis Rojas Villagra, 19-42. Asunción: CLACSO:
- Quijano, Aníbal. 2014. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En *Cuestiones y horizontes : de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, 777-832. Buenos Aires: CLACSO.

- Quintero, Rafael y Erika Silva. 1995. *Ecuador: una nación en ciernes*. Quito: Editorial Universitaria.
- Quishpe, Cristóbal. 2019. “Reminiscencias del maestro Matthías Abram”. *Revista Pueblos Indígenas y Educación* N° 66. Quito: Abya-Yala: 247-252
- Ramírez, Adrián. 2008 “Breves reflexiones sobre cooperación al desarrollo y los derechos humanos. Consideraciones desde la periferia”. En *Desarrollo y cooperación: un análisis crítico*, coordinado por Andrés Piqueras, 275-288. Valencia: Tirant lo Blanch
- Ramón, Galo. 1992. “Estado Plurinacional una propuesta innovadora atrapada en viejos conceptos”. En *Pueblos indios, Estado y Derechos*, compilado por Enrique Ayala. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Rebmann, Linda. 2010. “La política alemana de cooperación para el desarrollo en la época de la Doctrina Hallstein y su incidencia en las relaciones con Brasil”. *Ciclos* N° 37: 137-160.
- Rist, Gilbert. 2002. *El desarrollo: historia de una creencia occidental*. Madrid: IUDC-La Catarata.
- Rival, Laura. 1996. *Hijos del sol, padres del jaguar. Los Huaorani de ayer y hoy*. Quito: Abya Yala.
- Rivas, Alex y Rommel Lara. 2001. *Conservación y petróleo en la Amazonía ecuatoriana. Un acercamiento al caso Huaorani*. Quito: Abya Yala
- Rivera, Freddy. 1998. “Los indigenismos en Ecuador: de paternalismos y otras representaciones”. *América Latina Hoy* N°19: 57-63
- Rodas, Raquel. 1998 (1989). *Crónica de un sueño: las escuelas indígenas de Dolores Cacuango*. Quito PEBI-GTZ.
- Rodríguez Cruz, Marta. 2018. *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador. Luchas y experiencias del movimiento indígena: desde Dolores Cacuango hasta la Revolución Ciudadana*. Quito: Abya Yala
- Rodriguez, Marta. 2017. “Extractivismo, educación intercultural bilingüe y Buen Vivir en Ecuador ¿una alternativa al desarrollo?”. *Congreso El Estractivismo en América Latina: Dimensiones Económicas, Sociales, Políticas y Culturales*: 341-355.
- Roitman, Marcos. 1992. *Democracia y Estado multiétnico en América Latina*. Madrid: Poligrafiado.
- Rostow, Walt. 1960. *The Stages of Economic Growth a Non - Communist Manifesto*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rouquié, Alain 1982. *L'état militaire en Amerique Latine*. Paris: Éditions du Seuil.

- Rubio, Roberto. 1991. "Comentarios críticos a las teorías del desarrollo predominantes. Hacia otro concepto del desarrollo de las sociedades". *Realidad, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. N° 24: 713-761.
- Salgado, Mireya. 2008. "Galo Plaza Lasso: la posibilidad de leer el paradigma desarrollista desde una apropiación reflexiva." En *Galo Plaza y su época*, editado por Carlos De la Torre y Mireya Salgado Gómez, 117-156. Quito: FLACSO.
- Salgado, Raúl. 2017. *Small Builds Big: how Ecuador and Uruguay contributed to the construction of UNASUR*. Quito: Flacso.
- Salinas Burgos, Hernán. 1986. "Las poblaciones indígenas en el derecho internacional". *Revista Chilena de Derecho* N° 13: 503-523.
- Sanahuja, José. 2001. "Del interés nacional a la ciudadanía global: la ayuda al desarrollo y las transformaciones de la sociedad internacional", en *La cooperación al desarrollo en un mundo en cambio : perspectivas sobre nuevos ámbitos de intervención* editado por José Sanahuja y Antonio Gómez, 51-128. Madrid. CIDEAL.
- Sánchez Rodríguez, Dayanna. 2012. "La mutación de la forma – Estado Nación al servicio del capitalismo globalizado". *Perspectivas Internacionales* N° 2: 10-19.
- Sánchez, Pilar. 1986. "La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales". *Infancia y aprendizaje* N° 33: 3-26.
- Shade, Lindsey. 2015. "Sustainable development or sacrifice zone? Politics below the surface in post-neoliberal Ecuador". *The Extractive Industries and Society*. N° 2: 775-784. Acceso el 21 de mayo de 2021. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.exis.2015.07.004>.
- Sogge, David. 2015. *Los donantes se ayudan a sí mismo*. Madrid: Cuadernos 2015 y más.
- Strange, Susan. 1970. "International Economics and International Relations: A Case of Mutual Neglect". *International Affairs* N° 2: 304-315.
- Streeten, Paul. 1978. "Basic Human Needs". *Millennium* N° 1: 29-46.
doi:10.1177/03058298710010010301
- Summer Institute of Linguistics. 1972. *Language and Faith*. California: ILV.
- Summer Institute of Linguistics. 1972. *Lenguaje and Education in Latin American*. California: ILV.
- Summer Institute of Linguistics. 2020. "Quiénes somos". Acceso el 10 de julio de 2020. https://peru.sil.org/es/sobre_sil_peru/quien_somos
- Technical Cooperation Administration. 1951. *Point 4. What it is and how it operates*. Washington: Department of State, USA.

- TorreCuadrada, Soledad. 2001. *Los pueblos indígenas en el orden internacional*. Madrid, Dykinson,
- Traverso, Martha. 1998. *La identidad nacional en Ecuador. Un acercamiento psicosocial a la construcción nacional*. Quito: Abya-Yala.
- Trujillo, Jorge. 1981. *Los Oscuros Designios del Imperio. El Instituto Lingüístico de Verano en el Ecuador*. Quito: CIESA.
- Tubino, Fidel. 2005. “La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos”. *Cuadernos Interculturales* N° 5: 84-96.
- Turra, O., Lagos M. y Valdés M. 2018. “Identidad cultural indígena en el discurso pedagógico de la historia. Una mirada al currículum latinoamericano”. *Diálogo Andino* N° 57: 49-60. Acceso el 18 de mayo de 2021. Doi: [http:// dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300049](http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300049).
- Unceta, Koldo. 2009. “Desarrollo, subdesarrollo, maldesarrollo y postdesarrollo: Una mirada transdisciplinar sobre el debate y sus implicaciones”. *Carta Latinoamericana* N° 7.
- UNESCO. 1984. *The Major Project in the Field of Education in Latin America and the Caribbean. Progress Made and Priorities for the Future*. Mexico: UNESCO
- Universidades del Ecuador. 2019. “Declaración de Universidades del Ecuador por el Año Internacional de las Lenguas”. *Revista Pueblos Indígenas y Educación* N° 66: 253-256.
- USAID. 2014. *USAID 50 Aniversario*. Quito: Terra Incognita.
- Valdivieso, Natalia. 2015. “Identidad, territorio y petróleo: La comuna kichwa Limoncocha y la extracción de crudo”. Tesis de maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/7016>
- Vélez, Catalina. 2009. “Trayectoria de la educación intercultural en el Ecuador”. En *Interculturalidad: Reflexiones desde la práctica*, compilado por Alejandro Mendoza y Fernando Yáñez, 103-112. Cuenca: UNICEF /DINEIB, Universidad de Cuenca.
- Villamil, Luis y Romero Jaime. 2011. “Los objetivos de desarrollo del milenio (ODM) de las naciones unidas: ¿en dónde estamos y para dónde vamos? Fuente de inspiración para priorizar las labores desde la academia”. *Revista Lasallista de Investigación* N° 1: 126-135
- Villavicencio, A. 2016. “Ecuador: El Cambio de Matriz Productiva o la mayor estafa política de la historia”. En *Sinpermiso*. Acceso el 2 de mayo de 2021. <http://www.sinpermiso.info/textos/ecuador-el-cambio-de-la-matriz-productiva-o-la-mayor-estafa-politica-de-la-historia>

- Vivares, Ernesto. 2016. *El Banco Interamericano de Desarrollo en la década neoliberal*. Quito: FLACSO
- Vries, Lucie De. 1988. *Política Lingüística en Ecuador, Perú y Bolivia*. Quito: Ediciones EBI y CEDIME.
- Wood, Bryce. 1961. *The making of the good neighbor policy*. New York: Columbia University Press.
- Yale Law School. Sf. "Inaugural Address of Harry S. Truman". Acceso el 6 de febrero de 2021. https://avalon.law.yale.edu/20th_century/truman.asp
- Yáñez, Consuelo. 1991. "Macac" *Teoría y práctica de la educación indígena: estudio de caso en el Ecuador*. Cali-Colombia: CELATER
- Zapatero Gómez, Virgilio. 2000. "Más allá del Estado Nación". *El Estado, otra vez* N° 1: 27-39
- Zeuli, Kimberly y Vernon Ruttan. 1996. "U.S. Assistance to the Former Soviet Empire: Toward a Rationale for Foreign Aid". *The Journal of Developing Areas* N° 30: 493-524.
- Zucman, Gabriel. 2013. "The missing wealth of nations: Are Europe and the U.S. net debtors or net creditors?". *The Quarterly Journal of Economics* N° 3: 1321-1364.

