

# ¿Interculturalidad o ‘cultura’ a lo occidental? El rechazo indígena hacia la educación intercultural bilingüe

## *Interculturality or ‘Culture’ in the Western Sense? The Indigenous Rejection of Intercultural Bilingual Education*

Christian Tym\*

Recibido: 10/05/2022 - Aceptado: 21/09/2022

### Resumo

A pesar de ser un principio constitucional, la interculturalidad se encuentra en crisis en Ecuador. Un síntoma de esta crisis es el rechazo o indiferencia hacia la educación intercultural bilingüe (EIB) por parte de varios pueblos indígenas. A través de un estudio de caso de esta actitud por parte del pueblo shuar que reside en la provincia Zamora Chinchipe, Ecuador, propongo que esta tiene sus orígenes en las políticas eurocéntricas de interculturalidad, en las que presumen en qué consiste la diferencia cultural y a qué aspira la familia indígena en cuanto educación, desatendiendo la lucha para la movilidad social en contextos de desigualdad material como parte central de las culturas actuales. Concluyo que resulta indispensable llevar a cabo una descentralización de las políticas públicas para lograr una verdadera interculturalización del Estado desde las experiencias contemporáneas y a partir de las necesidades reales de las comunidades indígenas.

**Palabras-chave:** culturalismo; educación intercultural; interculturalidad; política indígena; pueblo shuar.

### Abstract

Despite being enshrined in the Constitution, interculturality is in crisis in Ecuador. One symptom of this crisis is the rejection or indifference towards intercultural bilingual education on the part of several indigenous peoples. Through a case study among Shuars residing in the province of Zamora-Chinchipe, Ecuador, I propose that this attitude has its origins in a Eurocentric politics of interculturality that presumes what cultural difference consists of and what indigenous families aspire to through the education system. In particular, these politics overlook the central place in contemporary indigenous cultures of struggles for social mobility in a context of material inequality. I conclude that to interculturalize the state based on the contemporary experiences and needs of indigenous communities, the decentralization of public policies is necessary.

**Keywords:** Culturalism, Intercultural education, Interculturality, Indigenous politics, Shuar.

\* Investigador posdoctoral del Instituto de Antropología Social y Cultural, Philipps-Universität Marburg, e investigador afiliado del Departamento de Estudios Españoles y Latinoamericanos, Universidad de Sídney.

## Introducción

Casi 15 años después de la inclusión de la interculturalidad en las constituciones de Ecuador y Bolivia este principio de descolonización sigue en auge en la región latinoamericana. En su proceso constituyente Chile propuso definir al Estado como intercultural. Al otro lado de la frontera andina, su concepto gemelo, la plurinacionalidad, se ha convertido en el reclamo principal de las organizaciones indígenas en Argentina (Briones 2019, 75). Mientras tanto, en su toma de posesión en 2021 el presidente peruano expresó su intento de “interculturalizar el Estado” para que “las voces de las comunidades indígena y del pueblo afroperuano sean consideradas”. Sobre esto hacen eco los principios de la interculturalidad articulados por líderes indígenas ecuatorianos, los cuales apoyo porque entiendo la interculturalidad como el reclamo de que las instituciones del Estado deben “responder y respetar a la constitución real de nuestras sociedades” (Kowii Maldonado 2005, 50), en vez de considerar al Estado como un instrumento de la occidentalización. La veo como un principio democrático que entiende al Estado y sus instituciones no como un modelo que tiene que aplicarse, sino que deben reflejar las prioridades, necesidades y deseos de la ciudadanía diversa.

A pesar de todos estos avances que se han producido a nivel regional, es sorprendente que en los países pioneros en entender la interculturalidad (y el plurinacionalismo) como principios constitucionales –Ecuador y Bolivia– se registre una crisis de la interculturalidad. Ya se han hecho varias críticas a la implementación de la interculturalidad, el plurinacionalismo y otras políticas de indigeneidad por no haber sido más que meramente culturalistas, descritas como un *marketing* político en el caso ecuatoriano (Cubillo-Guevara y Hidalgo-Capitán 2018, 51) y un *performance* en Bolivia (Postero 2017). Están también aquellos que destacan los éxitos en cuanto al empoderamiento y mejoras socioeconómicas que benefician a las minorías que han sido tradicionalmente marginadas en estos países y describen el uso de los discursos de interculturalidad e indigeneidad como “ideología”, algo necesario para que cualquier proyecto de Gobierno funcione (Goodale 2019, 36-37; Lalander y Cuestas-Caza 2017). No obstante, hasta ahora nadie ha argumentado que la interculturalidad y el plurinacionalismo han significado un profundo cambio descolonizador a la visión eurocéntrica de lo que debe ser un Estado.

Reconociendo estas críticas basadas en investigaciones sobre el Estado y sus políticas e instituciones, este artículo aborda el problema desde la otra arista y propone otra visión de la interculturalidad. En el texto se argumenta que el fracaso de las políticas interculturales se pone en evidencia sobre todo cuando se encuentran frente a frente con culturas reales y actuales de los pueblos indígenas. En particular, se destaca una actitud de rechazo o indiferencia a la oferta de la educación intercul-

tural bilingüe (EIB), iniciativa bandera de la interculturalidad, por parte de varios grupos indígenas. Una novedad para la cual todavía carecemos de explicaciones comprensivas y el alcance de la cual no se ha determinado con certeza. Un síntoma chocante y revelador de la crisis de la interculturalidad, este rechazo de la EIB –la primera esfera en la cual se había aplicado el concepto de interculturalidad– se evidencia en Bolivia, Perú, Ecuador y México, sobre todo en la Sierra Andina así como entre algunos sectores de la población guaraní en Bolivia y los wixárinka en Jalisco, México (Corona Berkin 2020, 52; Li 2015, 125; García 2005; Gustafson 2009, 16-17; Martínez Novo 2016a, 208; Meneses Pardo 2016, 110; Postero 2007, 66; Rodríguez Caguana 2016, 119).

El punto en común de estos casos es que las bases en las comunidades indígenas piensan que la enseñanza en idiomas indígenas –o cuando los jóvenes ya no los hablan, la enseñanza de idiomas indígenas– no debería ser el principal objetivo del sistema educativo, sino que este debería enfocarse en proporcionar a los jóvenes indígenas la posibilidad de dominar el español y lograr la movilidad social. Por otro lado, se observa un fuerte impulso por parte de instituciones estatales o de personas no indígenas aliadas con grupos indígenas –sean afiliadas a universidades o ONG nacionales e internacionales– de rescatar, fortalecer o preservar “la cultura”, pensando que esto comienza por el idioma (por ejemplo, García 2005; Gustafson 2009). El presente artículo realiza una contribución etnográfica a través de un caso donde se evidencia una actitud de rechazo e indiferencia hacia la educación intercultural por parte un grupo indígena: el pueblo shuar de la provincia Zamora-Chinchipec, en Ecuador. Presento una contextualización histórica de la voluntad de los padres shuar de que sus hijos aprendan el español, junto con el afán actual de esta sociedad de tener movilidad social. Afán que tiene raíces tanto materialistas como propiamente ontológicas y autóctonas de la etnia shuar.

A través de esta mirada a la cultura actual shuar y a la relación de esta con su perspectiva acerca de la educación escolar, indico a lo largo del estudio de caso cómo este fracaso de la política pública de la EIB puede vincularse con la visión occidental del multiculturalismo, la cual, a través de su incorporación en políticas públicas como la EIB se distancia de las culturas indígenas actuales en la forma en que desarrollan su día a día. Esta distancia se debe, a su vez, a la paradoja de la “cultura”: el hecho de que tratamos de abrazar la gran diversidad de formas de vivir y pensar dentro de un solo concepto, y de esta manera nos arriesgamos a homogeneizar las formas de la diferencia. A partir de este concepto-modelo intentamos impulsar políticas públicas desde arriba, sin la reflexión necesaria sobre las presunciones occidentales y cristianas dentro del concepto de la cultura acerca de cómo es el carácter de las diferencias entre los distintos grupos humanos.

Este acercamiento que planteo nos ayuda a entender no solo el problema, sino también la necesidad de replantear desde las prácticas y esperanzas diarias el significado del concepto de la “cultura”, del que dependen las posibilidades de la interculturalidad como principio constitucional emancipador. Sugiero que, a través de este replanteamiento del concepto de la “cultura” podemos abogar por la necesidad de una descentralización de las políticas públicas para que se acerquen al ideal de interculturalidad vista en las realidades contemporáneas de los pueblos y nacionalidades, en lugar de los ideales generalizados de la “cultura” y la indigeneidad.

Vale la pena destacar que mi entendimiento de las culturas indígenas las ubica siempre en la contemporaneidad. Respecto al idioma, es factible argumentar desde una perspectiva cognitivista que las culturas están inextricablemente vinculadas al idioma y que por lo tanto un cambio de idioma destruye la cultura. Dentro de sus propios supuestos sería un argumento válido, pero el mío procede con la suposición de que, en tal caso lo que se sigue viviendo en la actualidad del grupo es por definición su cultura. No desprecio el deseo detrás de las iniciativas para estudiar y estimular los idiomas indígenas, pero tampoco pienso que se pueden subordinar las políticas públicas relacionadas con los servicios sociales, como la educación, a tal deseo. Un Estado intercultural debe responder a las diferencias culturales como ya se están viviendo.

La siguiente sección de este artículo ofrece una breve historia de la reivindicación indígena de la interculturalidad con énfasis en lo sucedido en Ecuador. Luego resumo los ejemplos del rechazo hacia la educación intercultural por parte de grupos indígenas de la región andino-amazónica y expongo que este responde a la visión ajena de “cultura” encapsulada en la EIB. Esta visión trae los prejuicios posmateriales y culturalistas de buena parte de las élites nacionales e internacionales que se involucran como aliados en las políticas y proyectos orientados a poblaciones indígenas.<sup>1</sup> Por sesgos posmateriales y culturalistas, me refiero a una orientación que separa cuestiones de cultura, identidad, género, derechos o medio ambiente, de sus aspectos materiales y económicos; con término “culturalista” indico lo mismo, solo que el enfoque posmaterial se ubica específicamente en una idea de cultura abstraída de las experiencias cotidianas de la población indígena.

El culturalismo y sus efectos en las políticas públicas de educación se contrastan en la tercera sección con el estudio de caso del pueblo shuar, a través del cual sugiero unos puntos clave para reconceptualizar la “cultura” de la cual depende la interculturalidad. Partir de la respuesta indígena a la política de interculturalidad en vez de

---

1 Sabemos que las ONG latinoamericanas que presentan un enfoque posmaterial tienen una mayor probabilidad de recibir apoyo de instituciones y donadores internacionales que las ONG con un enfoque material (Handlin 2015). Esto obviamente representa un problema para los pueblos indígenas, pues sus necesidades materiales son por lo menos tan importantes como las posmateriales.

las políticas estatales nos ayuda a repensar cómo sería la reivindicación de la interculturalidad desde las prácticas diarias y los deseos de las poblaciones indígenas. A partir de esto se puede comprender el asunto más allá de los sesgos culturalistas y posmaterialistas que tienden a tener muchas personas que trabajan en el desarrollo de políticas sobre este tema.

## Métodos y limitaciones del estudio de caso

La etnografía en la que se basa este artículo se llevó a cabo durante nueve meses (entre 2013 y 2014) como parte de una tesis doctoral. Adicionalmente se realizó otro trabajo de campo entre marzo y diciembre de 2022. En mi primer periodo en esta comunidad pasé seis meses viviendo en las comunidades shuar de Zamora-Chinchi y casi tres meses en la pequeña cabecera provincial de Zamora. En las comunidades siempre viví en casas familiares, algo que me permitió escuchar y hablar del día a día de los estudios escolares de los niños, así como compartir con los adultos más jóvenes sus esperanzas de la vida, y me ayudó en esto último el hecho de que en ese entonces aún era un veinteañero. Cuando llegué por primera vez a la cabecera provincial de Zamora fui casi todos los días durante dos meses a la entonces Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe para conversar con dirigentes y administradores y tomar para lecciones informales del idioma shuar.

La gente shuar forman un grupo indígena bastante grande, cuya población se acerca a las 100 000 personas, y a esto se podría sumar la población de los achuar, ya que a menudo los antropólogos enmarcan sus investigaciones sobre la cultura shuar-achuar. Además, todas estas personas viven en un territorio fragmentado a lo largo de una extensión de más de 400 km de la región austral de la Amazonía ecuatoriana y tienen una marcada diferenciación en cuanto a su grado de interacción con el Estado, el mercado y la sociedad mestiza. Por tales razones es muy arriesgado generalizar sobre este grupo indígena, y con mi estudio no pretendo que mis datos y observaciones sean válidos para todo el pueblo shuar.

Para referirme en este artículo al pueblo shuar decidí basarme en mis experiencias en una zona bastante autónoma de la provincia de Zamora-Chinchi, donde he realizado la mayor parte de mis trabajos de campo. Es la zona donde más he notado el uso del idioma shuar, al igual que prácticas ancestrales como la horticultura, la cacería y la búsqueda de visiones, las cuales son menos comunes en otras partes de la provincia. Si se incluyeran en el análisis las zonas de afectación minera donde los hombres se dedican al trabajo asalariado, o el grupo minoritario dentro de la población shuar que sigue la religión del evangelicalismo protestante, es cierto que

veríamos una aprobación aún menor de la importancia del aprendizaje del idioma shuar en el sistema escolar estatal.

En cuanto a su temática, el segundo trabajo de campo se ha centrado más en cuestiones del idioma shuar, ya que se enfoca en las experiencias de los más adultos que tienden a hablar este idioma. Durante este tiempo he podido aprender algo del idioma shuar, he conversado con muchas personas sobre el tema de la facilidad con la cual lo manejan, e incluso he llegado al punto de poder observar su facilidad en el idioma yo mismo. Cabe destacar que el idioma español es el más utilizado por casi todas las personas que residen en la zona de investigación, exceptuando quizás a los adultos mayores.

El trabajo doctoral incluyó entrevistas en idioma español a muchas personas acerca del uso de plantas medicinales, incluso la ayahuasca y el floripondio (en shuar *maikiua* y en latín *brugmansia spp.*), las cuales para mucha gente shuar provocan “visiones del futuro”. En la actualidad estas visiones no involucran cuestiones de guerras y alianzas como en otras épocas, sino sobre todo el tema de la movilidad social (Tym 2017). Mis observaciones acerca de la importancia de la movilidad social en la actual cultura shuar provienen de este contexto investigativo. La cita directa que incluyo más adelante en el artículo proviene de una entrevista a un padre shuar y es una de las 34 entrevistas realizadas durante el estudio en esta parte de la provincia.

Todas estas entrevistas fueron grabadas con el consentimiento previo e informado del entrevistado y con la garantía de mantener el anonimato en la presentación de los datos. Mis propósitos investigativos siempre fueron tratados en reuniones con líderes de los centros, asociaciones y federaciones relevantes en la provincia, y a partir de estas conversaciones y con la ayuda de estos líderes me presenté en los foros públicos asociados con estas organizaciones, y así expliqué, pedí y recibí la aprobación de la gente para mi presencia en sus territorios. El trabajo de campo doctoral también contó con la aprobación del Comité de Ética en Investigaciones Humanas (Human Research Ethics Committee) de la Universidad de Sídney.

## **Cultura, el reclamo de la interculturalidad y el rechazo de la educación intercultural**

Los pueblos y nacionalidades indígenas han vivido por siglos en condiciones no equitativas con la población blanca y mestiza en América. Estas relaciones de desigualdad han incluido el trato del Estado, el cual históricamente se ha dedicado al sometimiento y asimilación de los pueblos originarios. Las garantías del Estado

han estado limitadas a los grupos hegemónicos, mientras que su institucionalidad ha aplicado modelos eurocéntricos para construir las capacidades estatales que son necesarias para la reproducción social. Por tanto, los pueblos y naciones indígenas han contado con un menor acceso a las instituciones estatales y a los servicios sociales, mientras que estas tampoco han respondido a sus propias concepciones de cómo deberían ser las funciones de la educación, la salud, la justicia, el desarrollo o la democracia, por solo citar algunas.

A partir de la década de los noventa, en América Latina y sobre todo en Ecuador empieza a desarrollarse una propuesta impulsada desde el movimiento indígena, la cual planteó la necesidad del reconocimiento del Estado a la diferencia cultural del país. La base teórica de sus demandas parece sustentarse en principios de derechos culturales, exigiendo el reconocimiento de instituciones propias de los pueblos originarios y cuestionando a los Estados construidos como monoculturales (García 2003), como parte de una etnitización de la política (por ejemplo, Perrault 2003). Al mismo tiempo, actores de los movimientos indígenas ecuatorianos han discutido el predominio de los reclamos culturales, planteando de forma persistente la importancia de la propiedad de la tierra y luchando por reivindicaciones sociales frente a situaciones de índole clasista y tercermundista que afectan considerablemente las condiciones materiales y de la vida diaria (de la Cruz 1992; Maldonado Ruiz 1992). Como dijo Floresmilo Simbaña en una entrevista, “la plurinacionalidad (...) su punto básico es combinar la dimensión cultural-étnica y el de clases y/o lucha de clases. Uno de los riesgos del reconocimiento de la plurinacionalidad es reducirlo al plano cultural” (Rodríguez Caguana 2016, 115). Y, como había previsto Simbaña, al tiempo que el multiculturalismo ha surgido en América Latina y por todos los países occidentales e instituciones internacionales desde los años noventa, las demandas indígenas han tendido a ser reconocidas por los Estados latinoamericanos en términos culturalistas (véase a Zapata Silva 2018).

Sin embargo, no son solamente los Estados los que llevan enfoques excesivamente centrados en la idea de “cultura”, también lo hacen la mayor parte de las ONG financiadas desde el Norte mundial (Handlin 2015) y buena parte de los investigadores universitarios que trabajan en contextos indígenas y que se consideran aliados de los pueblos indígenas en sus luchas sociales y políticas. Por ejemplo, Adriana Rodríguez Caguana critica al director de una escuela rural en una zona indígena de Chimborazo por actitudes “cuasi coloniales”, cuando él describe las razones de los padres indígenas que mandan a sus hijos a las escuelas no interculturales porque allí pueden obtener lo que ellos perciben como un mejor aprendizaje del español (Rodríguez Caguana 2016, 120). Otra voz influyente, Bret Gustafson, vincula la enseñanza del español a los jóvenes indígenas a filosofías racistas de progreso nacio-

nal (2009, 16-17). La iniciativa del gobierno de Rafael Correa de crear un sistema escolar intensivo en capital y tecnología –las “Escuelas del Milenio”, construidas mediante una duplicación de la inversión pública en la educación primaria y secundaria, como proporción del producto interno bruto (Weisbrot, Johnston y Merling 2017, 6)– se ha tachado de “instrumento de dominación colonial” (Rodríguez Cruz 2017, 52) e incluso de “la Tercera Conquista” (Muyolema 2015) por su énfasis en el español, el inglés y en la tecnología por encima de los idiomas indígenas. Se trata de un conjunto de prioridades pedagógicas que han sido criticadas por supuestamente responder “a la lógica capitalista” (Martínez Novo 2016b, 43). En todos estos ejemplos se evidencia un presunto de los investigadores de en qué debe consistir una política de indigeneidad, cómo deben ser los servicios estatales en zonas indígenas, y en especial un concepto eurocéntrico de qué es “cultura” y cómo tiene que protegerse por encima de otras prioridades, incluso dejando de lado la voluntad y las decisiones de los propios indígenas.

Estas posturas llegan a ser problemáticas cuando se comparan con las actitudes de los padres indígenas frente a la EIB. Por ejemplo, un entrevistado de la antropóloga María Elena García le contó, respecto a una iniciativa de introducir la educación bilingüe en la escuela de su comunidad andina peruana que “aun si ellos piensan que vivamos en un país intercultural, nosotros sabemos que vivimos en un país racista. Nuestro punto de partida es luchar contra el racismo para educar a nuestros hijos, y educándolos significa que aprenderán el castellano” (García 2005, 94). Vinculada a esta actitud se encuentra la acertada percepción de que la EIB, en la práctica, resulta ser un sistema de segundo rango para los indígenas. Por ejemplo, en los márgenes australes de Quito la EIB es conocida localmente como “solo para indios” y “escuelas de indios” (Rodríguez Cruz 2018, 232).

En Chimborazo, Ecuador, Ana Meneses Pardo (2016, 106-108) critica a una escuela local que formaba parte del sistema de educación intercultural por tener muy pocos elementos de interculturalidad y bilingüismo. Sin embargo, ella reconoce que al nivel local la escuela “es altamente valorada, [dado que] mayoritariamente representa para los habitantes de la comunidad el único canal posible de movilidad social y uno de los medios de acceso-relacionamiento con el mundo no indígena” (Meneses Pardo 2016, 110). Con base en un estudio llevado a cabo en colaboración con asistentes indígenas en la Sierra y selva ecuatoriana, Carmen Martínez Novo indica, de modo similar, que los padres no valoran los elementos supuestamente interculturales del sistema educativo, sino que “demandan que sus hijos sean educados en castellano y que se les enseñe a leer y escribir en esa lengua” (2016a, 208). Más allá del español, los padres “han demandado una formación que sea útil en el mundo moderno y urbano”, que, según ellos, debe incluir “el in-



glés, la computación, el turismo, la contabilidad, la mecánica y otras profesiones” (Martínez Novo 2016a, 211). En todos estos casos se observa un afán en que los jóvenes indígenas sean capacitados no en “su cultura” o en el idioma nativo, sino en las habilidades que no se pueden enseñar dentro de las comunidades indígenas. Esto es una evidencia de la necesidad de reformular el estudio de la interculturalidad y la educación intercultural. Sin embargo, la lógica de algunos críticos llega a lo absurdo: ¡las actitudes coloniales pertenecen a los mismos padres indígenas! Aquí la indigeneidad lamentablemente aparece más como un ideal que como una experiencia contemporánea.<sup>2</sup>

Propongo que esta carencia de explicación e incapacidad de comprender la preferencia de gran parte de los indígenas frente al sistema educativo tiene sus orígenes en los supuestos occidentales (y cristianos) acerca de la “cultura”. En el pensamiento occidental prevalece una noción etnonacional de la cultura, según la cual a cada colectivo debe pertenecerle un idioma y los mitos o textos sagrados que orientan el horizonte moral del grupo. En esto ha influido mucho el legado cristiano de pensar la diferencia en términos de cuerpos fijos de conceptos y supuestos, e imaginar que cada cultura es un objeto paralelo y comparable a los otros, como las religiones (véase a de la Cadena 2019). De hecho, fueron curas los que originalmente desde Occidente se comprometieron a comprender de fondo a las culturas indígenas, tanto los misioneros (Gow 2009; Viveiros de Castro 2011) como los administradores e inquisidores coloniales (Gose 2008). Un estudio muy revelador al respecto es el de James Boster (2003), el cual demuestra que el cuerpo escrito de la “mitología” shuar y achuar de Ecuador ha sido tergiversado por los curas en el proceso de su formulación para satisfacer las expectativas de la doctrina cristiana.

La consecuencia ha sido que imaginamos equivocadamente que los idiomas sean discretos y que pertenezca uno a cada comunidad claramente definida como indicio de su identidad (Limerick 2018). Tales supuestos han fundamentado influyentes filosofías políticas dentro del marco del “culturalismo liberal” (Kymlicka 2003). En palabras de Eduardo Viveiros de Castro, la idea de cultura en este tipo de pensamiento occidental “proyecta un paisaje antropológico poblado por estatuas de mármol” en el cual “la memoria y la tradición son el mármol identitario del cual se fabrica la cultura” (2011, 17). Esto contribuye al énfasis sobrevalorado por parte de los aliados no indígenas de grupos indígenas a la idea de supuestamente rescatar y “preservar” (por ejemplo, Martínez Novo 2021, 139) los idiomas indígenas, así como las costumbres y los mitos del pasado que supuestamente deberían definir el presente de los pueblos y nacionalidades (Pellizzaro 1996).

---

2 Aquí ha influido de manera significativa la teoría modernidad/colonialidad, la cual para algunos ha justificado la idea de una oposición por parte de los pueblos indígenas a todos los procesos sociales típicos de Occidente.

Se debe clarificar que esta idea de la cultura constituye hoy en día el entendimiento general y popular de la diferencia entre grupos humanos, pero obviamente la teoría antropológica y de estudios culturales abarca una variedad de concepciones del concepto. Se podría argumentar incluso que el modelo dominante del concepto de la cultura, sobre todo en la antropología estadounidense, se ha desarrollado como contestación a la versión “etnonacional” de la cultura como la he detallado aquí. Su punto característico es reconocer y mantener esta misma concepción popular etnonacional de la cultura, a la vez que ajusta la tarea investigativa a la documentación del uso de “la cultura” en este sentido (por ejemplo, Clifford 1988; Urban y Sherzer 1991; véase a Ortner 2006, 11-13) e incluso la defensa de su aplicación dentro del marco del esencialismo estratégico (por ejemplo, Warren y Jackson 2002). Como lo resume con nitidez Michael Cepek (2008, 338), según esta teoría la cultura ya no produce sujetos, sino que ellos la producen. Por consiguiente, por la combinación de este apoyo para un esencialismo estratégico culturalista junto con su dominio del entendimiento popular de qué significa la cultura, la versión etnonacional sigue siendo de mucha influencia en el desarrollo de las políticas públicas y, como argumenté anteriormente, para muchos promotores académicos de la EIB.

Esta filosofía “céntrica” de la cultura falla al aplicarse a los contextos periféricos en los cuales viven la mayoría de los pueblos indígenas y otros colectivos en todo el mundo. Respondiendo al conflicto en Ucrania y al reclamo de que gran parte del país deba pertenecer a Rusia porque su población habla el idioma ruso, Timothy Snyder (2022) argumenta que el bilingüismo puede caracterizar a una cultura o pueblo. Esto aplica, sobre todo, en los contextos de imperialismo experimentados por pueblos como el ucraniano y por los pueblos indígenas latinoamericanos, para quienes la capacidad en el idioma imperial ha sido una estrategia de supervivencia y un modo de movilidad social. El intento de reestablecer una sola cultura en pueblos así de marginados no puede sino fracasar si no va acompañada de cambios radicales en sus condiciones materiales actuales. En esto radica las limitaciones de los acercamientos posmateriales y culturalistas a cuestiones culturales y de idioma, los cuales inevitablemente acaban reforzando una profesionalización del terreno de “cultura” dentro de la lógica de la actual estructura político-económica.

El consiguiente rechazo por parte de las bases de varios grupos indígenas a la EIB evidencia el desinterés provocado por este modelo de política culturalista y occidental, tanto porque no representa sus culturas actuales reales como por la ignorancia de sus necesidades materiales contemporáneas. Mientras que desde el lado occidental aplicamos esta visión etnonacional de la cultura, deberíamos más bien ampliarla para abarcar todos los elementos de la vida real y actual, incluyendo las acciones diarias, los deseos para el futuro y “los horizontes de la inteligibili-

dad” (Panikkar 1996, 133) de los grupos indígenas. La siguiente sección demuestra lo que revela este acercamiento a través de un estudio de caso de una situación muy similar respecto al pueblo shuar, el desinterés generalizado en el aprendizaje del idioma nativo entre los jóvenes, y el porqué de su afán por dominar el español.

## **Historia y raíces autóctonas del afán del pueblo shuar por dominar el español**

Mi experiencia con el pueblo shuar y su relación con las instituciones educativas proviene del trabajo de campo en los llamados “centros” shuar en la selva de la provincia de Zamora-Chinchipec, en la zona fronteriza del Ecuador con Perú. Históricamente, el pueblo shuar –al igual que otros grupos autóctonos de Ecuador y Perú como los achuar, los wampis y los awajún– convivía en familias poligénicas y habitaban casa dispersas en el bosque (Descola 2005; Harner 1978).<sup>3</sup> Las familias podían formarse en pequeños núcleos en los territorios fluviales más productivos, pero sus casas tendían a estar muy distanciadas en el terreno interfluvial (Descola 1981, 616). La residencia matrilocal debilitaba las alianzas entre padres e hijos, y socavaba la posibilidad de formación de grupos de poder heredado (Rubenstein 1993). Se ha observado que las redes de alianzas fueron cambiantes, dependiendo del prestigio de los individuos involucrados en cada conflicto político y de la verbalización estratégica por parte de los protagonistas de sus enlaces familiares (Descola 2005; Harner 1978).

Esta flexibilidad de la estructura social comenzó a transformarse a través de la colonización proveniente de la Sierra ecuatoriana en el siglo XX, pero sobre todo a partir de la reforma agraria en el país desde los años sesenta. La migración hacia el Oriente sirvió al orden social del país como válvula de escape para las presiones y conflictos sociales, ya que la selva se consideró “tierra baldía” por la ley, y la propiedad de esta podía ser reclamada por cualquier colono dándole un “uso productivo”. Esto a su vez implicaba el reconocimiento de la siembra permanente del terreno, pero no de la caza, la pesca y la agricultura de tala y quema, las cuales sostenían al pueblo shuar.

Con la ayuda de algunos misioneros que habían sido encargados de las “reservas” shuar desde comienzos del siglo, el pueblo shuar abordó el proceso de legalización de sus terrenos mediante la sedentarización en pequeños núcleos de casas llamados “centros”, junto con un programa de financiamiento de la cría de ganado que representaba un reconocible “uso productivo” según la sociedad nacional (Hendricks 1988, 218). En este proceso no pudieron tomar provecho de los derechos colectivos

---

3 En esta sección sigo la convención de tratar a estos pueblos como un conjunto, desde el cual las etnografías se informan entre sí (Mader 1999; Meiser 2015).

ahora reconocidos sino de las mismas leyes de la reforma agraria, las cuales facilitaron el registro de terrenos a nombre de las cooperativas de colonos. Por consiguiente, el pueblo shuar no disfrutó como otros pueblos amazónicos de la concesión de un gran territorio global, sino que se encuentra hoy en día en parcelas, en muchas instancias separadas la una de la otra por los terrenos de colonos mestizos. Mientras que los centros ubicados más adentro de la selva disponen de mucho espacio para los modos autóctonos de producción, los residentes de los centros más cercanos a los asentamientos mestizos se dedican más a la agricultura comercial y al trabajo asalariado. Entonces el nivel de asociación con la sociedad nacional, el sustento económico y la conexión con formas de vida asociadas a la cultura ancestral son muy variables a lo largo de los cientos de kilómetros que abarca su territorio y de los casi 100 000 individuos que constituyen el pueblo shuar en la actualidad.

El proyecto de educación al estilo occidental comenzó en la zona shuar con las misiones católicas. La evidencia documental sugiere que, desde finales del siglo XIX hasta la mitad del siglo XX, los misioneros tuvieron muy poco éxito. Cinco años después de la fundación de la misión franciscana de Zamora en 1892, un misionero se quejó frente a la sede en Quito de que se encontraron “completamente huérfanos de salvajitos” (Izaguirre 1978, 238-239). Sin embargo, con la militarización de la frontera peruana después de la guerra de 1941 los misioneros suplantaron las redes de comercio anteriormente provenientes de Iquitos. Entre el control de bienes fabricados y el avance de la colonización serrana, el pueblo shuar llegó a entender la necesidad de aprender el castellano para poder intercambiar con los mestizos y proteger sus intereses, justo como lo manifestaron los serranos entrevistados por María Elena García. Así que, en este entonces los shuar comenzaron a enviar a sus hijos a los internados de las misiones, aunque eran infames por condiciones de casi esclavitud y por el castigo que les infligían si usaban el idioma indígena (Germani 1993, 154). En la opinión de un misionero, la gente shuar vieron “que la única forma de defenderse de los blancos [fue] volverse como ellos” (Bottasso 1982, 127).

Este acercamiento y actitud frente a los poderes extranjeros se ha considerado típico del pueblo shuar (Hendricks 1988). Se ha argumentado incluso que la cultura shuar –la cual claramente no ha radicado nunca en una cultura material, ni clanes o grupos fijos de descendencia, ni ha puesto tanto énfasis en los mitos o un calendario ritual– más bien se define por una “subjectividad” particular y por las prácticas que la moldean: el proyecto personal de automaximización, una postura antagónica frente al enemigo y el desarrollo de una trayectoria de vida ejemplar. Así, antes de los años recientes, los shuar han parecido indiferentes a la posibilidad de “perder” su cultura (Taylor 2007, 151-153). Esta actitud frente a la aparente asimilación no es única (véase también a Gow [1991] 2021), por ejemplo, entre los cofanes del norte

de la Amazonía ecuatoriana se destaca la voluntad de “hacer todo lo que hacen los blancos y hacerlo mejor” (Cepek 2017, 211).

El proyecto educativo que antes era implementado en los internados de las misiones se extendió a los centros shuar en las décadas finales del siglo XX. De cierto modo, con su escuela, su puesto sanitario y (en muchos casos) su capilla, “el centro duplicó el trabajo de la misión” (Rubenstein 2005, 40). Sin embargo, con la afiliación de los centros shuar a las estructuras confederativas de la representación indígena, el orden simbólico y discursivo iba alejándose implacablemente del catolicismo hacia la indigeneidad. Los misioneros se involucraron activamente en la articulación de un corpus cultural del pueblo shuar (Gnerre 2012, 602), moldeándolo según el modelo cristiano-europeo, poniendo énfasis en las “creencias” y en los “mitos” y “ritos” anuales (Viveiros de Castro, 2011), y pasando por alto temas como la poliginia y el uso de las plantas psicodélicas. Incluso la mayor parte de los textos referenciales sobre los mitos shuar fueron escritos por misioneros, y, como se ha mencionado anteriormente, sus significados cambiaron de manera significativa (Boster 2003).

La cultura indígena, entonces, no se puede imaginar como un objeto fijo, algo que debe conservarse, sin entender las implicaciones político-económicas actuales e históricas. Hoy en día este corpus cultural shuar es un punto de referencia importante en los eventos políticos en el sureste del Ecuador, donde sirve de respaldo ideológico a los Gobiernos provinciales de Pachakutik. Sin embargo, en los mismos centros se ha observado una falta de interés por esta producción cultural, al punto que los pequeños libros y folletos sobre los ritos y mitos antiguos a veces acaban siendo utilizados como papel higiénico (Buitron y Deshoullière 2019, 182-183).

A pesar de los intentos por crear una tradición cultural del pueblo shuar, las bases siguen valorando a las escuelas por enseñarles a los jóvenes la capacidad imprescindible de comunicarse en castellano y de sobrevivir en el mundo hispano. Para un antropólogo joven como yo durante mi primer trabajo de campo —comprometido con el estudio de la importancia contemporánea para el pueblo shuar de las prácticas ancestrales curativas y también por las ideas culturalistas asociadas con la conservación de la Amazonía y la defensa de los derechos indígenas—, estos intereses de clase y de movilidad social podían aparecer de manera chocante. Por ejemplo, en un centro shuar del interior de la provincia estuve conversando con un padre sobre el uso del floripondio, una planta con tremendos efectos psicoactivos que se ha empleado a lo largo de la historia shuar para provocar visiones y aumentar la fuerza y la suerte de la persona. Según este hombre, aquellas personas que llegaban a ser sabios tomaban repetidamente desde jóvenes la infusión de esta planta para así aumentar su talento visionario.

Ya que esta conversación procedía en pretérito imperfecto y con cierto sentimiento de nostalgia, le pregunté a mi compañero por qué en estos días ya no se practica. “Ahora es diferente”, me dijo. “Los niños tienen que irse a la escuela”. “¿Te has puesto a pensar que aprenderán más mediante estas prácticas ancestrales que en la escuela?” le pregunté. “Mira, ahora es diferente. Los jóvenes tienen que educarse si van a sobrevivir en el mundo. Es la peor vergüenza de un padre que sus hijos no sean educados” (entrevista a padre shuar, Zamora Chinchipe, 12 de agosto de 2013).

Tampoco dependemos de declaraciones de esta índole para entender la importancia que los padres shuar atribuyen a la educación. En cuanto a la alimentación, la vida diaria de los shuar en los centros ubicados en el sur de la provincia Zamora-Chinchipe –donde la mayor parte de las familias disponen de terreno suficiente para las chacras– no es necesariamente onerosa. Si bien el proceso de sedentarización implica que algunos tengan que caminar dos horas o más para llegar a sus chacras, en sí el cultivo de yuca y plátano, la cría de aves y la caza con armas al estilo de emboscada nocturna no requieren de mucho esfuerzo. Lo que sí genera un horario exigente es la combinación de este trabajo con el cultivo comercial de productos como la naranjilla y sobre todo la cría del ganado, la cual en la selva tropical requiere de la limpieza del pasto y del movimiento y la atención constante a los animales y a su salud. La educación, específicamente mandar a los hijos a vivir en los municipios para terminar el bachillerato, ha sido uno de los destinos principales de los ingresos obtenidos a partir de estas actividades.

Las familias residentes en lo profundo de la selva se esfuerzan de la misma manera para que sus hijos asistan a las escuelas primarias que se encuentran en los centros principales. En una de las zonas donde residía yo hay familias que se han separado: la madre vive en el centro principal con los niños durante los meses de clases, mientras que el padre se encarga de cuidar los terrenos que se encuentran ubicados en el interior del bosque a más de un día de camino. Esto implica el abandono de la división tradicional del trabajo agrícola por género –supuestamente un punto definitivo de las culturas indígenas–, ya que los padres tienen que ocuparse de los cultivos como el plátano y la yuca y recorren grandes distancias cargados con los productos destinados al sustento de la familia.

Vale la pena destacar que todos estos esfuerzos se ejercen para la asistencia a escuelas en las que no se imparte el idioma indígena. Durante mi estadía en una zona bastante aislada de la provincia constaté que la profesora llegaba de la ciudad serrana de Loja para permanecer allí durante casi toda la semana y regresaba los viernes a la Sierra, un viaje de por lo menos cinco horas, aun disponiendo de transporte propio. No podía hablar el idioma shuar, y los jóvenes –muchos de los cuales sí pueden entender el idioma, aunque no lo hablan con fluidez– expresaron que la

enseñanza del idioma y la cultura solo se limita a unas pocas palabras, junto con la referencia a los antiguos “ritos” como la fiesta de la chonta (Mader 2021).

Actualmente, la educación es un referente sumamente importante para los ideales de vida de la gente shuar, en particular para la meta de volverse “un profesional”. En las visiones psicodélicas provocadas por el floripondio y también por la ayahuasca –los dos de uso amplio entre los adultos jóvenes de las zonas más autónomas– muchas veces figuran las perspectivas del individuo, ya que se supone que las visiones revelen el futuro de la persona. En los recuentos de estas visiones se destaca la posibilidad de volverse una persona influyente que logre un éxito político como concejal u otro tipo de representante político asalariado. Sin embargo, la misma esperanza puede centrarse en cualquier tipo de profesión, como profesor, comerciante, especialista en la informática o en el turismo, e incluso (mencionado mucho por los jóvenes varones) futbolista. En cada caso, en el fondo lo que se espera es poder acceder a la riqueza de la sociedad nacional que no se puede adquirir en la vida dentro de los centros. Queda claro que la búsqueda de visiones y las ambiciones personales que se expresan en ellas son actualmente una parte mucho más característica de la cultura shuar que los elementos folclóricos enfatizados por los misioneros, e incluso más importantes que el mismo idioma, el cual no es hablado con frecuencia por esta generación.

Es cierto que la visión “etnonacional” de culturas tiene una fuerte influencia en la realidad social que en sí estimula el afán por el idioma indígena. Hoy en día los veinteañeros y treintañeros que se esfuerzan para aprender a hablar el idioma shuar con fluidez muchas veces lo hacen con el propósito, por lo menos en parte, de tener más credibilidad en la etnopolítica (véase también a Rodríguez Caguana 2016, 120). Con un motivo similar, he visto a padres motivando a sus hijos a que avancen en el aprendizaje del idioma shuar para que tengan la posibilidad de lograr un puesto pagado dentro de una ONG, ya que estas a veces emplean personas que hablan el idioma indígena para servir como una suerte de relator cultural que ellos imaginan que se necesita. Esto no indica, sin embargo, una situación en la cual las políticas públicas y programas de gobernanza dirigidos por ONG impulsan a los shuar a “descubrir” la relevancia de su pasado, sino que se desencadena según la lógica explicada anteriormente, en la que el motivo principal es la movilidad social y alcanzar los recursos de la sociedad mestiza.

En resumen, actualmente se observa entre el pueblo shuar un fuerte interés hacia cualquier opción de movilidad social y hacia la orientación de las labores y actividades de la vida en torno a este ideal. Se entiende –incluso de una forma exagerada– que el mundo blanco-mestizo es mucho más rico que el suyo, y que los padres luchan contra los límites productivos de la economía de subsistencia para apoyar a los jóvenes y que estos accedan a esta riqueza. La importancia de la escuela



reside entonces en este horizonte, y no como una forma de recuperar la reproducción social del grupo y su “cultura”, algo que obviamente nunca se hacía mediante un sistema escolar (Rival 1997). Todo esto no quiere decir que al pueblo shuar solo le interesa desarrollar las habilidades y costumbres típicas del contexto colonizador, sino que la enseñanza de ellas es lo que mejor puede contribuir al sistema de servicios sociales del Estado. En cuanto a la educación, la interculturalidad está al margen de la cultural actual como se evidencia en las acciones diarias, en los deseos para el futuro y en el horizonte de inteligibilidad del pueblo.

## Conclusiones

Con la “cultura” de la interculturalidad estamos frente a un “equivoco” (Kelly 2015). Desde el lado occidental del encuentro intercultural pensamos que entendemos la cultura y la demanda por la interculturalidad. El problema es que creemos que la cultura en la forma en que se vive por parte de los pueblos indígenas es similar a la “cultura” definida dentro del marco del multiculturalismo liberal (véase a Kymlicka 2003). Sin embargo, como dijo Luis Maldonado Ruiz respecto a la incorporación de la interculturalidad en la Constitución de 2008 en Ecuador, la “cultura” es simplemente una herramienta estratégica. “Era necesario para los pueblos indígenas buscar en el lenguaje y en el desarrollo de las ciencias sociales del dominador un concepto que exprese de mejor manera su realidad socio-política” (Maldonado Ruiz 2008, 1). La cultura en la manera en que se revela en las acciones diarias, en los deseos para el futuro y en el horizonte de inteligibilidad de los pueblos indígenas puede diferenciarse mucho del marco de la cultura dado desde el pensamiento occidental, el cual se centra en un cuerpo fijo de conceptos y características, sobre todo en un idioma propio para cada colectivo etnonacional.

Así es la situación, por lo menos para el pueblo shuar de Zamora-Chinchi en el siglo XXI. Para ellos el idioma nativo y los ritos y mitos que se han tratado de construir como una tradición cultural según la visión occidental-cristiana tienen poca influencia en el día a día de las bases. En cambio, el pueblo shuar ha demostrado una trayectoria larga de interés en dominar el español y, por este medio, defenderse y avanzar en la consecución de sus intereses en el mundo hispano-mestizo. En este afán, siguen manifestándose prácticas autóctonas, sobre todo la búsqueda de visiones provocadas por las plantas psicodélicas, como impulsores del deseo de lograr la movilidad social y acceder a la riqueza de la sociedad de “los colonos”, como el pueblo shuar suele llamarlos. No debe sorprender entonces que cuando Marcelino Chumpi, el entonces prefecto shuar de la provincia de Morona-Santiago, describió cómo debe ser el ejercicio de las



instituciones estatales interculturales para el pueblo shuar dijo que “[l]a gente indígena cuando va a recibir atención (...) ¿qué es lo que quiere? Simplemente ser atendido, con la misma calidad que se atiende a un mestizo en la ciudad” (García 2019, 133).

Para las políticas públicas de la interculturalidad, esta conclusión implica distanciarse de la visión unitaria de cómo defender y promover las culturas indígenas. La falacia de la indigeneidad como categoría es que lleva a los no indígenas a mantener presunciones acerca de cómo son y cómo quieren ser los indígenas: tradicionalistas, colectivistas, identitarios, ambientalistas, etc. Esto es un resultado irónico para un término que hace referencia a los grupos que han logrado sobrevivir por siglos, y por lo tanto han desarrollado un conjunto de adaptaciones e idiosincrasias que los diferencian de otros grupos, incluso de otros grupos indígenas.

Sobre todo, tenemos que dejar de presumir que el mejoramiento de las condiciones materiales de los pueblos indígenas y su mayor involucramiento en temas como la tecnología y la informática significan necesariamente una pérdida para ellos. Para quien quiere apoyar a las culturas indígenas en sus formas actuales lo fundamental es abogar por una autodirección de las instituciones que los gobiernan, la cual al fin y al cabo dependerá del desarrollo de núcleos propios de gravedad político-económica en sus territorios, como ya se está viendo en algunos de los territorios indígenas norteamericanos. Pero cualquiera que sea el medio, las actitudes de rechazo o indiferencia frente a la EIB deben apuntar a la política pública a un mayor grado de descentralización, ya que de esta forma se puede realizar una interculturalidad que se desarrolla desde las realidades contemporáneas de los pueblos y nacionalidades.

## Referencias

- Boster, James S. 2003. “Arútam and Cultural Change”. *Antropológica* 99-100: 165-85. <https://bit.ly/3S40mDM>
- Bottasso, Juan. 1982. *Los shuar y las misiones*. Sucúa: Mundo Shuar.
- Briones, Claudia. 2019. *Conflictividades interculturales: Demandas indígenas como crisis fructíferas*. Guadalajara / Bielefeld: CALAS / Bielefeld University Press.
- Buitron, Natalia y Grégory Deshouillère. 2019. “The Shuar Writing Boom: Cultural Experts and the Creation of a ‘Scholarly Tradition’”. *Tipiti: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America* Vol. 16 No. 2: 175-94.
- Cadena de la, Marisol. 2019. “Earth-Beings: Andean Indigenous Religion, but Not Only”. En *The World Multiple: The Quotidian Politics of Knowing and Generating Entangled Worlds*, editado por Keiichi Omura, Grant Jun Otsuki, Shiho Satsuka y Atsuro Morita, 19-36. Londres / Nueva York: Routledge.

- Cepek, Michael L. 2008. "Bold Jaguars and Unsuspecting Monkeys: The Value of Fearlessness in Cofán Politics". *Journal of the Royal Anthropological Institute* 14 (2): 334-53. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9655.2008.00505.x>
- 2017. *Life in Oil*. Austin: University of Texas Press.
- Clifford, James. 1988. *The Predicament of Culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- Corona Berkin, Sarah. 2020. "Investigar en el lado oscuro de la horizontalidad". En *Horizontalidad: hacia una crítica de la metodología*, editado por Inés Cornejo y Mario Rufer, 27-57. Buenos Aires: CLACSO.
- Cruz de la, Rodrigo. 1992. "Plurinacionalidad y movimiento indígena". En *Pueblos indios, Estado y derecho*, compilado por Enrique Ayala Mora, 135-47. Quito: Corporación Editora Nacional / Abya-Yala. <https://bit.ly/2Kn6IPy>
- Cubillo-Guevara, Antonio Luis y Ana Patricia Hidalgo-Capitán. 2018. "Orto y oca-so del Buen Vivir en la planificación nacional del desarrollo de Ecuador (2007–2021)". *América Latina Hoy* 78: 37-54. <https://doi.org/10.14201/alh2018783754>
- Descola, Philippe. 2005. *Las lanzas del crepúsculo: Relatos jíbaros, Alta Amazonía*. Buenos Aires: FCE.
- 1981. "From Scattered to Nucleated Settlement: A Process of Socioeconomic Change among the Achuar". En *Cultural Transformations and Ethnicity in Modern Ecuador*, editado por Norman Whitten, 614-646. Urbana: University of Illinois Press.
- García, Fernando. 2019. "La construcción de políticas interculturales en los gobiernos provinciales: El caso de Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo y Morona-Santiago". En *Territorio, identidad e interculturalidad*, editado por Galo Ramón Valarezo, 125-38. Quito: CONGOPE / Abya-Yala.
- 2003. "Política, Estado y diversidad cultural: A propósito del movimiento indígena ecuatoriano". En *Estado, etnicidad y movimientos sociales en América Latina: Ecuador en crisis*, editado por Víctor Bretón y Francisco García, 193-215. Barcelona: Icaria.
- García, María Elena. 2005. *Making Indigenous Citizens: Identity, Development, and Multicultural Activism in Peru*. Redwood: Stanford University Press.
- Germani, Alfredo. 1993. "Las escuelas radiofónicas: Un balance". En *Los salesianos y la Amazonía. Tomo III: Actividades y presencia*, editado por Juan Bottasso, 154-65. Quito: Abya-Yala.
- Gnerre, Maurizio. 2012. "Los salesianos y los shuar: construyendo la identidad cultural". En *La presencia salesiana en el Ecuador: Perspectivas históricas y sociales*, editado por Lola Vázquez, 573-635. Quito: Abya-Yala.
- Goodale, Mark. 2019. *A Revolution in Fragments: Traversing Scales of Justice, Ideology, and Practice in Bolivia*. Durham: Duke University Press.

- Gose, Peter. 2008. *Invaders as Ancestors: On the Intercultural Making and Unmaking of Spanish Colonialism in the Andes*. Toronto: University of Toronto Press.
- Gow, Peter. (1991). 2021. *De sangre mezclada: Parentesco e historia en la Amazonía peruana*. Lima / Atalaya: SHARE Amazónica.
- 2009. “Christians: A Transforming Concept in Peruvian Amazonia”. En *Native Christians: Modes and Effects of Christianity among the Indigenous Peoples of the Americas*, editado por Aparecida Vilaça y Robin M. Wright, 33-52. Nueva York / Londres: Routledge.
- Gustafson, Bret. 2009. *New Languages of State: Indigenous Resurgence and the Politics of Knowledge in Bolivia*. Durham: Duke University Press.
- Handlin, Samuel. 2015. “NGOs, International Donors, and the Postmaterial Disjuncture in Latin America”. *Journal of Politics in Latin America* 17 (2): 43-70. <https://doi.org/10.1177/1866802X1500700>
- Harner, Michael. 1978. *Shuar: pueblo de las cascadas sagradas*. Sucúa: Mundo Shuar.
- Hendricks, Janet. 1988. “Power and Knowledge: Discourse and Ideological Transformation among the Shuar”. *American Ethnologist* 15 (2): 216-38. <https://doi.org/10.1525/ae.1988.15.2.02a00020>
- Izaguirre, Bernardino. 1978. *Los Shuar de Zamora y la Misión Franciscana*. Sucúa: Mundo Shuar.
- Kelly, José Antonio. 2015. “Equívocos sobre identidad y cultura: un comentario sobre la formulación de políticas para los pueblos indígenas en Venezuela”. En *Perspectivas en salud indígena: cosmovisión, enfermedad y políticas públicas*, editado por Germán Freire, 417-462. Quito: Abya-Yala.
- Kowii Maldonado, Ariruma. 2005. “La interculturalidad: Una nueva forma de concebir el Estado y la sociedad ecuatoriana”. En *Hacia un modelo alternativo de desarrollo histórico*, editado por Rafael Quintero López y Erika Silva Charvet. Quito: La Tierra.
- Kymlicka, Will. 2003. “El culturalismo liberal: ¿Un consenso naciente?”. En *La política vernácula: Nacionalismo, multiculturalismo, y ciudadanía*, 59-72. Barcelona: Paidós.
- Lalander, Rickard, y Javier Cuestas-Caza. 2018. “Sumak Kawsay y Buen-Vivir en Ecuador”. En *Conocimientos ancestrales y procesos de desarrollo: nacionalidades indígenas del Ecuador*, editado por Ana Dolores Verdú Delgado, 30-64. Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.
- Li, Fabiana. 2015. *Unearthing Conflict: Corporate Mining, Activism, and Expertise in Peru*. Durham: Duke University Press.
- Limerick, Nicholas. 2018. “Attaining Multicultural Citizenship through Indigenous-Language Instruction: Successful Kichwa Misfires and the Modeling of Modernist Language Ideologies in Ecuador”. *Journal of Linguistic Anthropology* 28 (3): 313-331. <https://doi.org/10.1111/jola.12195>

- Mader, Elke. 2021. "Dancing for Uwí: Rituals and Ontologies on the Move". *Sociologus* 71 (1): 33-54. <https://bit.ly/3rTVVB2>
- 1999. *Metamorfosis del poder: Persona, mito y visión en la sociedad de shuar y achuar (Ecuador, Perú)*. Quito: Abya-Yala
- Maldonado Ruiz, Luis E. 2008. "Ecuador: El Estado plurinacional desde la perspectiva de los pueblos". *Boletín ICCI-ARY Rimay* 10: 1-3.
- 1992. "El movimiento indígena y la propuesta multinacional". En *Pueblos indios, Estado y derecho*, compilado por Enrique Ayala Mora, 151-162. Quito: Corporación Editora Nacional / Abya-Yala.
- Martínez Novo, Carmen. 2021. *Undoing Multiculturalism: Resource Extraction and Indigenous Rights in Ecuador*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- 2016a. "Conocimiento occidental y saberes indígenas en la educación intercultural bilingüe en el Ecuador". *Alteridad. Revista de Educación* 11 (2): 206-220. <https://doi.org/10.17163/alt.v11n2.2016.06>
- 2016b. "El desmantelamiento del Estado multicultural en el Ecuador". *Ecuador Debate* 98: 35-50. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/12168>
- Meiser, Anna. 2015. *"Bebo de dos ríos": Sobre la lógica de procesos transculturales entre los cristianos shuar y achuar en la Amazonía alta*. Quito: Abya-Yala.
- Meneses Pardo, Ana. 2016. "Educación intercultural bilingüe para el Buen Vivir: El caso de una comunidad kichwa en Chimborazo-Ecuador". *Ecuador Debate* 98: 97-112. <https://bit.ly/3CUSZu0>
- Muyolema, Armando. 2015. "La 'Revolución Ciudadana' y el desmantelamiento de la educación bilingüe". *La Línea de Fuego*, 18 de agosto. <https://bit.ly/3TitU1p>
- Ortner, Sherry. 2006. *Anthropology and Social Theory: Culture, Power, and the Acting Subject*. Durham: Duke University Press.
- Panikkar, Raimon. 1996. "Religión, filosofía y cultura". *Ilu. Revista de Ciencias de las Religiones* 1: 125-148. <https://bit.ly/3yzNL4b>
- Pellizzaro, Siro. 1996. *Arútam: mitología shuar*. Quito: Abya-Yala.
- Perrault, Thomas. 2003. "Changing Places: Transnational Networks, Ethnic Politics, and Community Development in the Ecuadorian Amazon". *Political Geography* 22 (1): 61-88. [https://doi.org/10.1016/S0962-6298\(02\)00058-6](https://doi.org/10.1016/S0962-6298(02)00058-6)
- Postero, Nancy. 2017. *The Indigenous State: Race, Politics, and Performance in Plurinational Bolivia*. Berkeley: University of California Press.
- 2007. *Now We Are Citizens: Indigenous Politics in Postmulticultural Bolivia*. Redwood: Stanford University Press.
- Rival, Laura. 1997. "Modernity and the Politics of Identity in an Amazonian Society". *Bulletin of Latin American Research* 16 (2): 137-51. <https://bit.ly/3T4hNpg>

- Rodríguez Caguana, Adriana. 2016. "Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas del Ecuador: ¿Interculturalidad o asimilación? (2007-2014)". *Ecuador Debate* 98: 113-124. <https://bit.ly/3ewCdYS>
- Rodríguez Cruz, Marta. 2018. "Construir la interculturalidad: Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador". *Íconos Revista de Ciencias Sociales* 60: 217-236. <https://doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>
- 2017. "Unidades educativas del Milenio, educación intercultural bilingüe y (des)igualdad en el acceso a la educación en Ecuador: Un análisis desde la investigación etnográfica". *RUNA* 38 (1): 41-55. <https://bit.ly/3EWAA1B>
- Rubenstein, Steven. 2005. "La conversión de los shuar". *Íconos Revista de Ciencias Sociales* 22: 27-48. <https://doi.org/10.17141/iconos.22.2005.99>
- 1993. "Chain Marriage among the Shuar". *Latin American Anthropology Review* 5 (1): 3-9. <https://doi.org/10.1525/jlca.1993.5.1.3>
- Snyder, Timothy. 2022. "The War in Ukraine has Unleashed a New Word". *The New York Times*, 22 de abril. <https://nyti.ms/3Cv4qqP>
- Taylor, Anne-Christine. 2007. "Sick of History: Contrasting Regimes of Historicity in the Upper Amazon". En *Time and Memory in Indigenous Amazonia: Anthropological Perspectives*, editado por Carlos Fausto y Michael Heckenberger, 133-168. Gainesville: University of Florida Press.
- Tym, Christian. 2017. "Shuar People's Healing Practices in the Ecuadorian Amazon as a Guide to State Interculturality: An Epistemic Case for Indigenous Institutions". Tesis doctoral, Departamento de Estudios Españoles y Latinoamericanos, Universidad de Sídney.
- Urban, Greg, y Joel Sherzer, eds. 1991. *Nation-States and Indians in Latin America*. Austin: University of Texas Press.
- Viveiros de Castro, Eduardo. 2011. *The Inconstancy of the Indian Soul*. Chicago: Prickly Paradigm Press.
- Warren, Kay, y Jean Jackson, eds. 2002. *Indigenous Movements, Self-Representation, and the State in Latin America*. Austin: University of Texas Press.
- Weisbrot, Mark, Jake Johnston y Lara Merling. 2017. *Decade of Reform: Ecuador's Macroeconomic Policies, Institutional Changes, and Results*. Washington DC: Center for Economic and Policy Research.
- Zapata Silva, Claudia. 2018. *Crisis del multiculturalismo en América Latina: Conflictividad social y respuestas críticas desde el pensamiento político indígena*. Guadalajara / Bielefeld: CALAS / Bielefeld University Press.

## Entrevistas

Entrevista a padre shuar, Zamora-Chinchi, 12 de agosto de 2013.