



UNIVERSIDAD ANDINA  
SIMÓN BOLÍVAR  
Ecuador

# Paper Universitario

TÍTULO

## **LAS GUARDIANAS DE LA LENGUA: MUJERES INDÍGENAS Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN ECUADOR**

AUTORAS

**Adriana Rodríguez,**

**Blanca S. Fernández y Paola Vargas**

**Adriana Rodríguez es docente del Área de Derecho,  
Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador**

**Quito, 2019**

---

### **DERECHOS DE AUTOR:**

El presente documento es difundido por la **Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador**, a través de su **Boletín Informativo Spondylus**, y constituye un material de discusión académica.

La reproducción del documento, sea total o parcial, es permitida siempre y cuando se cite a la fuente y el nombre del autor o autores del documento, so pena de constituir violación a las normas de derechos de autor.

El propósito de su uso será para fines docentes o de investigación y puede ser justificado en el contexto de la obra.

Se prohíbe su utilización con fines comerciales.

Blanca S. Fernández,  
Adriana Rodríguez Caguana &  
Paola Vargas Moreno

**LAS GUARDIANAS DE LA LENGUA:  
MUJERES INDÍGENAS Y EDUCACIÓN  
INTERCULTURAL BILINGÜE EN ECUADOR**

**INTRODUCCIÓN**

Partimos de reconocer la propuesta y el quehacer político y educativo de las organizaciones sociales indígenas ecuatorianas (con el referente ineludible de la CONAIE<sup>1</sup>) como un conjunto heterogéneo de principios y prácticas en resistencia y contra la hegemonía capitalista y racista que ha atravesado la construcción del proyecto de Estado-Nación y, junto con este, el proyecto educativo y lingüístico para Ecuador. En este marco, uno de los escenarios menos analizados y más de este devenir político-educativo-cultural es el encarnado en los cuerpos, las necesidades, las demandas y las luchas de las mujeres indígenas; así, asumiendo la tarea pendiente, las presentes páginas estudian las relaciones posibles entre feminismos, mujeres indígenas y organización social indígena, colocando especial acento en sus aportes en el campo educativo-lingüístico contemporáneo.

Si bien no todas las mujeres indígenas organizadas se definen como feministas y los diálogos y (des)encuentros entre las perspectivas de mujeres indígenas y feminismos han sido incorporados de manera reciente en los estudios sociohistóricos y de género en Ecuador (Herrera,

---

1 La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) se fundó en 1986 a partir de la confluencia de organizaciones indígenas de base (comunidades, centros y cooperativas) y regionales, tanto en territorio andino como amazónico (ECUARUNARI y CONFENIAE). Progresivamente se irán incorporando organizaciones de la costa ecuatoriana (CONAIE, 1989).

2001; Prieto et al., 2005; Méndez, 2009; Gargallo, 2013), el desarrollo de sus actividades individuales y colectivas, tanto en las comunidades como en la arena de lo público, mantiene principios y prácticas centradas en, por lo menos, tres ejes acerca de los cuales proponemos reflexionar a lo largo de este artículo. Nos referimos, en primer lugar, a la comunidad (como eje colectivo e identitario); en segundo lugar, a las luchas por la descolonización (que comprenderemos en el marco del ejercicio de los derechos étnicos: de propiedad y gestión colectivas de la tierra, reconocimiento de saberes y educación propia, administración de justicia, participación política en la construcción de la plurinacionalidad y la interculturalidad). Finalmente, en tercer lugar, por la despatriarcalización (contra la violencia de género, por el reconocimiento de la relación cuerpo-lengua-territorio, por la transformación de las relaciones de género tanto en los encuentros entre comunidades indígenas y sociedades mestizas como al interior de las propias comunidades, y por el ejercicio de derechos étnicos en clave de género encarnados en aquellos que atienden las necesidades y aportes específicos de las mujeres indígenas localizadas).

Estos principios y prácticas comunes son bastante cercanos a lo que algunas intelectuales militantes indígenas feministas como Lorena Cabnal (2010, 2014) y Julieta Paredes (2010), denominan *feminismo comunitario* vinculado a las experiencias en construcción que han tenido lugar en Guatemala y Bolivia. Para el caso ecuatoriano, muchas de las organizaciones y liderazgos de mujeres indígenas –que bien podrían sumarse a las luchas en construcción que enarbolan la bandera del feminismo comunitario–, han emergido en contextos de violencia estructural en donde la migración (predominantemente masculina) ha producido un quiebre en las relaciones familiares, una transformación en los roles de género y, como consecuencia, un mayor fortalecimiento de las demandas de las mujeres; entre estas, la lucha por escuelas interculturales bilingües propias y de gestión comunitaria.

En este marco, el presente documento propone ahondar en la comprensión de las relaciones que existen entre la demanda del derecho a la educación intercultural bilingüe en el Ecuador desde la década de los cuarenta, y el nacimiento y consolidación de organizaciones y liderazgos de mujeres indígenas que constituyen una sociabilidad emergente desde lo que entendemos como una suerte de *feminismo práctico-comunitario-anticapitalista*<sup>2</sup>.

Para ello, el documento consta de cuatro partes: en primera instancia, con el fin de enmarcar nuestra discusión y abrir el debate, se

---

2 Este último aspecto forma parte del posicionamiento y horizonte político que compartimos como miembros del Grupo de Trabajo ACySE. En el marco de muchos de los interrogantes originados en diálogos con ellos es que ha surgido la propuesta de este trabajo. Ver ACySE (2012, 2015 y 2019).

presentarán algunas relaciones conceptuales posibles entre género, feminismos e interculturalidad. Posteriormente, se presentará una tentativa de genealogía de la resistencia de las mujeres indígenas en Ecuador para dar cuenta del lugar de las mujeres en la historia de las luchas indígenas en el país, haciendo énfasis en la agencia encaminada hacia la educación propia, intercultural y bilingüe. En un tercer momento, analizaremos la política pública educativa de la última década con relación a las Escuelas del Milenio y daremos ejemplos de cómo las mujeres indígenas del Cañar han mantenido las Escuelas Comunitarias como proceso de resistencia en la estela de las luchas históricas de las mujeres indígenas del Ecuador. Finalmente, a manera de conclusión, daremos cuenta de las potencialidades y retos para un feminismo (*práctico-comunitario-anticapitalista*) indígena en Ecuador.

El presente trabajo elaborado a tres voces implicó afrontar el desafío de encontrarnos, desencontrarnos y volvernos a encontrar en el esfuerzo de la lectura, la escritura y el aprendizaje compartidos. Se enriquece tanto de nuestra experiencia investigativa de corte socio-antropológico en el campo de la educación intercultural y los derechos de pueblos indígenas en Ecuador<sup>3</sup> como de nuestra curiosidad y compromiso por reconocer y potenciar el rol de las mujeres en la construcción de otro mundo posible. Esta curiosidad se ha materializado a través de metodologías horizontales que incluyen visitas de campo y entrevistas a profundidad (entre 2013 y 2019) a mujeres docentes y dirigentas, indígenas y mestizas, que han forjado la Educación Intercultural Bilingüe desde la década del ochenta y fueron protagonistas en las diversas luchas por derechos en clave étnico-cultural que posibilitaron la declaración del Estado Plurinacional e Intercultural del Ecuador.

## GÉNERO, FEMINISMOS E INTERCULTURALIDAD

*A diferencia de las mujeres que se enfrentan con un sistema político patriarcal masculinizado, los pueblos indígenas enfrentan un sistema político monoétnico que excluye la diversidad de identidades. En el caso de las mujeres indígenas se confabulan los dos sistemas en su contra: el patriarcal y el monoétnico.*

*Nina Pacari (2002:46)*

Consideramos que el concepto “género”, como categoría política y analítica, es uno de los grandes aportes del feminismo occidental contemporáneo al reconocer lo masculino y lo femenino como construcciones sociales configuradas en medio de relaciones desiguales de poder,

<sup>3</sup> Ver Fernández y Sepúlveda (2014), Fernández (2015), Gutiérrez Chong y Vargas Moreno (2017), Hernández Loeza y Vargas Moreno (2017), Rodríguez Caguana (2017), Vargas Moreno (2014).

más allá de su comprensión como cualidades biológico-sexuales que describen a hombres y mujeres y sus roles en la sociedad. Sin embargo, el término ha sido usado para universalizar tanto el reconocimiento como la crítica a los valores construidos en la modernidad occidental, valores alejados de otros feminismos que se edificaron en contextos de diversidad y resistencia lingüística, cultural y religiosa. En otras palabras, cuando se habla de *feminismo* pareciera que solo podemos pensar en un movimiento histórico que permitió, en primera instancia, consolidar los derechos civiles y políticos de las mujeres (derechos individuales), como lo fueron el derecho al voto y a la participación activa en la política institucional, y en un segundo momento, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo y al sistema educativo en pie de igualdad. Pareciera como si el feminismo contemporáneo se agotara solo en estas raíces liberales, que son legítimas, pero no universales ni únicas.

La búsqueda inicial por la igualdad de derechos entre el hombre y la mujer como eje transversal de la lucha feminista, homogenizó la construcción del concepto “mujer” olvidando la heterogeneidad constitutiva de las mujeres. Esta homogenización se hizo desde un *locus* de enunciación particular que, si bien encarnaba y encaraba las opresiones del patriarcado en su contexto inmediato, no consideró otras experiencias de vida desde donde se vivía la opresión. Este lugar privilegiado será la mujer como sujeto moderno: ilustrada, de clase media-alta, blanca, mayor de edad, originaria de los países del centro del sistema-mundo; se erigía, de esta manera, una suerte de “feminismo occidental” (Gargallo, 2013; Espinosa-Miñoso, 2014; Cabnal, 2014; Paredes, 2014)<sup>4</sup>.

Sin embargo, desde las primeras décadas del siglo XX puede observarse la emergencia de un feminismo práctico antirracista de las mujeres afrodescendientes que reclamaban la diferencia esclavista como base de la reivindicación de derechos colectivos de la clase trabajadora negra recientemente liberada de la esclavitud en los Estados Unidos<sup>5</sup>. Años más tarde, el *blues* retumbaba como banda sonora del movimiento en crecimiento y a las primeras esclavas libres y trabajadoras organizadas se les sumarían las mujeres cantantes consolidándose

4 “Feminismo occidental” es una expresión empleada por diversos feminismos postcoloniales que hablan desde la interseccionalidad y la diferencia (feminismos afros, indígenas,lésbicos, trans, migrantes, tercermundistas, contrahegemónicos...) para hacer alusión al feminismo de raigambre liberal moderna. Si bien es una categoría útil para comprender los posicionamientos diferenciados de las luchas, sus búsquedas y sus alcances, consideramos importante advertir que caer en el reduccionismo de la dicotomía “occidental vs. no occidental” no sólo invisibiliza la gran diversidad de feminismos que se materializan en los cuerpos de las mujeres, tanto “occidentales” como “no occidentales” (esencializando ambos lugares de enunciación como bloques homogéneos y estáticos), sino que, a la par, puede hacernos olvidar que el enemigo nunca será el feminismo, en ninguna de sus diferentes tendencias, y siempre será el patriarcado, en todas y cada una de sus expresiones.

5 También se pueden encontrar algunos antecedentes a mediados del siglo XIX. Por ejemplo, en 1851 Sojourner Truth expone su discurso *¿Acaso no soy una mujer?* en la Convención de Mujeres de Akron, Ohio. Agradecemos este valioso aporte a Laura García Corredor.

el grupo de mujeres pioneras del movimiento feminista negro. La subjetividad de la palabra se expresa a través de la asamblea, el canto y la música que dan cuenta de la espiritualidad de la resistencia.

Manteniendo este legado, durante las décadas de los setentas y ochentas, una nueva ola de mujeres afrodescendientes, ahora desde la academia como derrotero de militancia, identifican la necesidad de sumar a las categorías “clase” y “raza”, otras categorías (entre estas la de “género”) para comprender la real complejidad de la desigualdad global ante la consolidación de los feminismos de carácter blanco-occidental y en una crítica abierta al privilegio de las mujeres feministas blancas, quienes desatendieron la categoría “raza” como eje clave para entender y luchar en contra de la discriminación histórica hacia las mujeres en su heterogeneidad. *Interseccionalidad* será la categoría que la activista e intelectual afroamericana Kimberlé Williams Crenshaw construye en la década de 1980 para definir la necesidad de cruzar categorías múltiples que definen la identidad de las personas (categorías biológicas y socioculturales) y así problematizar y enfrentar las diferentes desigualdades que nos atraviesan (Yuval-Davis, 1997; Fraser, 1997).

Para el caso de las mujeres indígenas de nuestro continente, podríamos dar cuenta del origen temprano de sus procesos de resistencia, si reconocemos la persistencia lingüística y el mantenimiento y reproducción de patrones culturales propios hasta la actualidad, como fenómenos en los que las mujeres han mantenido un rol protagónico desde la Conquista (y a pesar de esta). Empero, la reconstrucción y visibilización de las trayectorias que dan cuenta de los movimientos tempranos de mujeres indígenas en América, es una tarea reciente y en marcha que emerge como contragolpe a la centralidad del racismo y el patriarcado como fenómenos sociales totales<sup>6</sup>.

La resistencia de las mujeres indígenas durante los periodos de Conquista y Colonización temprana sigue siendo desconocida para la historia oficial. Poco se ha investigado a profundidad sobre el destino de las jefes-sacerdotisas de múltiples comunidades indígenas de la región, así como el rol de *coyas*, *acllas*, *ñustas* y *mamaconas* durante la colonización y su lugar decidor en la guerra de Conquista<sup>7</sup>. Sin embargo, es interesante reconocer en la literatura regional escrita por mujeres algunos indicios: a manera de ejemplo podemos desta-

6 Recuperamos aquí la identificación del racismo como fenómeno social total que han sostenido José Carlos Mariátegui (2010[1929]: 48) y Franz Fanon (1966 [1956]: 66). Comprendemos que el machismo y el patriarcado configuran fenómenos sociales totales equivalentes en términos de su amplitud y profundidad.

7 Estelina Quinotoa Cotacachi, al hablar de la participación de las mujeres indígenas en la conformación social del incario da cuenta de cómo mujeres como las *coyas* (esposas oficiales del jefe inca) tuvieron un importante poder de decisión en la gestión pública, las *ñustas* (princesas) estaban destinadas a ser mujeres del inca y de los curacas de los pueblos incas, las *acllas* (escogidas) cumplieron su papel como sacerdotisas, encargadas de los ritos femeninos en honor al sol en los *raymis* (fiestas de solsticios y equinoccios). *Ñustas* y *acllas* vivían en los *acllahuasis* destinados a la formación de este grupo femenino escogido, for-

car las obras de literatas nustramericanas que abordan la temática indígena, como Clorinda Matto de Turner en Perú y Rosario Castellanos en México quienes dan cuenta del rol subordinado de las mujeres indígenas en la época, subrayando su ímpetu rebelde y las relaciones necesarias que tejen con la sociedad colonial para sobrevivir; de manera similar, Gioconda Belli en la obra “La mujer habitada” (1990) narra la historia de las mujeres indígenas de Tegucigalpa que decidieron no tener relaciones sexuales con sus esposos indios para impedir la procreación de hijos legítimos que fueran luego esclavizados por los invasores. Así, es indudable identificar esfuerzos a favor del reconocimiento del lugar histórico de las resistencias de las mujeres indígenas; no obstante, son esfuerzos dispersos y no incluidos como narrativas oficiales de la historia nacional. La recopilación y sistematización de estos materiales son procesos en construcción.

Y es que el pasado colonial y esclavista es parte substancial de la historia de las mujeres afros e indígenas en América, por tanto, sus propias reivindicaciones no pueden analizarse fuera de esta realidad. Este pasado tiene como reflejo europeo y fuente de inspiración histórica, tal como lo sostiene Silvia Federici en su conocida obra “Calibán y la bruja” (2004), la transición de la edad media a la modernidad incipiente (y del feudalismo al capitalismo temprano), transición que produjo la masacre de millones de mujeres consideradas brujas por no someterse a la violencia de la estructura social emergente que las condenaba a la esclavitud familiar. Estas mujeres, en su mayoría médicas y sabias, muchas organizadas como campesinas alrededor de la tierra, fueron sacrificadas en nombre del “progreso” y el nuevo orden patriarcal. Este periodo de transición ocurrió de manera paralela a la guerra de invasión a América que dio inicio a la modernidad (Dussel, 1990; Quijano, 2000), una invasión de hombres blancos que tenían la firme convicción de “progreso” a través de la evangelización. Los principales armamentos de guerra, además de las armas de fuego y las enfermedades, fueron el uso engañoso de la palabra y la violencia sexual.

En este marco, los sexos/cuerpos/territorios tanto de las mujeres “brujas” en Europa como de las mujeres indígenas americanas y de las mujeres esclavizadas africanas traídas en contra de su voluntad al escenario de invasión y colonización, fueron sometidos al nuevo orden moderno capitalista del heteropatriarcado colonial. Este nuevo estatuto de verdad sobre el que se fundaron los Estados-nacionales

---

mación liderada por las ancianas *mamaconas* (matronas), mujeres expertas en distintos quehaceres feminizados: hilar y tejer para los vestidos del inca y para las telas a utilizarse en los templos, cocinar, elaborar el *asua* (bebida de maíz) sagrada para los rituales, elaborar y tañer los instrumentos musicales, mantener el fuego sagrado para los ritos solares, etc. (Quinotoa, 2009: 50-51). Quinotoa, mujer indígena *kichwa otavalo*, es una destacada docente-investigadora también reconocida como “guardiana de la historia” por su trabajo como funcionaria pública como Directora de Cultura del Banco Central del Ecuador, Subsecretaria de Memoria Social y Curadora de la Reserva del Ministerio de Cultura y Patrimonio.

latinoamericanos, dejó afuera a las realidades étnico-culturales diversas de las mujeres, negando su reconocimiento como ciudadanas hasta un segundo momento de la época republicana. Situación similar vivieron pueblos y comunidades indígenas. En palabras de Georgina Méndez: “La historia nos muestra que las mujeres y los indígenas fueron excluidos del acceso a derechos. La ciudadanía de esta forma es un derecho marcado por el poder, la intolerancia y el racismo” (2009: 14).

A su vez, el mandato capitalista heteropatriarcal vendría a oponerse fuertemente a un deber ser profesado hasta la actualidad por mujeres y comunidades indígenas del continente. Este orden (impuesto de a poco por las iglesias y el Estado a través de la educación) rompería los órdenes propios de las comunidades indígenas (filosofías y cosmogonías ancestrales).

En los Andes, por ejemplo, más allá de los binarismos dicotómicos impuestos por la razón moderna, la Relacionalidad o Vincularidad, la Complementariedad o *Kariwarmikay*, lo Convivencial Simbólico y la Reciprocidad o *Ayni-Randi Randi* son principios basados en el reconocimiento e integración de la diferencia como identidad común (UIAW, 2004); en este tenor, lo femenino y lo masculino no son opuestos, sino complementarios que conviven en armonía y horizontalidad, en un equilibrio armónico: “En la concepción indígena, lo femenino siempre estará junto a lo masculino, las personas, animales, plantas, y demás seres. Lo masculino y lo femenino son diferentes, pero complementarios para formar el “ser” o “runa” (ser humano) y conformar el todo integral, cósmico y holístico” (Quinotoa, 2009).

Ruth Moya, docente y lingüista que acompañó desde la década de 1970 a la ECUARUNARI y otras instancias del movimiento para la construcción de la Educación Intercultural Bilingüe, señala que la permanencia de estos principios, parte integral de la resistencia indígena, se evidencia a través de mitos en los cuales permanece el lugar simbólico de la función cósmica de lo masculino y lo femenino (entrevista de campo, 2016). La dualidad andina corresponde a una construcción comunitaria de la complementariedad y la armonía. Se diferencia de la construcción binaria y opuesta de los roles masculino y femenino de occidente por dar cuenta de una diferenciación cósmica del mundo de la vida, donde ni lo masculino ni lo femenino se encuentran en su estado biológico-sexual oposicional, sino en complementariedad con la naturaleza. Esta forma de entender lo masculino y lo femenino transversaliza, tensiona y da forma a los discursos y las prácticas de las organizaciones de mujeres indígenas (y, al parecer, las distancia del “feminismo occidental” u otros feminismos no indígenas) puesto que articula al hombre (como representación de lo masculino) en su propia lucha reivindicativa. En otras palabras, las mujeres indígenas se organizan para llevar a la arena pública demandas propias de su género, pero en articulación con las



demandas como pueblos. Así lo dijo Blanca Chancoso<sup>8</sup> (2018): “Somos organización de mujeres, pero también somos pueblos indígenas y hay que luchar por las dos cosas, de forma articulada y complementaria”.

A partir de esta cita es oportuno recordar que no es la primera vez que los pueblos indígenas y sus organizaciones deben aclarar que su lucha no es excluyente de otras luchas, con las que también se sienten comprometidos. En las décadas de 1970 y 1980, en pleno contexto de formación de la CONAIE, se produce un profundo debate entre los pueblos indígenas y las organizaciones de izquierda. Estas últimas postulaban la centralidad de la lucha de clases y, en dicho marco, la proletarianización o campesinización de los indios era considerada un elemento central para su participación en las luchas emancipatorias. De esta manera, aquellos indígenas que postularon la importancia de la identidad cultural en sus luchas como pueblos, fueron discriminados por un sector elitista de las izquierdas partidarias y sindicales. De allí que en la década de 1980 la CONAIE resolviera la simultaneidad de los elementos étnicos y de clase como parte de la misma lucha del movimiento indígena. Como relata Nina Pacari<sup>9</sup>:

Se deben plantear proyectos conjuntos, *mishu* y *mashi*, mestizo e indígena a la vez. *Una lucha conjunta, solidaria en que también los indígenas seamos actores y gestores. Nosotros reclamamos desde ya esa participación, reclamamos un espacio en la lucha dentro de ese proyecto [...] La receta no la tenemos ni los indígenas, ni los mestizos, hay que ir la buscando [...] Es cierto que hay campesinos y obreros, pero ante todo, somos un pueblo con características propias, con costumbres propias. Por lo mismo, tenemos derecho a la diferencia, a la especificidad de nuestros pueblos* (1990: 61-62, énfasis añadido).

Aunque ha sido central el reconocimiento de que no se trata de luchas excluyentes, ni contradictorias, es interesante el planteo acerca de si deben ser luchas complementarias, en qué momentos y para quiénes. También es pertinente señalar la tensión que ambas pertenencias generan en la medida en que ambas atraviesan al mismo sujeto. En este caso, en la medida en que las izquierdas no indíge-

8 Blanca Chancoso, intelectual y dirigente *kichwa otavalo*, es una de las fundadoras del movimiento indígena en Cotacachi, activista reconocida de la ECUARUNARI desde su fundación en la década de 1970 y fundadora de la CONAIE. En 1996 contribuyó a la fundación de la Escuela de Formación de Mujeres Líderes “Dolores Cacuango”. Sin haber participado en cargos públicos, construyó también una referencia nacional e internacional, pues en los años 1980 y 1990 era invitada a foros y espacios de representación internacionales, como el CISA y la ONU, para exponer temas vinculados a los pueblos indígenas (salud, mujer, racismo).

9 Nina Pacari, intelectual y dirigente *kichwa otavañela*, ha sido una de las primeras mujeres indígenas del Ecuador en ejercer cargos públicos, como legisladora, Ministra de Relaciones Exteriores y Jueza de la Corte Constitucional. Su compromiso político con el movimiento indígena también se observa en su participación permanente como asesora de la CONAIE en materia jurídica, y su prolífica obra escrita orientada a la fundamentación del proyecto político de un Estado plurinacional e intercultural.

nas desconocían otras luchas, o persistían en establecer jerarquías, inferiorizando y así negando ontológicamente esas otras luchas, no podrían marchar de manera conjunta.

Consideramos que la crítica de Pacari y las reflexiones suscitadas pueden ser extrapoladas a los debates respecto del feminismo. Por ejemplo, en un testimonio textualizado en 1990 por Marta Bulnes, Pacari afirma que el machismo es exportado desde Europa<sup>10</sup>, pues:

[...] en las comunidades no hay machismo ni feminismo. Por ejemplo, las reuniones mismas se hacen con hombres y mujeres con sus hijos, reunidos todos. En la sociedad dominante tanto el hombre como la mujer es discriminado por su condición de indígena (1990: 59).

Esta afirmación, da cuenta de una concepción de machismo que difiere de la que ofrecen algunas perspectivas feministas y evidencia que existe una especificidad de la agenda de género de las mujeres indígenas ecuatorianas, por ejemplo, la que se sustenta en la demanda de autodeterminación de sus pueblos. Como señala Francesca Gargallo (2013: 136):

Pedirle al feminismo de las mujeres de los pueblos originarios que no se defina primeramente desde la defensa de su pueblo, en cuanto colectivo mixto, contra el racismo, implica desconocer la historia concreta de las mujeres de los pueblos y naciones indígenas. En otras palabras, implica desconocer la identidad feminista indígena.

En este mismo tenor, el reconocimiento de la desigualdad entre hombres y mujeres, y sus implicaciones al interior de las comunidades, suelen ser atribuidas a la ruptura con los principios de la cosmovisión andina. En palabras de Méndez (2009: 38):

El problema, planteado por las mujeres indígenas, no sólo de Ecuador sino de otras mujeres del Abya Yala, es que el equilibrio armónico ya no se refleja en la vida cotidiana. La complementariedad, el equilibrio, el respeto y la armonía, son elementos que están ausentes de la cotidianidad, de los espacios políticos donde la primacía del liderazgo de los hombres es privilegiada.

10 Esta sería la gran diferencia (tal vez la única a destacar) con las primeras propuestas desde el Feminismo Comunitario pues éste reconoce la existencia de “patriarcado ancestral originario” que, si bien da cuenta de una desarmonización con un momento constitutivo y primigenio de la “Red de la Vida”, de la existencia misma de la humanidad en el *Abya Yala*, antecede la llegada de los españoles y explica tanto las guerras prehispánicas como la división de los roles en estas sociedades (Cabnal, 2014). Lo mismo dirá Julieta Paredes (2010: 72): “[...] las relaciones injustas entre hombres y mujeres aquí en nuestro país, también se dieron antes de la colonia y no sólo son una herencia colonial [...] Hay también un patriarcado y un machismo boliviano, indígena y popular”. El encuentro entre patriarcado ancestral y patriarcado occidental tras la Conquista será definido como “entronque patriarcal” (Cabnal, 2010, 2014). Cabe aclarar que el testimonio de Pacari fue textualizado en 1990 y hasta principios del siglo XXI será difícil encontrar en Ecuador posicionamientos aliados a esta propuesta.

De manera consecuente, la agenda es guiada por la creencia en un retornar en el tiempo (*Pachakutik*), en la construcción de un nuevo paradigma que recupere los fundamentos anclados en la tradición.

Muchas mujeres indígenas que partieron de este mundo nos dejaron sus enseñanzas. Ellas nos alientan desde el pasado para que, como pueblos de hombres, mujeres, ancianos, jóvenes y niños recuperemos el principio andino de dualidad, solidaridad y complementariedad armoniosa, entre mujeres y hombres en equidad de derechos y obligaciones, y así garantizar la continuidad de la presencia humana [...] El retomar estos principios de vida, es un reto para los pueblos indígenas contemporáneos, porque los paradigmas descritos ya no los practicamos [...] (Quinotoa, 2009: 52).

Desde estas perspectivas, una de las principales críticas que se les suele hacer a los feminismos occidentales es que muchas veces buscan afirmar una determinada jerarquía entre las luchas que las mujeres indígenas enfrentan contra las diferentes opresiones. Así, debido a un posicionamiento consciente o inconscientemente eurocéntrico y/o etnocéntrico, les desconocen su derecho a construir sus propias nociones de género, desde sus referentes y a sus ritmos (Mohanty, 2008). Como vimos anteriormente, el énfasis en la identidad étnica (como pueblos) por encima de otras identidades (tanto la de género como la de clase) enfrentó también las presiones de organizaciones de izquierda clasista, que buscaron instituir los modos de “ser indio”. Si el racismo es un fenómeno social total, la experiencia del racismo que Pacari denuncia también incluye los postulados y prácticas racistas de algunas izquierdas ecuatorianas. Situación similar puede ocurrir desde algunos feminismos:

Si el feminismo como teoría niega o reduce la fuerza transformadora que generan las mujeres de los pueblos originarios junto con los hombres de sus nacionalidades, entonces va a incurrir en el mismo reduccionismo que las demás ideologías universalistas en su afán de dominio del resto del mundo (Gargallo, 2013: 34).

En esta instancia es preciso reconocer que, si bien gran parte de las propuestas de las mujeres indígenas organizadas en Ecuador coinciden en tomar distancia con los feminismos clásicos y fusionar su agenda de género con su amplio repertorio de acción por la comunidad, la pertenencia étnica y la autodeterminación de sus pueblos; en la actualidad, para la segunda década del siglo XXI, cada vez son más los diálogos que se establecen con diversos feminismos (desde los feminismos occidentales/feminismos no indígenas hasta los au-

todenominados feminismos comunitarios en Guatemala y Bolivia<sup>11</sup>, feminismos populares en Argentina<sup>12</sup>, feminismos subalternos y feminismo decoloniales y poscoloniales a lo largo y ancho del sur global<sup>13</sup> ampliando los horizontes de posibilidad. El testimonio de Sinchi Gómez<sup>14</sup> es prueba fehaciente de estos renovados encuentros, siempre en tensión, siempre para caminar juntas hacia un mundo mejor:

Antes procuraba no salir con anaco cuando se trataba de una denuncia feminista, pero cuando eran por agua, tierra, contra el capitalismo, este sentimiento de inseguridad desaparecía. Y no reniego de estas luchas, al contrario las abrazo tanto como abrazo la lucha de género, porque entiendo que ninguna está separada. Pero nos cansamos de esperar a que algún día nuestras muertas importen y decidimos tomar también la palabra. Perdimos el miedo, sentimos la energía que debió sentir Mama Tránsito o Mama Dulu<sup>15</sup> al rebelarse. Ya no me siento sola, me encontré con muchas hermanas que están construyendo

11 Como hemos venido puntuando a lo largo del documento, el Feminismo Comunitario es una apuesta por descolonizar el feminismo para reconocer que el patriarcado (ancestral + occidental) es el sistema que oprime tanto a la humanidad (hombres, mujeres e intersex) como a la naturaleza en nombre de la acumulación de poder y capital, sistema construido históricamente y todos los días sobre el territorio-cuerpo de las mujeres. Su lugar de enunciación son las mujeres indígenas situadas y su punto de partida “la comunidad como principio incluyente que cuida la vida” (Paredes, 2014:78). “El Feminismo Comunitario es un movimiento, una propuesta política y epistémica emancipatoria cotidiana (...) desde el sentir y pensar de mujeres originarias, rompiendo así, el tutelaje feminista occidental y neoliberal, para proponer otra mirada cosmogónica y feminista que interpela a los feminismos hegemónicos occidentales, pero que también tiene su propuesta propia; la comunidad de comunidades, para la construcción de un mundo nuevo para la plenitud de la vida” (Cabnal, 2014:5).

12 Se trata de una corriente abierta al diálogo no jerárquico con otros feminismos, que lo asumen como “un modo de desafiar las múltiples opresiones producidas por el capitalismo patriarcal y colonial. Son feminismos nacidos en las luchas del pueblo (...). No son un feminismo para entendidas, sino una práctica rebelde, y una teoría que se amasa en los comedores populares (...) Feminismos que se levantan desde nuestros territorios cuerpos y territorios tierras, y revolucionan las revoluciones ganadas y perdidas. Feminismos en revolución” (Korol, 2016: 16).

13 Tal como señala Espinosa-Miñoso (2014), la reflexión del feminismo poscolonial consiste en: “1) revisar el andamiaje teórico conceptual producido por el feminismo occidental blanco burgués, al tiempo que 2) avanzar en la producción de nuevas interpretaciones que expliquen la actuación del poder desde posiciones que asumen un punto de vista subalterno”.

14 Joven indígena *kichwa saraguro* autodenominada “Activista Feminista Runa”. El testimonio hace parte del recientemente publicado artículo “Diálogo en siete voces sobre la lucha por el aborto libre” (VVAA, 2018). Para sumar al debate sobre el derecho al aborto, pudimos observar en el Encuentro Nacional de Mujeres en Salta (Argentina) el contraste entre las demandas de las mujeres indígenas y las demandas de las mujeres blancas interesadas en la mesa de pueblos indígenas. Las mujeres indígenas sostenían que el tema no estaba en su agenda principal de demandas, sino los desplazamientos territoriales y la educación en su propia lengua, mientras que las otras trataban de incorporar en la agenda principal el derecho al aborto. Al final hubo un acuerdo de incorporar ambos enfoques, pero el tema del aborto fue el primero de la lista en la agenda. En las entrevistas a mujeres líderes indígenas de comunidades andinas (no evangélicas) observamos que el aborto no es un problema entre ellas. La ruda es una de las plantas más usadas para la interrupción del embarazo en las primeras semanas y su uso es bastante común en las comunidades. Si bien el aborto no constituye una demanda prioritaria en la agenda de un sector de mujeres indígenas, en las manifestaciones por el derecho a decidir asisten organizaciones de mujeres de todos los sectores (Rodríguez Caguana, 2014. Registro de Campo el XXIX Encuentro Nacional de Mujeres en Salta-Argentina).

15 “Tránsito Amaguaña y Dolores Cacuango son mujeres indígenas que lideraron procesos históricos anti coloniales de transformación en Ecuador” (Nota a pie de página en original).

feminismos. Decidimos nombrarnos feministas como un acto político, al menos por el momento, tal vez encontraremos en nuestra lengua una palabra que nos nombre, no lo sabemos aún. Pero estamos seguras que queremos caminar junto a nuestras hermanas, marchar y denunciar juntas la alianza criminal patriarcado-capitalismo, desde nuestra propia voz y presencia (VVAA, 2019).

Evidentemente, la simultaneidad de estas luchas solo puede ser concebida en un contexto de interculturalidad crítica. Desde esta perspectiva, en las organizaciones de mujeres indígenas, el concepto de género desarrollado con características identitarias propias, de la diferencia y de la complementariedad, se encuentra íntimamente relacionado con el concepto de interculturalidad, desarrollado por los pueblos indígenas del continente desde el primer levantamiento indígena nacional en Ecuador (1990) y que en la actualidad se encuentra presente como mandato en las Constituciones de Ecuador (2008) y Bolivia (2009):

Es la etapa [década de 1980] en la que se desarrolla el principio de la *diversidad* no sólo al interior de los pueblos indígenas, sino en el ámbito nacional. El desarrollo de este principio marcó la tesis política de la construcción de un “Estado Plurinacional”. En la década del noventa se ha desarrollado el principio de la *interculturalidad* de convivencia mutua, de lo político, de lo económico, de lo epistemológico, en fin (Pacari, 2004: 41, énfasis original).

La interculturalidad tiene varias dimensiones conceptuales; desde una perspectiva crítica y aliada al feminismo poscolonial, podemos decir que consiste en el reconocimiento de los colectivos históricamente discriminados para reparar una historia de (in)justicia (Fornet-Betancurt, 2011). Significa también el intercambio entre culturas en términos equitativos, que intenta romper con la relación histórica de dominación y subordinación entre las culturas, con el fin de lograr una convivencia (Walsh, 2009: 41). Aparece en este contexto la noción de “diálogo” intercultural:

El principio de diversidad cultural, que se torna explícito en el *reconocimiento* y la aceptación. El principio de la interculturalidad, que no es otra cosa que el *diálogo* o el marco de entendimiento adentrándose en la valoración del otro, en la racionalidad y necesidad del otro (Pacari, 2008: 53, énfasis original).

Consideramos que el nudo de esta cuestión consiste en pautar las condiciones en que se puede celebrar el “diálogo”. Nos referimos al reconocimiento de las condiciones materiales de las que se parte y las condiciones que se quieren construir (Briones, 1998). La expectativa de que dicho diálogo parta de un reconocimiento de las asimetrías históricas y existentes para dirigirse a la construcción de condicio-

nes menos asimétricas es lo que se plantea como objetivo a lograr a través de esta noción de interculturalidad. El diálogo no puede ser concebido como un momento simétrico y gentil, sino de negociación, de poder. Se acerca a aquello que Catherine Walsh (2002) ha denominado “interculturalidad crítica” donde el diálogo cumple una función democratizadora y descolonizadora. De hecho, la descolonización, tal como la definió Frantz Fanon (2007[1961]) hace casi medio siglo, es comprendida como la liberación del colonizado, pero también del colonizador.

La interculturalidad crítica supone la posibilidad de liberación de ambos atendiendo a “los procesos que se inician desde abajo hacia arriba, desde la acción local (...) y para cuyos logros se requiere ir en múltiples direcciones” (Walsh, 2002: 9). Como hemos visto, las diferencias no tienen relación inherente con la condición étnica; en la práctica concreta, las diferencias parten “de una subjetividad y un locus de enunciación definidos por y construidos en la experiencia de subalternización social, política y cultural de grupos, pero también de conocimientos” (Walsh, 2002: 10); o, como lo sintetiza Macas,

Sin duda alguna, estas categorías y conceptos [interculturalidad, plurinacionalidad, diversidad cultural], (...) obviamente nacen desde las experiencias de lucha colectiva en consenso con otros sectores sociales y populares, alcanzadas ya sea en contextos nacionales como también a nivel internacional (Macas, 2001: 27).

La lucha colectiva con diferentes “sectores sociales y populares, nacionales e internacionales”, otorga a la interculturalidad una potencia relacionada a procesos de descolonización y democratización social. No es concebible esta idea de diálogo en un contexto de racismo, entendido como un “fenómeno social total”. Por eso es necesario pensar lo intercultural bajo una concepción amplia de cultura, incluyendo a los pueblos migrantes, o introduciendo interrogantes acerca de los bordes porosos entre lo rural y lo urbano, desbordando la noción de interculturalidad por fuera del reconocimiento del “otro” indígena. En este sentido, algunas intelectuales indígenas hacen especial énfasis en la dimensión política de la relación entre identidad y cultura, y buscan poner en cuestión las definiciones reduccionistas de la cultura: “Al abordar el tema de la identidad, es necesario no quedarnos en la diversidad cultural (con una visión meramente culturalista), sino escarbar la institucionalidad que funciona en el desenvolvimiento cotidiano de esos pueblos” (Pacari, 2004: 36).

En este sentido, la interculturalidad se presenta como superadora del multiculturalismo neoliberal de la década de los noventa, porque pretende una transformación radical de las estructuras sociales, jurídicas y políticas. Las llamadas políticas multiculturales se caracterizaron por establecer una asociación entre encuentro cultural y

diversidad, desplazando la cuestión de la “desigualdad”. Como señala Walsh (2002: 6) “el problema de estas propuestas es que conciben a la interculturalidad como un asunto de voluntad personal; no como un problema enraizado en relaciones de poder”.

Esta interculturalidad, además, es crítica de lo que se ha denominado como Colonialidad del ser, del poder y del saber (Quijano, 2000), que se manifiesta de múltiples formas, entre las más eficaces, la imposición de un sistema educativo, de saberes, de lenguas, de formas de enseñanza-aprendizaje que busca domesticar, civilizar y castellanizar, tal como se hizo en el último periodo colonial de la dinastía borbónica. Este sistema educativo posibilitó la consolidación y reproducción jerarquizada tanto de los roles sociales como de los derechos (no) ejercidos de indígenas y no indígenas, pero también de hombres y mujeres. La matriz colonial hizo de la diferencia constitutiva de los seres humanos, desigualdad social.

Sin embargo, así como la educación y la lengua configuraron un dispositivo de colonización, fueron transformados en dispositivos de liberación en el marco de las luchas de los pueblos indígenas. En este tenor, al hablar de la utilidad del dispositivo “escritura” como herramienta para las mujeres indígenas en Ecuador, Luz María de la Torre Amaguaña<sup>16</sup>, afirma:

[...] muchas mujeres indígenas ya manifiestan que cada vez se hace necesario alzar su voz por medio de este aparato regulador del poder [...] Sobre todo, para que esto se convierta ya en nuestra propia práctica política a partir de una perspectiva de género pero sin perder los elementos culturales, sino al contrario, como elementos que pueden contribuir a cuestionar el sexismo hegemónico de la sociedad en general, y también de nuestros espacios particulares comunitarios donde lo hemos convertido ya en una práctica que venimos ejerciendo desde un feminismo étnico, popular, clasista que nos ha permitido reivindicar nuestros derechos como mujeres diferentes, mujeres que contribuimos a la interculturalidad entre estos diversos espacios (De la Torre, 2010: 2).

En este recorrido hacia la interculturalidad, las mujeres indígenas han tejido sus propias resistencias que principalmente tienen como punto de partida la reivindicación por el territorio y la Educación Intercultural Bilingüe. Las relaciones construidas entre las luchas de las mujeres indígenas ecuatorianas (organizaciones, movimientos y liderazgos, sin o con el apellido “feministas”) y la interculturalidad

16 Indígena *kichwa otavalo* destacada por su trabajo académico-investigativo en la Universidad Estatal de Arizona, la Universidad de Trent en Canadá y el Instituto Latinoamericano de la Universidad de California en Los Angeles (UCLA). Ha sido asesora para UNICEF, la UNESCO, las ONU, el Ministerio de Asuntos Exteriores de Ecuador y otras organizaciones internacionales. También fue nombrada presidenta del Consejo Nacional de Mujeres Indígenas del Ecuador (CONMIE).

crítica se van constituyendo en lugares de enunciación, caminos de acción y horizontes de posibilidad.

## **HACIA UNA GENEALOGÍA DE LAS RESISTENCIAS. LA PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES INDÍGENAS EN LAS DEMANDAS POR EDUCACIÓN EN ECUADOR**

*Nosotros somos como los granos de quinua, si estamos solos,  
el viento lleva lejos. Pero si estamos unidos en un costal,  
nada hace el viento. Bamboleará, pero no nos hará caer.  
Somos como la paja de páramo que se arranca y vuelve a  
crecer... y de paja de páramo sembraremos el mundo.*  
Dolores Cacuango

Pensar desde los feminismos subalternos y populares es efectivamente una reflexión-acción descolonizadora que tiene entre sus objetivos reconstruir la historia y analizar el lugar de la resistencia de las mujeres en los diversos capítulos de esta, una historia invisibilizada que poco o nada se conoce ¿Cómo resistieron las mujeres a lo largo y ancho del continente a los procesos paralelos de violación y despojo de sus cuerpos y sus territorios en el siglo XVI? ¿Cuál fue el rol de las mujeres en las luchas contra la corona española y la fundación de las repúblicas? La historia oficial apenas nos da algunos datos aislados. Otro tanto se abona desde la literatura como es el caso de Flora Tristán, la madre socialista del feminismo moderno del siglo XIX, quien escribió “Peregrinaciones de una Paria” inspirada en la participación de varios sectores de mujeres indígenas, como las llamadas “rabonas”, en el proceso de independencia latinoamericana.

En la recién creada República del Ecuador, la participación de Manuela León y Lorenza Avemañay en la rebelión de Fernando Daquilema, también es poco conocida. Manuela lideró a un grupo indígena hacia Punín (Chimborazo) donde destruyeron una docena de casas de terratenientes de la sierra, en búsqueda de la liberación del concierto. La historia, usualmente anecdótica cuando se trata de mujeres líderes, narra cómo Manuela le arrancó los ojos a quien fuera su violador. Incluso, en una de las dos únicas fotografías que se tienen de Manuela, la descripción manuscrita reza “Mujer indígena de Cacha, que en la rebelión de 1871, comió la lengua de sus blancos”<sup>17</sup>. No obstante, las maestras, mujeres indígenas ecuatorianas, hacen referencia a Micaela Bastidas y a Manuela León como las primeras en

<sup>17</sup> Fotografías realizadas en Chimborazo entre 1865 y 1875 por Leonce Labaure, por años parte del Archivo Leibniz Institut für Länderkunde (Leibniz, Alemania), ahora en el Fondo del Archivo Nacional de Fotografía (Instituto Nacional de Patrimonio Cultural, Ecuador).



enfrentarse con fuerza al régimen del “hombre hispano” (Entrevistas, SISID, 2016). La memoria colectiva es probablemente la forma de resistencia epistémica que está presente en las comunidades, precisamente para fortalecer sus propias relaciones y tejidos sociales.

Por aquella época, en gran parte del país, la hacienda era el sistema de dominación imperante que implementaban los colonos sobre los cuerpos y territorios indígenas. Este sistema no solo funcionó como dispositivo para consolidar un sistema económico y administrativo de tipo feudal, con réditos exclusivos para la elite criolla, sino que también profundizó las diferencias constitutivas entre hombres y mujeres de las poblaciones indígenas al asignar roles jerarquizados de género: a ellos como cuerpos cautivos para el trabajo en el campo, a ellas como objetos serviles para el trabajo en la casa y en la cama, manteniendo la lógica de la violencia sexual como arma de conquista. Como bien lo precisa Paulina Palacios:

La violencia en la sexualidad, una sexualidad simplificada a las funciones reproductivas y domésticas, implicó que en la condición femenina indígena la reproducción sea el único destino válido de las mujeres: la femineidad constituida alrededor de la capacidad de reproducción y reducida al ámbito de lo doméstico fue una entre varias de las construcciones simbólicas que se consolidaron con el sistema hacienda (2005: 327).

Durante la primera mitad del siglo XX, las luchas indígenas mantuvieron dos frentes: de un lado, en la arena de lo público, la lucha por una reforma agraria que permitiera la recuperación de sus tierras y el establecimiento de formas de intercambio y trabajo digno; de otro, en la clandestinidad, la búsqueda de una educación propia que permitiera la castellanización (para interpelar y defenderse del poder instituido) y el mantenimiento de la lengua y la cultura. Los nacientes partidos de izquierda y las organizaciones sindicales acompañaron de cerca ambos procesos.

En el caso de las luchas por la reforma agraria, aunque no de manera exclusiva, el papel de las mujeres indígenas fue clave en el campo logístico-administrativo, en la administración de los cuidados que posibilitaron las revueltas. En dicho contexto, también se llevaron a cabo las primeras luchas de mujeres indígenas por la supresión del trabajo doméstico obligatorio en las casas de las haciendas (Rodas, 2007: 44). La posición de las mujeres les posibilitaba tejer redes organizativas pues, a diferencia de los hombres, sus tareas implicaban actividades por fuera de la hacienda como “salir a hacer mercado”. El uso estratégico de esta movilidad permitió a los cuerpos de las mujeres indígenas ocupar otros territorios, encontrarse con otras mujeres y fortalecer los procesos organizativos en curso.

En el caso de la educación, ellas fueron las protagonistas. Las mujeres indígenas consolidaron un proceso de resistencia lingüística y cultural en sus territorios en donde la escuela comunitaria, a contrapelo de la escuela tradicional, funcionó como herramienta tanto de comunicación con el exterior (en la lucha por un trato digno de cara a las injusticias de la hacienda) como de fortalecimiento identitario hacia el interior (en la lucha por el reconocimiento de su condición étnica anclada a una lengua invisibilizada y un territorio invadido). Además, de manera paulatina, la escuela fue reconocida por las indígenas como una oportunidad de salir del sistema de opresión de la hacienda, encontrando en ella una alternativa a las obligaciones y violencias domésticas a las que estaban sometidas.

La escolarización ha sido parte de los instrumentos propios de consolidación de los Estados nacionales, principalmente, a través de la alfabetización en una lengua oficial<sup>18</sup>. En Ecuador la obligatoriedad de la educación se formalizó en el contexto de la revolución alfarista, no obstante, su accesibilidad continuó siendo restringida hasta fines del siglo XX<sup>19</sup>. Más allá de la normativa, el Estado ecuatoriano ha firmado varios convenios con agencias extranjeras para la implementación de programas educativos para indígenas, al mismo tiempo que diversas órdenes religiosas jugaron un importante rol educativo (aun en su clave evangelizadora) antes de y durante la República. Alejandra Flores (2005) describe las experiencias de la Misión Andina (que se inicia en Chimborazo y luego se extiende a las provincias de Azuay, Cañar, Imbabura, Loja y Tungurahua, con mucha influencia en la zona de Saraguro); las Escuelas Radiofónicas Populares de Riobamba (1959-1962) como iniciativa del Obispo Monseñor Leónidas Proaño; las misiones evangélicas del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) que, desde los años 1950, concebían la educación bilingüe como estrategia para la evangelización fundamentalmente en la Amazonía<sup>20</sup>; y en la década de 1970, el Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar (SERBISH) con apoyo de la misión salesiana en el sur de la Amazonía. No obstante, las iniciativas que buscaron

18 En esta misma operación, que busca la unificación de la nación a través de la homogeneización de las lenguas, se desconoce el carácter plurilingüe del país; el idioma aparece como “elemento de cohesión por excelencia, y –a la vez– vehículo expresivo de esa unidad” (Funes y Ansaldi, 1994).

19 El gobierno de García Moreno había reconocido la educación pública pero el control efectivo estuvo en manos de la iglesia católica hasta la revolución liberal. Fue la Asamblea Constituyente de 1897 la que aprobó la ley de Instrucción Pública, el 29 de mayo de 1897, estableciendo la enseñanza primaria gratuita, laica y obligatoria. La educación como derecho humano será reconocida a partir de la Constitución de 1967 (Flores, 2005).

20 El ILV “ingresa a Ecuador en 1952 en base a un convenio de cooperación para la investigación de pueblos indígenas” (Viteri, 1997: 165) y fue expulsado gracias a la persistente demanda organizada de los pueblos indígenas durante la presidencia de Jaime Roldós, en mayo de 1981. Blanca Chancoso fue una de las militantes más comprometidas con su expulsión.

“integrar” a los pueblos indígenas a través de la educación no tienen su origen en una política estatal nacional hasta la década de 1980.

Sin embargo, de forma paralela, así como el Estado concibió el objetivo de “educar al indio” para civilizarlo o integrarlo a la nación, los indios también buscaron el reconocimiento del derecho a la educación como derecho civil. Marisol de la Cadena advierte que el reclamo indígena por educación se configura como una lucha descolonizadora por la ciudadanía, que requería de alfabetización pues la relación con el Estado estaba mediada por documentos escritos. Para ellos, esto “no implicaba convertirse en mestizos y despojarse de la cultura indígena, como los proyectos educativos estatales planteaban” (de la Cadena, 2008: 108), sino desafiar su mandato normalizador y homogenizante.

Aunque las luchas por la educación intercultural bilingüe adquieren mayor visibilidad hacia la década de 1970 en Ecuador, los pueblos indígenas han resistido la imposición de la lengua colonial desde la Conquista.

Algunas personas piensan que la lucha por la cultura y por la lengua son las luchas de menor importancia, opinan que la única lucha social es la lucha de clases. Pero nosotros al luchar por nuestra cultura y nuestra lengua estamos expresando nuestro deseo de que en plano de igualdad, se nos reconozca como pueblos diferentes, como nacionalidades. Nuestra lucha va encaminada, al fin y al cabo, a cambiar las estructuras sociales y a cambiarlas en profundidad. Los planteamientos de los partidos de izquierda son de oponerse a las clases dominantes y al imperialismo. Los nuestros también. (...) *La explotación del hombre por el hombre es inaceptable, pero también es inaceptable la dominación y la opresión de un pueblo sobre otro pueblo* (Pacari, 1984: 121, énfasis añadido).

Lengua y educación aparecen como aspectos de la misma estrategia de liberación promovida por las mujeres indígenas, porque permiten dar cuenta de las relaciones de dominación histórica entre los pueblos. Desde 1940, tanto en experiencias educativas en resistencia (escuelas clandestinas) como en los primeros levantamientos dirigidos por la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), será determinante para las luchas indígenas en el país la participación protagónica de mujeres indígenas de Cayambe (Pichincha). Dolores Cacungo y Tránsito Amaguaña serán nombres emblemáticos de estos procesos conjuntos, ambas pertenecientes al Partido Comunista.

En las escuelas clandestinas, lideradas por Dolores Cacungo y María Luisa Torres, ambas de la Alianza Femenina Ecuatoriana (AFE) (Rodas 1998, 2007), se alfabetizaba originalmente en *kichwa*, luego se comenzó a incorporar el castellano, en el marco del contexto de discriminación y maltratos que legitimaba el sistema de hacienda, sin muebles ni útiles, pero con profesores que, apenas habiendo terminado la primaria en muchos casos, daban clases en ambos idiomas: “En la

década de 1940 y en la de 1950 los campesinos de Cayambe establecieron escuelas de educación bilingüe para dotarse de los conocimientos necesarios para confrontarse con el mundo exterior. El énfasis en la educación bilingüe es significativo” (Becker y Tuttillo, 2009: 164). Cabe destacar que el espacio en el que funcionaron las primeras escuelas clandestinas fueron las chozas indígenas, lugar propuesto por las mujeres en el que se construía una pedagogía de los afectos. El cuerpo y territorio femenino se extiende a la comunidad desde la educación.

El aprendizaje de las lenguas, así como la revalorización de conocimientos propios en el encuentro con conocimientos de la cultura hegemónica, se convierten en herramientas para la liberación que irán contribuyendo a la construcción de un proyecto político territorializado. Mantener el *kichwa*, como forma de resistencia cultural, y aprender el castellano “como forma importante de acceder a la sociedad nacional” (Bernal, 2007: 127) hacían del acto de leer una estrategia clave para la lucha por la modificación de las estructuras. Parafraseando a Andrés Guerrero (1991), leer implicaba el acceso a la decodificación de los *libros de rayas*<sup>21</sup>, es decir, la disputa de un territorio de dominación. Quizás esto permita entender el contenido de la propuesta y de la lucha emprendida por Dolores Cacuango y explique la ferocidad con la cual el sistema de hacienda se defendió.

Hacienda, escuelas clandestinas, bilingüismo, alianzas con mujeres de sindicatos y partidos de izquierda; este será el contexto en el que las mujeres indígenas establecen contacto, de manera lenta y no siempre armónica, con la sociedad y la educación mestiza para darle identidad y propósito a sus luchas, pero no lo hacen tan solo desde su condición étnica, lo hacen también desde su condición particular de género:

En este caso, se va armando un discurso destinado a legitimarlas como indígenas, pero, contrariamente a lo que varios análisis feministas proponen, sobre todo, como mujeres. Mujeres que no están dispuestas a renunciar a su *indianidad*. La identificación básica es, entonces, *mujer indígena*, como una unidad, no como elementos contradictorios entre sí (Bernal, 2007: 116, énfasis en el original).

A partir de la década de los setenta se consolidan las primeras formas organizativas de las mujeres indígenas, especialmente con el nacimiento de la ECUARUNARI (Ecuador *Runakunapak Rikcharimuy*: El despertar de los pueblos indígenas del Ecuador), organización que contó con un área de la mujer desde su fundación en 1972 y, de manera oficial, con una Secretaría de la Mujer en 1976 (Méndez, 2009).

21 Libros en donde se llevaban los registros de los pagos y las deudas de los trabajadores de la hacienda. Como la mayoría de los trabajadores eran indígenas analfabetos, colocaban una raya como firma, por esto el nombre del libro y el lugar (tienda de rayas). Los cobros abusivos, robos y otras injusticias hacia los indígenas de parte de los hacendatarios e intermediarios era característica propia del sistema de hacienda (Guerrero, 1991).

Si bien un sector de su dirigencia quería en un principio darle un carácter clerical, finalmente se convirtió en una de las organizaciones que reivindicaron el componente clasista del movimiento y en ella participaron activamente mujeres lideresas de la sierra<sup>22</sup>. Una de las mujeres más representativas de este periodo fue la ya mencionada Blanca Chancoso, quien fuera también una de las primeras docentes bilingües con un trabajo organizativo vigente hasta el día de hoy. En una entrevista realizada por José Ramón Vidal, Chancoso compartía parte de sus recuerdos en la escuela:

Cuando empecé en la escuela, mi abuela se emocionaba porque ya iba a aprender a leer, y sabría el español un poco, entonces cada día era la desesperación por saber qué te enseñaron en la escuela, quería escuchar, que le enseñes qué fue lo que aprendiste, ella era analfabeta, para mí era fuerte tener que decir, mira, aprendí esto, mostrarle en mis cuadernos lo que había hecho, y cuando recién iniciando el primer grado, que comienzan a enseñar a unir estas letras para crear palabras, le leí una palabra, pero deletreando todavía, uniendo sílabas ¿no?, entonces fue de lo más emocionante para mi abuela ver que sabía leer, y salió al corredor de su patio y me trajo una boleta, un papelito pequeño –era una boleta de sentencia– y me dijo, quiero que me digas qué dice esto, estaba recién comenzando a unir palabras, y tuve que deletrearle, para saber qué decía, porque ni yo misma entendía, solo estaba deletreando, y cuando acabé con gran esfuerzo de leerle lo que decía, pero uniendo palabras, después me preguntó qué quería decir. Me estaba obligando a que tenía que hacer algo más, porque la abuela se emocionaba de saber que alguien más directo podría leer, que iba a saber leer, porque entonces habría más seguridad de que no tendría que depender de una tercera persona para interpretar e informar a los afectados (Chancoso y Vidal, 2007).

Una vez que las mujeres posicionaron sus demandas para lograr un espacio propio dentro de la organización indígena, la necesidad de formación y desarrollo político se hacía evidente. Una de las primeras estrategias implementadas fue la realización de capacitaciones sobre los derechos de las mujeres, capacitaciones en donde fue clave el uso de la tradición oral para analizar los roles de género y cómo se manifestaban estos en la vida cotidiana de la comunidad. Tal como lo señala Ruth Moya:

Empezamos a trabajar sobre los derechos de las mujeres, primero con capacitaciones a los hombres indígenas y en un segundo con las mujeres, porque sabíamos perfectamente que si no cambiábamos la mentalidad de los compañeros las organizaciones de las mujeres estaban destinadas al fracaso. Si bien es cierto que al principio estaban aterrorizados y decían que éramos

22 Para ampliar esta información, sugerimos ver ECUARUNARI (2013) y la página web de la ECUARUNARI (<http://ecuarunari.org/portal/info/historia>).

feministas occidentales, pronto se dieron cuenta que no era así. Primero, porque la compañera Blanca Chancoso es indígena y segundo, porque yo era una profunda conocedora de la cultura y la lengua y no era feminista<sup>23</sup> (Moya y Rodríguez Caguana. Entrevista. 2016).

Para nosotras, desde una perspectiva teórica y política, las primeras mujeres en hacer y crear estos espacios de reflexión crítica eran cercanas a lo que hemos venido definiendo como un feminismo comunitario (subalterno, popular, decolonial y poscolonial) que, en contraste con las bases del feminismo occidental blanco, anuda el cuestionamiento y las reivindicaciones de género a la denuncia de la condición de subalternidad y racismo en la que se encuentran los pueblos indígenas, en especial las mujeres indígenas.

Las experiencias acumuladas catapultaron nuevos procesos educativos en el país. Entre 1978 y 1986 funcionó el Centro de Investigaciones para la Educación Bilingüe (CIEI) en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) en Quito, donde se desarrolló el Modelo Educativo MACAC. Esta última experiencia contribuyó en la producción de materiales para alfabetizar en lengua materna, y tiene en su haber la construcción de un alfabeto unificado *kichwa* (Flores, 2005: 32). Desde la década de 1980, surgen experiencias de formación impulsadas por intelectuales y/u organizaciones indígenas, atentas a las especificidades de cada pueblo: en Otavalo, los intelectuales *kichwas* fundan el Taller Cultural Causanacunchic (TCC) a fines de 1970; en Saraguro se forma el Grupo de investigación indígena en 1986, conformado por estudiantes de la Universidad Nacional de Loja; y en el mismo año Luis Macas funda el Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI) que funciona hasta hoy en Quito. Mucho antes, la Federación de Centros Shuar realizó una tarea de alfabetización obligatoria, creando un fondo educacional para que los jóvenes siguieran estudios secundarios y universitarios (Flores, 2005: 41).

Entre 1980 y 1984 se lleva a cabo un programa nacional de alfabetización impulsado por el gobierno de Jaime Roldós, en convenio con el programa de la PUCE. Este programa forma parte de un renovado compromiso estatal con relación a la ampliación del acceso al sistema educativo, que incluye una reforma a la Ley de Educación (se reconoce la Educación Intercultural Bilingüe en 1983) y un Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (1986). Ambos son considerados antecedentes de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), creada el 9 de noviembre de 1988 como entidad

23 Ciertamente, varias mujeres de la intelectualidad mestiza que apoyaban al movimiento de mujeres y a la construcción de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador, no se consideraban feministas porque en la década del setenta la hegemonía feminista era la occidental y era preciso tomar distancia. Las razones son variadas y tienen su explicación en la propia exclusión que se creó en la época con la universalización de las demandas feministas.

autónoma, mediante el Decreto Ejecutivo N° 203, y en cuya administración y manejo se vinculó directamente la CONAIE.

La DINEIB es uno de los logros más destacados del movimiento indígena en el Ecuador ya que implicaba el reconocimiento simbólico de la diversidad social ecuatoriana desde el Estado, y en ese sentido aparecía como una lucha ganada por los pueblos indígenas organizados en la década de 1980. Lo que este modelo tiene de “alternativo” es la participación de indígenas en su diseño e implementación, a partir de lo cual supuestamente se contemplaban las necesidades, categorías de pensamiento y experiencias vinculadas a sus pueblos. Y no sólo eso: también suponía una garantía de representatividad, pues los funcionarios indios eran elegidos en el marco del movimiento indígena, fundamentalmente bajo la influencia de la CONAIE. Ello comprometió a las distintas capas de dirigentes indígenas a asumir el desafío de proponer política pública desde el nivel más alto (los programas de la EIB debían implementarse a escala nacional) y desde las entrañas del mismo Estado que tantas veces les había parecido impenetrable. Muchos intelectuales indígenas participaron en el marco de sus programas, elaborando cartillas o evaluaciones para el proyecto curricular, en la formación de maestros, etc. Sin embargo, a pesar de que la institucionalización de la EIB atravesó etapas diferentes, no superó su aplicación marginal y exclusiva hacia los pueblos indígenas; por ejemplo, el novedoso sistema EIB no contaba con la suficiente cantidad de centros de formación docente, lo cual llevó a la política educativa a un camino de incertidumbre.

El contexto en el cual se desarrolló la política educativo-cultural, ya en la década del noventa, fue el de un Estado deficiente frente a las necesidades educativas de los pueblos indígenas. Fase política conocida como multiculturalista-neoliberal (Rodríguez, 2017) en la cual el Estado ya no era capaz de omitir la diversidad constitutiva del país y, por ende, cambió su discurso de la homogeneización blanca-mestiza a la diversidad étnico-cultural, empero, consolidó una nueva estrategia para someter todas las relaciones sociales al juego del mercado global. En este contexto, los pueblos indígenas fueron objeto de un proceso de “ciudadanización para el mercado”, responsables de su propio bienestar, autorregulación y competencia exitosa en el libre juego de las fuerzas sociales (Blackwell, Hernández Castillo, 2009).

La resistencia a la globalización neoliberal no se hizo esperar y se fueron forjando redes de solidaridad internacional a partir de los primeros levantamientos indígenas de la década de los noventa en el Ecuador (1990) y más tarde en México con el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994. Para el caso ecuatoriano, Méndez (2009) destaca la participación de las mujeres indígenas en los levantamientos al reconocer en su quehacer dos funciones claves sin las

cuales no serían posibles las movilizaciones: de un lado, como proveedoras y administradoras de los cuidados (encargadas de la logística, la organización, el hospedaje y los alimentos); de otro, como mediadoras ante las fuerzas del Estado (primeros cuerpos en el frente de combate).

En este marco, se realizan el I Encuentro de Mujeres Indígenas de las Primeras Naciones del Continente (Ecuador, 1995) y el II Encuentro Continental de las Mujeres Indígenas de *Abya Yala* (México, 1997). Las principales preocupaciones comunes incluyeron la supervivencia física, cultural y lingüística de sus comunidades, las transformaciones en su identidad cultural y el reconocimiento del papel fundamental de la mujer en la lucha indígena; a la par, dichos encuentros sirvieron para cuestionar costumbres propias y exigir nuevas formas de participación de las mujeres en donde no se les excluya ni se les discrimine en sus propias organizaciones. Como podemos ver, estos espacios apuntaron tanto a la visibilización de las mujeres indígenas frente a las mujeres en general como de las mujeres indígenas dentro de sus organizaciones y frente a los hombres de sus comunidades (Méndez, 2009).

En este mismo tenor, la Secretaría de la Mujer de la ECUARUNARI, con apoyo de la cooperación internacional noruega, creó la Escuela de Liderazgo Dolores Cacuango en 1996. La Escuela de Liderazgo ha sido uno de los espacios *desde y para* mujeres indígenas más importantes de la sierra ecuatoriana pues no solo preparó un número amplio de mujeres de la región, sino que también consolidó un espacio de reflexión e incidencia política (en la arena comunitaria y en el campo de la política pública). Tres son las líneas de formación que articulan su quehacer político-educativo: Política y autoorganización, Identidad y cultura, y Desarrollo y autogestión (Méndez, 2009); estas líneas articulan necesidades materiales, culturales e identitarias de las participantes en el proceso tanto en su calidad de mujeres como de indígenas.

En paralelo, se produce la creación del Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik-Nuevo País (MUPP-NP) en 1995. Para algunos analistas, esta experiencia significó la consolidación de un brazo de la lucha indígena que apuesta por ganarse un lugar en el Estado como instancia para tramitar sus demandas<sup>24</sup>. Otros investigadores consideran que se trató de la construcción de una alternativa política en la que pudieran confluir las izquierdas ecuatorianas (entre ellas, el movimiento indígena) en un contexto de crisis mundial para las ideas y movimientos de izquierda (Fernández y Simbaña, 2015). En cualquier caso, las mujeres indígenas ingresan de manera paulatina al MUPP-NP y, en consecuencia, a la arena pública electoral. Sus

---

24 Autores como Zamosc (2005), Ospina (2007) y Ramírez (2009, 2010), desde diferentes perspectivas de análisis y con conclusiones disímiles, han dado cuenta de cómo el Movimiento Indígena Ecuatoriano incursionó en el ejercicio de una *política dual* entre la movilización y la institucionalización, “entre la acción contenciosa y la integración en el sistema político” (Ramírez, 2009: 65).



apuestas nacientes sobre interculturalidad y plurinacionalidad, categorías que lograban cada vez mayor presencia en la esfera pública, entrarían a prueba en el escenario de la política: tendrían que pasar del discurso al proyecto (política pública) y de allí a la ejecución.

El 30 de noviembre de 1996 en la ciudad de Quito, “Dirigentas de las tres Secretarías de la Mujer, CONAIE, FEINE Y FENOCIN<sup>25</sup>, se organizaron para formar el Consejo Nacional de Mujeres Indígenas del Ecuador (CONMIE), que se buscaba un trabajo específicamente para las mujeres de los pueblos y nacionalidades” (Méndez, 2009: 62); espacio con gran potencial que si bien logró participación activa durante algunos años de parte de algunas dirigentas, fue perdiendo espacios y legitimidad local pues la crítica desde la dirigencia de las organizaciones (predominantemente masculina) fue tajante: el CONMIE fue acusado de ser parte del feminismo (blanco occidental) y, por ende, se le subrayó como un espacio para fragmentar la lucha y dividir el movimiento (Palacios, 2005; Méndez, 2009)<sup>26</sup>.

Tras un análisis de las diferentes experiencias y sus impactos en la participación de la mujer indígena en el Ecuador plurinacional, Palacios afirma:

Dicho proceso ha tenido momentos de incidencia en la gestión organizativa del MIE y ha logrado importantes cuotas de representación en los procesos electorales ecuatorianos, sobre todo en los ámbitos locales: parroquiales, cantonales y provinciales. Sin embargo, y a pesar de la incorporación creciente a los espacios del gobierno local y seccional, las mujeres no han logrado consolidar una inserción en la estructura de liderazgo [...] Esto ha implicado que, al interior de las estructuras organizativas, las mujeres sos-

25 FEINE: Federación Ecuatoriana de Indígenas Evangélicos. FENOCIN: Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras.

26 En este punto es imperativo resaltar que este tipo de acusaciones que entorpecieron el desarrollo y consolidación de la CONMIE a nivel nacional, no son excepcionales. De igual forma que el feminismo occidental saca ampollas a la institucionalidad y la cotidianidad patriarcal hegemónica en “occidente”, las acciones de mujeres indígenas organizadas han representado retos molestos que no siempre se han resuelto de la mejor manera tanto adentro como afuera de la comunidad. Como lo narra Quinotoa (2009: 95-96): “Este despertar organizativo de la mujer indígena no siempre fue comprendido ni apoyado. En ocasiones fueron víctimas de agresión, física y psicológica por parte de sus esposos, familiares y la comunidad, a veces repudiadas por las propias mujeres que no veían bien que las mujeres salgan del entorno familiar. Pienso que por dos razones fundamentales, los siglos de dominación española, donde predominó el machismo del cual aprendieron los hombres consciente o inconscientemente. Y por el olvido voluntario o involuntario de los principios andinos de dualidad y complementariedad entre hombre y mujer de nuestros ancestros. También se olvidaron de la responsabilidad de compartir las obligaciones del hogar y la crianza de los hijos que les pertenecen a los dos padres. Entonces la carga ha sido mayor para las mujeres, pero han sabido salir airoas cumpliendo sus responsabilidades y además tomando conciencia y organizándose. Unas veces entre mujeres y otras veces junto a los hombres de acuerdo a las necesidades. Han pasado muchos años para que los hombres, padres, maridos, hijos y dirigentes masculinos comprendan la necesidad de que tanto hombres y mujeres deben estar unidos en la lucha por la vida y la cultura. Y han tenido que resignarse que la mujer tiene derecho a prepararse para la lucha organizativa, hoy llamada movimiento indígena”.

tengan un proceso de reflexión que apunte a realizar su propio proyecto político, armonizado, obviamente, con los lineamientos generales y estratégicos del proyecto político del MIE [Movimiento Indígena Ecuatoriano]. En el caso de la Escuela Dolores Cacuango, esta ha devenido en un espacio de organización, reflexión y resistencia a prácticas discriminatorias internas y externas, constituyéndose en un referente democrático al interior del mismo MIE. De otra parte, la capacidad de movilización que las mujeres mantienen y suscitan juega a convertirla en una suerte de vanguardia en el entorno organizativo (Palacios, 2005: 312-313).

Producto de la experiencia organizativa acumulada, para el siglo XXI las mujeres indígenas no solo continuaron protagonizando movilizaciones y levantamientos, sino que también ganaron espacios de manera paulatina en términos de acceso (a la educación básica, media, secundaria y superior; a las instancias de gobierno local como las Juntas de Agua; a los estamentos de la política institucional, etc.) y de incidencia en la toma de decisiones a nivel nacional. Ejemplo de ello fue su participación en el Consejo Nacional de las Mujeres (CONAMU), plataforma que en 1998 logró la institucionalización de una agenda nacional basada en derechos diferenciados con la consigna de “transversalizar” con una perspectiva de género la Constitución en ciernes (Palacios, 2005: 330). De igual forma, su contribución en la Asamblea de Mujeres Populares y Diversas del Ecuador, les permitió garantizar constitucionalmente su participación en los sistemas de Justicia Indígena a través del Artículo 171 de la Constitución de 2008<sup>27</sup> (Pérez, 2018: 66).

Como podemos ver, las relaciones cambiantes entre Estado y organizaciones indígenas han demarcado el campo de las estrategias implementadas por las mujeres en sus luchas étnicas y de género. Primero, ante un Estado ausente, una Hacienda intermediaria de las relaciones y una población indígena subordinada, las mujeres indígenas se suman a las luchas públicas por la tierra y construyen escuelas propias en la clandestinidad para mantener la lengua y aprender el castellano. Después, ante las presiones del Movimiento Indígena y un renovado compromiso estatal manifiesto en modificaciones legislativas que van desde la Reforma Agraria hasta la creación de la DINEIB, las mujeres indígenas comienzan a lograr espacios de participación y decisión dentro de sus organizaciones ya sea ocupando cargos internos, iniciando su labor como maestras en escuelas comunitarias y/o incorporándose en procesos de capacitación académica y formación de liderazgos.

---

27 “Las autoridades de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas ejercerán funciones jurisdiccionales, con base en sus tradiciones ancestrales y su derecho propio, dentro de su ámbito territorial, *con garantía de participación y decisión de las mujeres*” (Artículo 171. Sección segunda. Capítulo cuarto. Sobre la Función Judicial y justicia indígena. Constitución de 2008 del Ecuador. Énfasis añadido).

Finalmente, en el marco de la arremetida neoliberal global y tras la incursión de las organizaciones indígenas en la arena de la política formal a través del MUPP – Pachakutik, las mujeres indígenas aprovechan los nuevos horizontes de posibilidad para posicionar sus demandas: muchas de las que han accedido a la educación superior emplean la letra, la academia y la red educativa como derrotero de acción, otras tantas establecen alianzas con mujeres diversas a nivel continental para llevar su voz como indígenas y como mujeres, algunas entran a participar en la política electoral nacional a pesar del racismo y el patriarcado acuciante (dentro y fuera de sus comunidades), y otro grupo considerable se queda dando la pelea como maestras y funcionarias en las escuelas comunitarias haciendo de la Educación Intercultural Bilingüe su arma.

En el campo específico de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), es más perceptible la existencia de fuerzas antagónicas en disputa: en el próximo apartado observaremos el contraste entre las políticas públicas diseñadas por la “Revolución Ciudadana” y la resistencia lingüística impulsada por las mujeres indígenas en las comunidades. Esto se torna más complejo si consideramos que la política educativa fue uno de los escenarios más conflictivos en el gobierno de Rafael Correa por su estrategia centralizadora que, en la práctica, desconocía a la EIB por ser “pobre, de pobres y para pobres”. Este será el nuevo telón de fondo de la lucha de las mujeres indígenas en las comunidades, específicamente en aquellas en las que la migración de los hombres las puso como jefas de hogar.

## **LAS GUARDIANAS DE LA LENGUA: RESISTENCIA LINGÜÍSTICA Y CULTURAL EN CONTEXTOS DE MIGRACIÓN Y REVOLUCIÓN EDUCATIVA**

*Desde la fertilidad las mujeres somos las guardianas de la lengua.*

*Somos las mujeres, madres y maestras, las que comunicamos y permanecemos con los estudiantes y con los hijos, en la familia y en las organizaciones comunitarias. Las mujeres tenemos esa fuerza de guardianas para proteger, como centro matriz, nuestra lengua, nuestra identidad que luego transmitimos a nuestros hijos.*

*Juana Alulema*

*Directora Escuela EIB SISID, Cañar (Entrevista, 2016)*

Las luchas por el reconocimiento de los colectivos que reivindican las identidades múltiples y diferenciadas, encuentran en la propia diversidad su potencial para enfrentar las estructuras de dominación contemporáneas. En América Latina y en Ecuador, como parte de estos procesos de reivindicación histórica y de reconstrucción del

presente, las agendas de mujeres, de indígenas y de mujeres indígenas se encuentran en un lugar central. No obstante, estas agencias chocan con fuerza contra un proceso complejo de expansión del mercado global que les reconoce e incluye, de manera limitada y subordinada, en tanto potenciales sujetos de consumo, mano de obra barata o materias primas para este.

Como lo precisamos con anterioridad, la dinámica eficiente para este proceso de “inclusión”, es la institucionalización de la agenda multicultural fundada en una ética universalista que acuna una defensa del orden capitalista neoliberal (fase política multiculturalista-neoliberal). A esta fase política en boga, en donde el papel del Estado es central para la rearticulación de las estrategias de gobernabilidad en aras de renovar las relaciones entre Estado y economía a favor del mercado, la acompaña una nueva etapa de acumulación de capital que supone la transformación y mejora – afinación sutil – de los dispositivos empleados en la etapa neoliberal<sup>28</sup>.

En este contexto, las identidades culturales formaron parte de una estrategia de los pueblos indígenas para enfrentar a la aldea global. Las mujeres indígenas tuvieron que enfrentarse al empobrecimiento de las comunidades tras la conocida crisis del fin de siglo, a la migración forzada de los *taytas* (padres de las comunidades) y a los desplazamientos forzados de sus territorios. En efecto, “las probabilidades de que las mujeres indígenas ecuatorianas sean pobres son mucho mayores que la de cualquier otro grupo demográfico: un 89% de probabilidad, comparado con un 84% para los hombres indígenas, con un 55% para otros grupos de mujeres no indígenas, y con un 60% para hombres no indígenas” (Larrea et al., 2007: 89, citado por Radcliffe, 2014: 14).

A su vez, las tasas de analfabetismo históricas se encuentran mayormente entre los pueblos indígenas y este afecta en mayor medida a las mujeres: según el último Censo de Población y Vivienda (2010), el analfabetismo afecta a la población indígena en un 20.4% (a las mujeres indígenas, 26.7%), mientras que la población autodefinida como mestiza solo es afectada en un 5.1% y los que se definen como blancos, 3.7% (Maldonado, 2012). En este contexto, una de las estrategias

---

28 Si bien la caracterización de ambas fases forma parte de un debate en curso dentro del colectivo ACySE, para propósitos del presente artículo cuando se habla de “posneoliberalismo” o “capitalismo actual”, se está haciendo referencia al cambio en los dispositivos de implementación y consolidación del proceso de acumulación de capital frente al fracaso y pérdida de hegemonía del proyecto neoliberal de ajuste macrofiscal iniciado en la década de 1970. Dicho cambio se hace evidente a partir del período 2005-2008 y se encuentra enmarcado en los procesos de fortalecimiento y recuperación de las riendas de la economía desde el Estado, procesos que implican la reconstitución de los mecanismos de dominación política y del uso estratégico de la violencia, nuevas modalidades de extractivismo, reprimitización de la economía, convergencia normativa de los Estados hacia una globalización heterónoma y disciplinamiento social. Comprendemos que la caracterización de la fase carece de consenso en general en las ciencias sociales, considerando que algunos autores denominan a esta etapa “agudización de la neoliberalización” (Brener, Peck y Theodore,

para luchar contra la crisis en las comunidades ha sido la educación como escenario para la revalorización de la lengua y la cultura local.

De esta forma, y continuando con el legado de cientos de mujeres indígenas que han trabajado en el campo educativo, las mujeres indígenas contemporáneas han fortalecido el trabajo de protección interna de las lenguas y culturas indígenas en la educación, tarea que se mantiene y se revive en las escuelas comunitarias que sobrevivieron a las políticas educativas de la llamada “Revolución Ciudadana”.

En este punto es pertinente aclarar que, si bien no es nuestro objetivo presentar una valoración de la Revolución Ciudadana en sus diversos ámbitos, sostendremos que a pesar del incremento de la inversión en el campo educativo (reflejada prioritariamente en la construcción de mega infraestructuras) los procesos que se adelantaron (sobre todo en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe) fueron contraproducentes e insuficientes de cara a las necesidades y demandas de pueblos y comunidades indígenas. Por esta misma línea de reflexión, también reconocemos grandes limitaciones en la implementación del Programa de Gobierno de la Revolución Ciudadana frente a la apuesta por la construcción de un Ecuador Plurinacional e Intercultural<sup>29</sup>. Y, finalmente, nos sumamos a las críticas que desde

---

2011) mientras que otros la caracterizan como un “ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina” (Ouviaña y Thwaytes Rey, 2018). Para el caso ecuatoriano, también son visibles estos contrastes: Acosta y Cajas Guijarro (2018); Dávalos (2010), Sierra (2018) y Santillana (2018) colocan el énfasis en aquellos aspectos en los que la Revolución Ciudadana presenta continuidades con el neoliberalismo (especialmente por sus políticas de disciplinamiento y criminalización hacia las luchas y movimientos sociales, y algunas coordinadas propias de liberalismo político clásico como la puesta en valor de la ciudadanía individual – desplazando a la sociedad civil organizada como vector de la revolución– y la subordinación del Estado frente al capital), mientras que autores como Ramírez Gallegos (2012) y Argento (2016), han observado las discontinuidades y rupturas del corréismo con el período anterior en clave de autonomía relativa del Estado (la búsqueda de una política exterior orientada a la integración regional soberana, la ampliación formal de derechos colectivos y para la naturaleza, y la recuperación de funciones estatales ligadas a la redistribución de los ingresos), al menos durante los primeros años de gestión. Otros autores, observando el modelo de dominación política, han caracterizado el pasaje desde lo nacional popular hacia lo nacional estatal (Ortiz Crespo, 2018), mientras que otros directamente han hablado de populismo (Unda, 2012; de la Torre, 2013). En cualquier caso, no fue necesario mucho tiempo de gestión correísta para que las esperanzas de transformación se diluyeran, tanto las supuestas bajo la promesa de un “Socialismo para el siglo XXI” como las soñadas hacia la construcción de otra modalidad de proyecto anticapitalista para Ecuador.

29 Al respecto, la Revolución Ciudadana constitucionalizó propuestas impulsadas por el movimiento indígena desde la década de 1990. Una de las más revolucionarias, por sus alcances civilizatorios, fue el *sumak kawsay* (buen vivir) paradigma ligado a la protección de los derechos de la naturaleza. Sin embargo, como observa Luis Macas: “Cuando hablamos de paradigmas diferentes, estamos hablando de formas de vida diferentes, el *sumak kawsay*, por ejemplo, se construye eminentemente dentro de una matriz recíproca, comunitaria, que no tiene nada que ver con el sistema de vida mercantil, son dos cosas totalmente incompatibles. Por eso es que a veces nos dan ganas de reír o llorar cuando dice el presidente que, para el Buen Vivir, que para el *sumak kawsay*, hay que explotar los recursos naturales. No sé cómo calificar esto más allá de lo contradictorio” (Macas y Vargas. Entrevista. Julio de 2013).

diversas organizaciones de mujeres se realizan al proceso tras reconocer su carácter autoritario, jerárquico y patriarcal<sup>30</sup>.

Las negociaciones históricas logradas entre Movimiento Indígena y Estado, acuerdos derivados de las luchas que permitieron reconocer la organización social indígena como sujeto político colectivo y que posibilitaron, por ejemplo, la creación de la DINEIB al finalizar la década del ochenta; se transformaron radicalmente con el ascenso de la Revolución Ciudadana, también autodenominada “Socialismo del Siglo XXI” encabezada por Rafael Correa<sup>31</sup>. Parte de la transformación de esta relación se explica por la presumida idea de refortalecimiento del Estado (uno de los principales frentes de acción del primer período de gobierno de Correa) que implicó no solo retomar algunos asuntos y carteras públicas (como la DINEIB), sino cerrar diálogos con sujetos organizados con el argumento de que defendían intereses “corporativos”. En ese tenor, el gobierno de la Revolución Ciudadana rompió vínculos con sujetos políticos colectivos, entre ellos, la CONAIE en representación del Movimiento Indígena, y comenzó a establecer alianzas con ciudadanos indígenas que sumó a su “Revolución”. Estas fueron las bases sobre las que se diseñaron las reformas hacia la consolidación de la Interculturalidad y la Plurinacionalidad como mandatos constitucionales (Vargas Moreno, 2014).

Como parte del proyecto de refortalecimiento del Estado, se implementó el programa de gobierno “Revolución Educativa” en el marco del nuevo Plan de gobierno denominado “Plan Nacional para el Buen Vivir. Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural (2009-2013)”. En el ámbito de la educación básica y secundaria para poblaciones indígenas, uno de los temas a destacar en dicho Plan (tanto por la magnitud de sus implicaciones como por su capacidad de ilustrar el talante de la reforma) es el de la creación de las Unidades Educativas del Milenio / Escuelas del Milenio y el paralelo cierre de las escuelas comunitarias de la DINEIB, tema que abordaremos a continuación. Como cierre del presente apartado, y para dar cuenta de las respuestas en territorio ante la reforma educativa, desarrollaremos la experiencia de mujeres

---

30 Sobre este último aspecto, las palabras de Alejandra Santillana son claras: “Esta reforma institucional en clave de Revolución Ciudadana funcionó a la par de procesos de transformación y disciplinamiento de la clase trabajadora, de pérdida de autonomía material y organizativa, de combinaciones entre plusvalía absoluta y relativa, y de la conformación de un imaginario patriarcal que legitimó nuestro lugar de subordinadas, sumisas y reproductoras” (Santillana, 2018: 17).

31 Rafael Correa (2007-2009; 2009-2013; 2013-2017) es electo presidente del Ecuador en un contexto de crisis del sistema político tradicional, liderando el movimiento Alianza País. La denominación “Socialismo del Siglo XXI” forma parte de los primeros discursos de Correa, animado por el proyecto bolivariano de integración latinoamericana, y fue progresivamente reemplazado por diferentes *slogans*, hasta llegar al “socialismo del buen vivir”. Aquí la recuperamos para explicitar la paradoja en que resultó un proyecto que se anunciaba como socialista y que, simultáneamente, se alejaba de los sectores populares organizados (entre los cuales, sin dudas, se encuentra el movimiento indígena).

indígenas del Cañar quienes participan de procesos organizativos y de resistencia lingüística constituyéndose en guardianas de la lengua.

### ***Política educativa: cierre de las escuelas comunitarias y apertura de las Escuelas del Milenio***

La institucionalización de la DINEIB en 1988 significó no sólo la apertura del Estado para negociar la política pública educativa nacional con las comunidades indígenas organizadas, además, representó el posicionamiento de la agenda educativa indígena en gran parte del territorio ecuatoriano adelantando procesos a través de la institucionalización y oficialización del MOSEIB (Modelo de Educación Intercultural Bilingüe). Desde 1988 y hasta 2010, año de su recentralización, la DINEIB creó dieciséis Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe (en la Sierra, la Amazonía y en la Provincia de Esmeraldas), cada una de estas coordinó dos mil centros educativos comunitarios básicos. También estableció una Coordinadora Académica en Carchi y se constituyeron veinte institutos educativos superiores. Además, permitió la formación de seis mil maestros y maestras indígenas para educación básica primaria y promovió la recuperación y sistematización de conocimientos tradicionales en los campos de la literatura y la lingüística, la elaboración de materiales pedagógicos con pertinencia cultural y el acercamiento del sistema educativo nacional a las realidades de las comunidades (Montaluisa, 2009; Rodríguez, 2018)<sup>32</sup>.

En este contexto y a pesar del camino recorrido, en nombre del progreso, la modernización y la calidad educativa, las acciones adelantadas por la DINEIB parecían no ser suficientes para dar resolución al problema de la educación indígena en el país. La solución, no concertada con los protagonistas, sería drástica: dar cierre a las escuelas auspiciadas por la DINEIB (“las escuelas pequeñas, las comunitarias, las unidocentes y bido-centes, las interculturales bilingües, las alternativas” Torres, 2013) y crear la Unidades Educativas del Milenio: “instituciones educativas públicas, con carácter experimental de alto nivel, fundamentadas en conceptos técnicos, pedagógicos y administrativos innovadores, como referente de la nueva educación pública en el país” (Ministerio de Educación s/f).

Las Unidades Educativas del Milenio, más conocidas como Escuelas del Milenio, se instalaron en la otrora jurisdicción de la DINEIB y se establecieron en zonas indígenas con la intención de consolidar un modelo escolar estandarizado, con tecnología e infraestructura

<sup>32</sup> En este marco, en 1986 se organizó el Primer Encuentro de Mujeres Indígenas de la Confederación Nacional Indígena Ecuatoriana (CONAIE). El encuentro se realizó en el mismo año que el Primer Encuentro de Mujeres Trabajadoras de la Federación Clasista de Trabajadores del Guayas (FECLATG). Ambas jornadas crearon la Dirigencia de la Mujer para promover mayor participación en las organizaciones y en los procesos, entre ellos los relacionados a la DINEIB y la educación para poblaciones indígenas.

de punta, para hacer frente a la gestión local indígena que, al parecer, según insinuaba insistentemente el Presidente de la República, había perpetuado la pobreza: “Las mal llamadas escuelas comunitarias son escuelas de la pobreza”, por tanto, “Se cerrarán las escuelitas precarias y se reubicarán en los planteles completos como los del Milenio” (Presidencia de la República, 4 sep. 2013, s/n. En: Torres, 2013).

La primera Escuela del Milenio se abrió en la comunidad de Zumbahua (Pujilí, Cotopaxi) en 2007, fecha en la que el gobierno puso en marcha un proyecto de largo aliento que presupuestaba el cierre de 18.000 escuelas comunitarias, su sustitución por Unidades Educativas del Milenio y la reubicación de los estudiantes en los nuevos centros, la gran mayoría, cerca de las cabeceras municipales y a grandes distancias de las comunidades. Para febrero de 2018 ya se habían cerrado cerca de 10.000 centros educativos de la DINEIB y se contaba con 97 Escuelas del Milenio en funcionamiento (Rodríguez, 2018).

Investigaciones realizadas por el equipo de Contrato Social por la Educación (2016)<sup>33</sup> sobre los efectos de las Escuelas del Milenio en Cotopaxi y Chimborazo, señalan que son más las insuficiencias que las virtudes del proyecto, pues la gran mayoría de sus acciones derivan del desconocimiento de las necesidades y realidades de las poblaciones beneficiarias. En palabras de Milton Luna, Coordinador de la investigación en 2016, y actual Ministro de Educación del Ecuador:

[...] cientos de escuelas cerradas; niños y niñas sin transporte caminando largas distancias para llegar a la escuela del milenio; niños que no llegan a las escuelas, se quedan en el camino, por miedo a perros y otras amenazas; niñas acosadas sexualmente en las rutas solitarias; niños cansados y bajo rendimiento por las largas caminatas. [...] Padres y madres angustiados sacan de sus exiguos bolsillos para pagar el transporte de uno o más hijos para que vayan a la escuela; abandono de la familia indígena de su comunidad, venta de animales y propiedades, para instalarse en el poblado más cercano a la escuela del milenio; disputa entre comunidades para tener a la escuela del milenio más cerca de su territorio. La política de modernización educativa de “tractores” va contra el derecho de los niños y niñas de acceder a una educación de calidad “cerca a su casa”. Y también atenta a la vida de la comunidad indígena (Luna, 2016).

**Diez años después de abierta la primera Escuela, el Ministerio de Educación con el apoyo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias**

33 El Contrato Social por la Educación en el Ecuador es un movimiento e instancia de veeduría ciudadana creado en 2002 para la defensa y ejercicio de los derechos humanos, particularmente del derecho a la educación, en equidad de género, generacional y geográfica. Se reconoce en la lucha por la inclusión económica y social y en el respeto a la diversidad y a la interculturalidad. En octubre de 2016, como resultado de investigación, presentaron el documental “Se nos fue la alegría” en donde se exponen los efectos e impactos del cierre de escuelas comunitarias y sobre las dificultades que tienen los/as jóvenes para ingresar a la universidad en el Ecuador. Audiovisual disponible en: <https://youtu.be/4TWtjQB05w>



Sociales (FLACSO – Ecuador) y el financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo, presentaron el primer estudio oficial de evaluación sobre los impactos del Programa de Escuelas del Milenio. El breve documento (28 páginas), además de la descripción del Programa y la presentación de información cuantitativa sobre inversión y acceso, tan solo evalúa logros académicos (con base en la prueba SER Bachiller de 2015 y 2016) e impacto en matrícula. En el primer aspecto, las Escuelas del Milenio presentaron mejores puntajes en matemáticas con relación a otras instituciones educativas y mejoraron sus promedios de un año para otro; no obstante, en lenguaje (español) los promedios permanecieron inmóviles. En este mismo tenor, tampoco se encontraron impactos en la matrícula; es decir, no hubo aumentos ni disminución en la matrícula escolar en contraposición al objetivo del Programa de “incrementar la tasa neta de matrícula y asistencia a la educación inicial, básica y al bachillerato” (Ponce y Druet, 2017).

Según el informe hasta agosto de 2017 se habían entregado 65 escuelas, con una cobertura de 83.425 estudiantes, y 52 escuelas más aún estaban en construcción o por terminarse. La inversión, mayoritariamente implementada en infraestructura, fue de 803.511.096,61 dólares desde el 2008 hasta 2016. La Evaluación cierra con las siguientes recomendaciones:

La principal recomendación es que se debería realizar, en lo posible, un estudio experimental de evaluación de impacto con el fin de tener evidencia empírica más robusta y contundente. También se debería acompañar la dotación de infraestructura con cambios en el modelo pedagógico y en la interacción del docente con los niños en el aula, así como acompañamiento docente, con el fin de potenciar los impactos en logros académicos. También se debería realizar un estudio a profundidad de los costos del programa, con el objetivo de poder contar con un análisis costo-efectividad en profundidad (Ponce y Druet, 2017: 24).

En este marco, si consideramos el monto de la inversión y la década transcurrida entre la apertura de la primera Escuela del Milenio y la elaboración de la sucinta evaluación, es inevitable alertar que no ha sido política de Estado hacer un seguimiento responsable al Programa y sus impactos en territorio. Paralelamente, y teniendo en cuenta la relación señalada hasta ahora entre apertura de Unidades Educativas del Milenio y cierre de Escuelitas Comunitarias, es altamente preocupante que temáticas prioritarias como acceso para poblaciones indígenas, interculturalidad, pertinencia y lenguas indígenas brillen por su ausencia; tampoco se incluye ningún tipo de análisis en clave de género. Además, las metodologías seleccionadas, de carácter cuantitativo, no dan cuenta de los procesos que han posibilitado los avances en matemáticas y el estancamiento en lenguaje (suponiendo que esto

es información relevante y suficiente para una evaluación de 10 años de trabajo) y mucho menos permiten dilucidar los motivos que han hecho del crecimiento en la matrícula neta una promesa incumplida.

Como se puede observar, las políticas elaboradas en el marco de la “Revolución Educativa” no lograron resolver las cuentas pendientes que se le adjudican a la DINEIB. A pesar del contraste entre el lujo de los nuevos equipamientos frente a la cuestionada “precariedad” en que se desarrollaban las actividades educativas en las Escuelas Comunitarias, en otros aspectos como la distancia, la pertinencia y la vinculación con las comunidades, las Escuelas del Milenio acabaron por empeorar las condiciones de acceso (Contrato Social por la Educación, 2016) y no han garantizado avances tanto en rendimiento académico como en incremento de matrícula (Ponce y Druet, 2017), cualidades prioritarias para un Estado que quiso posicionarse como garante del derecho a la educación.

Otro elemento a observar es la intención castellanizadora de estas políticas pues, si bien la lengua indígena *kichwa* fue reconocida como lengua de relación intercultural en la Constitución de 2008, la política de Educación Intercultural Bilingüe consagrada por la Carta Magna y la Ley de Educación Intercultural (2010) ha sido nula, lo que ha llevado a un estado de alto peligro a todas las lenguas indígenas (ejemplo claro de ello es la ausencia de opciones de aprendizajes en lenguas indígenas, en contraste con la jerarquización del castellano e incluso el inglés como lenguas obligatorias para el aprendizaje en las escuelas). Recién en el año 2016 salió a la luz el nuevo currículo nacional en lenguas indígenas, pero realmente sólo se construyó el de la cultura y lengua *kichwa* que luego fue traducido a las demás lenguas indígenas. Este plagio curricular evidencia la carencia de una política integral de revitalización lingüística y el poco conocimiento que existe sobre las demás lenguas en el país (Rodríguez, 2017: 190); además, da cuenta del carácter indigenista, integracionista y neocolonial del diseño e implementación de políticas educativas en territorios indígenas.

Finalmente, persiste el interrogante por la forma en que la Revolución Ciudadana interpretó la idea de Estado plurinacional e intercultural, constitucionalizada en 2008, que apuntaba a descolonizar y democratizar las estructuras del Estado. ¿Quién participa, y cómo lo hace, en la toma de decisiones? ¿Qué lugar tuvieron los pueblos indígenas organizados y las organizaciones de mujeres? En materia educativa puede observarse que muchas de las decisiones de política pública se tomaron de manera vertical y centralizada.

Frente al cierre de las escuelas comunitarias y la promoción oficial de la castellanización, las mujeres del movimiento indígena impulsaron la resistencia lingüística y cultural. Presentaremos a continuación la experiencia comunitaria de las mujeres indígenas del Cañar en un

contexto de migración masculina. Allí desarrollan una práctica prefigurativa de educación en resistencia, que interpretamos en clave descolonizadora y anticapitalista.

### ***Migración y resistencia lingüística: el ejemplo de las mujeres indígenas de Cañar***

Según el último censo de población (INEC, 2010), la provincia del Cañar cuenta con 225.184 habitantes de los cuales el 15,2% se autoidentifican como indígenas, mayoritariamente pertenecientes al pueblo *kichwa kañari*. La economía de la provincia gira en torno a la agricultura, el comercio y las remesas, siendo características las altas tasas de migración hacia Estados Unidos (predominantemente de varones) en un contexto en donde el trabajo en el campo no es bien remunerado y cada vez son más escasas otras fuentes de empleo. Además, la provincia cuenta con una historia significativa en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe.

Las luchas por una educación propia en Cañar tienen como antecedente la presencia del proyecto de Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (IRFEYAL) (1959-1962), el proyecto Misión Andina y la implementación del Subprograma de Alfabetización en Quichua (1978-1984), programa resultado de la alianza entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (González, 2015).

Posteriormente, comunidades y organizaciones indígenas de la región se organizaron como pioneras en la búsqueda, diseño e implementación de proyectos educativos propios desde la década de los setenta. Por ejemplo, en 1970 la Unión Provincial de Comunas y Cooperativas del Cañar (UPCCC), tras conseguir importantes avances con relación a la propiedad y gestión de la tierra, inicia una fuerte campaña por una educación desde y para los pueblos indígenas con una formación adecuada a sus demandas y necesidades (cultura propia, lengua propia). Esta reivindicación irá arrojando logros como la creación de Escuelas Bilingües y Colegios Normales en las comunidades de Quilloac y Suscal en el marco del Subprograma de Alfabetización en Quichua (Palacios, 2014b).

En este contexto, una de las experiencias más destacadas ha sido la del Instituto Normal Bilingüe Quilloac, creado en 1980 para la formación de niños y niñas de preescolar y primaria. En 1986 pasa a ser Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe y, con la creación de la DINEIB, se integra al Sistema Nacional de Educación Intercultural Bilingüe coordinado por la CONAIE. Para el año 2002 logra su calidad de Instituto Superior para la formación de docentes en el Sistema Intercultural Bilingüe (Pichazaca, 2016), actividad que desarrolló hasta el año 2010 cuando la CONAIE pierde la administración de la DINEIB; a

partir de entonces, los Institutos Superiores fueron sometidos a evaluación y la formación de docentes dejó de ser quehacer de los Institutos<sup>34</sup>.

En esta experiencia es oportuno destacar la participación de María Rosa Camas Ahueza, exalumna del Instituto y docente de este por más de 13 años, y de Mariana Pichizaca e Isaura Quiroz, egresadas de la institución y ahora líderes de procesos educativos y de recuperación de la lengua y la memoria en su comunidad (Palacios, 2014a).

La participación de las maestras indígenas, tanto en el proceso adelantado en el Instituto Superior Quilloac como en las diversas escuelas comunitarias de la Provincia, ha sido clave para sostener una educación propia, por el mantenimiento de la lengua y la cultura, a pesar de las transformaciones suscitadas por la pobreza y la migración, y de los obstáculos de la política educativa generados por la Revolución Ciudadana que fueron analizados anteriormente.

Una experiencia que visualiza esta participación es la registrada en la comunidad de SISID, en la cual se implementó la política de cierre de escuelas comunitarias como lo sostiene Juana Alulema<sup>35</sup>, actual rectora de la Unidad Educativa Intercultural SISID, al mencionar que su institución centralizó las escuelas bilingües e hispanas que fueron cerradas en el periodo de gobierno de Rafael Correa, como lo fueron las escuelas de Ato de la Virgen y Honorato Ochoa.

Para Alulema, en el caso del Cañar las mujeres son las protagonistas en los procesos de mantenimiento y fortalecimiento de las lenguas debido al desarrollo de su participación en la dirigencia comunitaria. Al respecto, la rectora de la Unidad SISID, quien también pertenece a la organización de base Tucayta en Quilloac afirma:

En la organización Tucayta las mujeres tienen su propio proyecto con el apoyo de dirigentes. En la actualidad, hombres y mujeres están liderando la organización. Vale decir que en el caso de la Quilloac es una comuna grande e histórica en el Cañar. Actualmente, la cooperativa “Quilloac” la dirige una líder histórica que es Mercedes Guamán. Podemos decir que en la actualidad sí hay equidad en la participación. Para llegar a esto, a esta equidad, tuvimos que pasar una lucha tremenda; los hombres tenían que entender el rol

34 Los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües (IPIB Shuar-Achuar, IPIB Canelos, IPIB Martha Bucaram de Roldós, IPIB Quilloac, e IPIB Jaime Roldós Aguilera) fueron incluidos en el proceso de evaluación nacional a la educación superior inaugurado en el año 2009. Los resultados fueron adversos: cierre de instituciones, suspensión de actividades, reasignación de tareas y reajustes en el presupuesto fueron algunos de los impactos vividos – y aún no totalmente resueltos – tras la evaluación. La ausencia de criterios en clave intercultural, el afán de cumplir estándares de calidad internacionales impertinentes y la implementación de metodologías de evaluación punitivas y no participativas fueron algunas de las características identificadas que permiten explicar dichos resultados, sobre todo en el campo de la Educación Superior Intercultural (Hernández y Vargas, 2017).

35 Mujer indígena *kichwa kañari* rectora de la Unidad Educativa Intercultural SISID y miembro de la Organización Tucayta. Se destaca su trabajo y compromiso a nivel local como docente en y para comunidades indígenas *kañaris* desde 1991.

de las mujeres más allá de ser amas de casa. En esa lucha ha habido mal entendimiento por parte de algunos, porque el patriarcado está también en las comunidades. Pero gracias al estudio de las mujeres y de la organización llamada “KushkiWasi” donde se demostraba, gracias a la experiencia de mama Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña, el poder de la mujer en la familia y en la comunidad, las organizaciones empezaron con las artesanías y los tejidos para reunir a las mujeres. La autoformación de las mujeres fue el primer paso, después fueron los proyectos que impulsaron talleres y capacitaciones. Ahora ya podemos disfrutar de esto, pero todavía hay hombres que nos mal entienden (Alulema y Rodríguez Caguana. Comunicación personal. 2019).

De manera adicional, Alulema comenta que el gobierno de Lenin Moreno ha prometido a la Unidad Educativa de SISID construir una Escuela del Milenio en los próximos años que mantendría la directiva institucional y con ella la dirigencia comunitaria. Este proceso deberá cumplirse en el marco de las negociaciones actuales entre la presidencia y el movimiento indígena para la devolución y fortalecimiento de las escuelas interculturales bilingües. Será interesante ver el progreso de esta promesa y las posibilidades de consolidar espacios para mujeres como parte integral del proceso.

Finalmente, es imperativo subrayar que este empoderamiento se suscribe en la histórica migración de la provincia del Cañar, en la que el 41% de las familias ha tenido o tiene un pariente que ha emigrado fuera del país. Esto ha dejado a los niños y niñas en situación de familias transnacionales (Escobar García, 2004). Además, las comunidades también han emigrado hacia las ciudades tratando de mantener sus propias construcciones identitarias<sup>36</sup>. Vale recalcar que el flujo de migración al principio de la década de 1990 en las provincias del Cañar y del Azuay fue casi exclusivamente masculina y que al finalizar la década hubo un flujo paritario entre hombres y mujeres; sin embargo, los datos a partir del año 2004 (en el contexto de crisis bancaria), indican que la migración masculina volvió a ser mayoritaria. De hecho, hasta el año 2008 en el Cañar se registró una migración masculina de 12.376 personas, mientras que la población femenina era solo de 5.249 (UNFP-FLACSO, 2008). Este fenómeno social ha dejado a las mujeres como jefas de hogar y de las comunidades, lo cual ha cambiado la perspectiva organizativa y el lugar de la reivindicación lingüística. En palabras de Gabriela Bernal:

La madre, quien no migra, por lo general con menor manejo del castellano, es la encargada de transmitir la cultura indígena, es decir de reproducirla, de mantenerla a largo plazo. Este hecho ha sido visto muchas veces como

36 Solo en Quito y Guayaquil se registran decenas de comunas indígenas, lo cual interpela a la noción de ruralidad de las comunidades y a la propia urbe que ve en su seno el crecimiento

un mecanismo mediante el cual las mujeres permanecen “fijas”. Es decir, dentro de la “tradicición”, sometidas a “los usos y costumbres” [...] Pero este tipo de enfoque descuida un elemento fundamental para el análisis antropológico: la tradición NO es un elemento estático (Bernal, 2007: 140-141).

De alguna forma, y trascendiendo nociones conservadoras y estáticas de la cultura y de los roles de las mujeres, las transformaciones asociadas a la migración masculina en Cañar han detonado/propiciado un proceso de empoderamiento que, de manera ejemplificante, vemos reflejado en las visitas de campo realizadas en el año 2016 a la Unidad Educativa de SISID. En aquel entonces, Juana Alulema nos comentó de las estrategias creadas para conservar y revitalizar el uso de la lengua, y del papel de las mujeres en la comunidad ante la migración masculina:

Entonces es un poco contradictorio lo que pasa en la familia y también en los centros educativos, cuando los papacitos dicen, no pues, yo quisiera que mi hijo aprenda la lengua castellana y hasta el inglés, en el último plano está que aprendan el *kichwa* para los papás. ¿Por qué ocurre esto? Porque la mayor parte de los papacitos tienen educación por lo menos primaria, en cambio las mamás son las que menos tienen. Entonces, ahí está el asunto, porque desde la escuela se cultiva el valor de la lengua castellana y no la lengua *kichwa*. Eso es lo que ha ocurrido, que los papacitos creen que la lengua castellana es la importante, por eso ellos quieren que sepan esa lengua antes que el *kichwa*. Suelen decir: “no, no queremos *kichwa* ya sabemos *kichwa*”. Entonces me doy cuenta que, en realidad, las guardianas, las que mantienen la identidad cultural somos las mujeres, por lo menos así lo he comprobado. En los centros educativos las mujeres indígenas nos comunicamos con las autoridades en nuestra lengua sin tener ningún miedo o vergüenza. Esto no suele ocurrir cuando se trata de un profesor hombre indígena, que muy poco se comunica en su lengua, porque está cultivado para eso (Alulema y Rodríguez. Entrevista. 2016).

Esta relación entre mujeres indígenas, lengua *kichwa* y educación, que las ha convertido en guardianas, es producto de un conjunto de fenómenos entre los que se destacan los procesos migratorios de los hombres, a partir de los cuales ellas fortalecen sus organizaciones y con ellas la defensa de la lengua a través de su práctica y de su enseñanza en las

---

de una estructura jurídico-política y cultural que difiere de la estructura jerárquica estatal. Esta nueva realidad hace que exista confusión en la sociedad mestiza que no entiende la dinámica interna de las comunas o comunidades. Así lo sostiene la docente universitaria Josefina Aguilar Guamán: “Estamos ante una nueva realidad. No somos las mujeres indígenas de otros tiempos. Nuestras abuelas nos enseñaron a llevar nuestra identidad y nuestra lengua al lugar donde vayamos. Ahora hemos cambiado, se ve hasta en nuestra estética, sentimos orgullo por nuestros anacos y podemos también usar ropa occidental, pero sin olvidar quiénes somos. El problema que más nos preocupa es la lengua, seguimos viviendo el desplazamiento y eso me frustra como docente” (Chuji y Rodríguez. Entrevista. 2016).

comunidades. Consideramos que ello las coloca en una posición descolonizadora frente a los hombres de la comunidad a quienes el mercado laboral que los recibe los obliga a la práctica de las lenguas dominantes y a desestimar el ejercicio de la lengua propia. En contraste, tal como lo señala la directora y las docentes de la escuela, las abuelas siguen ocupando un lugar fundamental en la escuela y en las comunidades. No obstante, si no hay un compromiso de las políticas educativas estatales, difícilmente las mujeres podrán contrarrestar la arremetida castellanizadora que mantiene las relaciones de colonización lingüística.

Finalmente, interpretamos la experiencia de las mujeres indígenas del Cañar, sus luchas y su proceso organizativo, como un tipo de sociabilidad emergente sostenida en prácticas comunitarias, descolonizadoras y antipatriarcales. Dado el carácter exploratorio de nuestro estudio, este último aspecto puede ser problematizado, pues hasta el momento no contamos con suficiente evidencia empírica para afirmar que nos encontramos frente a un tipo de sociabilidad “feminista”. Sin embargo, no es un dato menor que sean las mujeres quienes se encuentren impulsando este proceso, muchas veces incluso a pesar de los hombres, como hemos podido observar a partir de algunos de los testimonios consignados.

### **FEMINISMO PRÁCTICO-COMUNITARIO-ANTICAPITALISTA COMO SOCIABILIDAD EMERGENTE. POTENCIALIDADES Y RETOS EN EL CAMPO EDUCATIVO-LINGÜÍSTICO**

*Al tiempo contemporáneo y futuro pertenece lo femenino, es decir que las mujeres indígenas junto con los hombres tenemos la responsabilidad del destino de nuestros pueblos. Que en otras palabras significa que las mujeres indígenas y las mujeres de los demás pueblos ecuatorianos podemos trabajar junto con los hombres para que nuestras vidas sean más llevaderas y heredar a las generaciones que vienen esta visión y forma de vida.*

*Estelina Quinotoa (2009: 99-100)*

Una mirada atenta a los caminos recorridos por las mujeres indígenas del Ecuador en la lucha por la construcción de un mundo digno para todos y todas, nos permite reconocer en su trasegar horizontes de posibilidad ante el colonialismo, el racismo, el individualismo y el patriarcado, engranajes del sistema que reproduce el capitalismo como matriz civilizatoria.

Para nosotras, estas luchas dan cuenta de una suerte de feminismo práctico-comunitario-anticapitalista, apuesta que articula lo privado y lo público, lo personal y lo institucional, la cotidianidad y la coyuntura, la individualidad y la colectividad, y lo feminizado y lo masculinizado para soñar y construir, desde el cuerpo-lengua-te-

territorio de las mujeres, renovadas formas de (re)producir la vida material y cultural de las sociedades.

En este marco, reconocemos prácticas prefigurativas antisistémicas por la descolonización en los quehaceres de las mujeres indígenas; tanto en la época colonial, al sumarse a las luchas por la liberación de los territorios conquistados por el ejército español, como en el período de consolidación de la república. De esta forma se enfrentaron al sistema hacendatario organizando en paralelo la lucha por la recuperación y gestión colectiva de las tierras, la abolición del trabajo doméstico obligatorio y la creación de escuelas clandestinas para el aprendizaje del castellano y el mantenimiento del kichwa. De igual manera, situamos sus aportes directos a la lucha por la descolonización contemporánea en el ejercicio de cargos políticos (locales/comunitarios, sectoriales y nacionales), en su participación en la administración de justicia, y en sus agendas en el campo de la docencia y la investigación por la revalorización de saberes propios, el mantenimiento del uso de las lenguas y las culturas. Estas acciones han sido determinantes para pensar de manera mancomunada los desafíos materiales para construir un Ecuador plurinacional e intercultural.

¿En qué sentidos la experiencia en el Cañar prefigura un conjunto de prácticas anticapitalistas? En el esfuerzo por mantener el vínculo comunitario y reconocer la comunidad como eje de las resistencias a nivel cultural y lingüístico ante, por ejemplo, el capitalismo individualista que obliga a los varones del Cañar a migrar y priorizar el castellano (e incluso el inglés) para reproducir la vida material. Todo esto nos permite afirmar el carácter anticapitalista de las faenas adelantadas durante las últimas décadas por las mujeres indígenas organizadas.

A la par, la determinación de las luchas de las mujeres por la descolonización en contextos de racismo, como fenómeno social total, ímpetu gestado desde su condición de mujeres indígenas en contextos en donde el machismo y el patriarcado también invaden todas las áreas de la vida misma, nos permiten ubicar estos derroteros no solo como caminos hacia la descolonización, sino también como horizontes posibles hacia la despatriarcalización. Esto ha implicado colocar el ojo en realidades antes invisibilizadas (como la violencia contra las mujeres en sus múltiples dimensiones) y sustentadas en relaciones de género jerarquizadas (tanto a nivel interno, al hablar del rol de la mujer indígena dentro de su comunidad, como a nivel externo, al revisar el rol estereotipado de la mujer indígena en la sociedad nacional). En este marco, el reconocimiento de la relación cuerpo-lengua-territorio que sustenta las luchas por una Educación Intercultural Bilingüe pertinente y en ejercicio de pedagogías emancipadoras, pero también las luchas en contra del extractivismo en la Amazonía y en defensa del agua en la Sierra, va configurando sociabilidades emer-



gentes que articulan derechos étnicos con derechos de mujeres por un Ecuador verdaderamente plurinacional e intercultural.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV (2018) “Diálogo en siete voces sobre la lucha por el aborto libre” En: *Amazonas. Revista feminista y anticapitalista*. Disponible en: <https://www.revistaamazonas.com/2018/11/17/dialogo-en-siete-vozes-sobre-la-lucha-por-el-aborto-libre-en-ecuador/>
- ACOSTA, Alberto y Cajas Guijarro, John (2018) “La deuda eterna contraataca: cómo el correísmo nos regresó al pasado”, en VVAA *El gran fraude ¿del correísmo al morenismo?* Quito: Montecristi Vive.
- ACYSE (2012) *Sociabilidades emergentes y movilizaciones sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO – Universidad Veracruzana. Colección Grupos de Trabajo.
- ACYSE (2015) *Prefigurar lo político, disputas contrahegemónicas en América Latina*. Buenos Aires: El Colectivo; CLACSO; Último Recurso. Colección Grupos de Trabajo.
- ARGENTO, Melisa (2016) “Transformación estatal en el Ecuador de la Revolución Ciudadana”. Ponencia presentada en III Jornadas de Ciencia Política del Litoral. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral
- BELLI, Gioconda. *La mujer habitada*. [1988]. Tafalla: Txalaparta, 1990.
- BERNAL, Gabriela (2007) “Mujeres indígenas. Líderes y escuela” en *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación* 3. pp. 115-149. Cuenca, Ecuador: UPS; Abya Yala.
- BLACKWELL, M., Hernández Castillo, R. A., Herrera, J., Macleod, M., Ramírez, R., Sieder, R., & Speed, S. (2009). *Cruces de fronteras, identidades indígenas, género y justicia en las Américas: Towards a Comparative Analysis and a Collaborative Methodology*. Desacatos, (31), 13-34.
- BRENNER, Neil, PECK, Jamie y THEODORE, Nick (2011). “¿Y después de la neoliberalización? Estrategias metodológicas para la investigación de las transformaciones regulatorias contemporáneas”. En: *Urban. Artículos y notas de investigación*. 21-40.
- BRIONES, Claudia (1998) “(meta) cultura del estado nación y estado de la (meta) cultura”, en *Serie Antropología* N° 244, Brasilia.
- CABNAL, Lorena (2010) “Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala” en ACSUR-Las Segovias, *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. España: ACSUR-Las Segovias. pp 11-25.
- CABNAL, Lorena (2014) *Depatriarcalización del territorio cuerpo, un acto político y cosmogónico para descolonizarnos*. Guatemala.
- CONAIE (1989) *Las nacionalidades indígenas en el Ecuador. Nuestro proceso organizativo*. Quito: Ediciones Tincui, Abya Yala.

- CHANCOSO, Blanca y VIDAL, José Ramón (2007) “Nos dejaron sin nombre, sin religión, sin el espacio para las tierras”, en *Por la izquierda. Veintidós testimonios a contracorriente*, La Habana: Ediciones ICAIC, Videoteca Contracorriente y Editorial José Martí
- DÁVALOS, Pablo (2010). *La democracia disciplinaria. El proyecto posneoliberal para América Latina*. Quito, Ecuador. CODEU-PUCE.
- DE LA TORRE, Carlos (2013) “El populismo latinoamericano: entre la democratización y el autoritarismo”, en *Nueva Sociedad* N° 247, septiembre-octubre.
- DE LA TORRE, Luz María (2010) “¿Qué significa ser mujer indígena en la contemporaneidad?” en *Mester*, 39 (1). EEUU: UCLA.
- DUSSEL, Enrique. 1990. *Teología de la liberación y Marxismo*. San Salvador: UCA Editores.
- ECUARUNARI (2013) *Una mirada a nuestra historia. Movimiento Nacional Ecuador Runakunapak Rikcharimuy*. Quito: ECUARUNARI, CAAP, SAL.
- ESPINOSA-MIÑOSO, Y. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El Cotidiano*, 29(184), 7-12.
- FANON, Frantz (2007[1961]) *Los condenados de la tierra*. Rosario: Colectivo Editorial Último Recurso.
- FERNÁNDEZ, Blanca (2016) “Reflexiones acerca del colonialismo interno: Vigencia y actualización del pensamiento crítico latinoamericano a través de las escrituras de intelectuales indígenas en Ecuador”, en *Revista Interdisciplinaria de Estudios Sociales*, Ediciones del Colectivo de Estudios e Investigaciones Sociales (CEISO), Bahía Blanca, N° 13, enero-junio, pp. 33-56.
- FERNÁNDEZ, Blanca y SEPÚLVEDA, Bastien (2014) “Pueblos indígenas, saberes y descolonización: procesos interculturales en América Latina”, en *POLIS. Revista Latinoamericana*, Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas de la Universidad de Los Lagos, Campus Santiago (CISPO). N° 38, septiembre.
- FERNÁNDEZ, Blanca y Simbaña, Floresmilo (2015) “El Movimiento Pachakutik y la posibilidad de un proyecto de las organizaciones populares” [Prólogo], en Marc Becker, *¡Pachakutik! Movimientos indígenas, proyectos políticos y disputas electorales en el Ecuador*, Flacso-Ecuador: Quito.
- FLORES, Alejandra (2005) *Intelectuales indígenas del Ecuador y su paso por la universidad y la escuela*. Quito: FLACSO Ecuador.
- FORNET-BETANCOURT, R. (2011) *La filosofía intercultural y la dinámica del reconocimiento*. Ediciones UC Temuco.
- FRASER, Nancy (1997). *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Universidad de los Andes.
- FUNES, Patricia y ANSALDI, Waldo (1994) “Patologías y rechazos. El racismo como factor constitutivo de la legitimidad política del or-

- den oligárquico y la cultura política latinoamericana” en *Cuiculco. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*, Nueva Época, N° 2 Vol. 1, pp. 193-229.
- GARGALLO, Francesca (2013) *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Buenos Aires: América Libre.
- GUERRERO, Andrés (1991) *La semántica de la dominación: el concertaje de indios*. Quito: Libri Mundi
- GUTIÉRREZ CHONG, Natividad y VARGAS MORENO, Paola (2017). “Ciudadanía intercultural y pueblos indígenas en América Latina”. En: Ledesma Narváez, Marianella (Coord.). *Justicia e interculturalidad. Análisis y pensamiento plural en América y Europa*. Lima: Centro de Estudios Constitucionales. Tribunal Constitucional del Perú. pp. 327-353.
- HERNÁNDEZ LOEZA, Sergio E. y VARGAS MORENO, Paola A. (2017). “Educación superior intercultural y política pública en Ecuador: Miradas desde el análisis de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi”. En: Cabrera, Santiago [et.al.]. *Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016). Extravíos, ilusiones y realidades*. Primera Edición. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. pp. 403-426.
- HERRERA, Gioconda (Comp.) (2001) *Antología. Estudios de género*. Quito: FLACSO, Ecuador-ILDIS.
- KOROL, Claudia (comp.) (2016) *Feminismos populares, Pedagogías y políticas*. Buenos Aires: El Colectivo, Chirimbote, América Libre, Pañuelos en Rebeldía
- KÜPER, Wolfgang y VALIENTE Teresa. 1998. *Lengua, cultura y educación en el Ecuador 1990-1993*. Quito: Editorial Abya-Yala.
- LUNA, Milton (2016) ‘Se nos fue la alegría’. En: *El Comercio*. Opinión. <<https://www.elcomercio.com/opinion/alegria-politica-familia-educacion-miltonluna.html>> Publicado el sábado 04 de junio 2016. Acceso 9 de marzo de 2019
- MACAS, Luis (2001) “Diálogo de culturas: hacia el reconocimiento del otro”, en *Revista Yachaykuna*, N° 2, diciembre, Quito: ICCI. Disponible en <http://icci.nativeweb.org/yachaikuna/2/macass.html>
- MALDONADO, Luis (2012) “Ecuador: ¿cómo estamos los pueblos indígenas después del último censo?”, en *Servindi – Servicios de Comunicación Intercultural*, 2 de marzo. Disponible en <https://www.servindi.org/actualidad/60332> Consultado el 6/3/2019
- MARIÁTEGUI, José Carlos (2010 [1929]) “Tesis ideológicas. El problema de las razas en América Latina”, en Alimonda, Héctor (comp.) *La tarea americana. José Carlos Mariátegui*, Buenos Aires: CLACSO / Prometeo libros
- MÉNDEZ TORRES, Georgina (2009) “Uniendo y abriendo caminos: La actoría política de las mujeres indígenas en el movimiento indígena ecuatoriano” Tesis de Maestría. Quito: FLACSO, Ecuador.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Sitio Web Oficial. Unidades Educativas del Milenio <<https://educacion.gob.ec/unidades-educativas-del-milenio/>> acceso 9 de marzo de 2019
- MONTALUISA, Luis (2009). “Realizaciones de la Dirección Nacional de Educación intercultural bilingüe DINEIB antes del decreto 1585 del 18 de febrero del 2009”. En: Kitu Kara. Blog GermanKituKara <http://germankitukara.blogspot.com/2009/10/realizaciones-de-la-direccionnacional.html> (Visitado en: 30 de septiembre de 2013).
- ORTIZ CRESPO, Santiago (2019) Revolución ciudadana en Ecuador. De lo nacional popular a lo nacional estatal. En Ouviaña, Hernán y Thwaites Rey, Mabel. *Estados en disputa. Auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: El Colectivo, CLACSO, Quimantú, Desde Abajo, Zur, Bajo Tierra, IEALC, TNI.
- OSPINA, Pablo (2007). “La participación política del movimiento indígena en Ecuador (enseñanzas de los casos de Cotopaxi y Cotacachi)”. En: Büschges, Christian, Guillermo Bustos, y Olaf Katmeier (Edits.) *Etnicidad y poder en los países andinos*, Quito: UASB/Universidad de Bielefeld/CEN. pp. 231-238.
- OUVIÑA, Hernán y THWAITES REY, Mabel (2018) Estados en disputa. Auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina. Buenos Aires: El Colectivo, CLACSO, Quimantú, Desde Abajo, Zur, Bajo Tierra, IEALC, TNI.
- PACARI, Nina (1984) “Las culturas nacionales en el Estado multinacional ecuatoriano”, en *CULTURA. Revista del Banco Central del Ecuador*, N° 18, Vol. VI, enero-abril.
- PACARI, Nina (2004) “El Congreso Nacional y los pueblos indígenas” en Pablo Cuvi (ed.) *Historia del Congreso Nacional*. Quito.
- PACARI, Nina (2008) “La incidencia de la participación política de los pueblos indígenas: un camino irreversible” en Heriberto Cairo Carou y Walter Mignolo (eds.) *Las vertientes americanas del pensamiento y el proyecto des-colonial. El resurgimiento de los pueblos indígenas y afrolatinos como sujetos políticos*. Quito: Trama Editorial, Gecal.
- PALACIOS, Estefania (2014a) Mujeres indígenas y su lucha por una Educación Intercultural Bilingüe. Nota de prensa en <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/regional/1/mujeres-indigenas-y-su-lucha-por-una-educacion-intercultural-bilinguee> acceso 9 de marzo de 2019
- PALACIOS, Estefania (2014b) Memorias de la educación Bilingüe en Azuay y Cañar. Nota de prensa en <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/regional/1/memorias-de-la-educacion-bilinguee-en-azuay-y-canar> acceso 9 de marzo de 2019
- PALACIOS, Paulina (2005) “Construyendo la diferencia en la diferencia: mujeres indígenas y democracia plurinacional” en Dávalos, Pablo (Comp.) *Pueblos Indígenas, Estado y democracia*. Buenos Aires: CLACSO. pp. 311-339.

- PAREDES, Julieta (2014) (2010) *Hilando Fino. Desde el feminismo comunitario*. México: El Rebozo; Zapateándole; Lente Flotante; En cortito que' s palargo; AliFem AC.
- PÉREZ, Lizeth (2018) "Participación política de mujeres indígenas en tiempos de la Revolución Ciudadana" en *Alteridades* 28 (55). Ciudad de México: Departamento de Antropología UAM Iztapalapa. pp. 61-72.
- PONCE, Juan y DROUET, Marcelo (2017) *Evaluación de Impacto del Programa de Escuelas del Milenio*. Documento de Política No 01-2017. Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador
- PRIETO, Mercedes et. al. (2005) "Las mujeres indígenas y la búsqueda del respeto" en Prieto, Mercedes (Edit.) *Mujeres ecuatorianas. Entre las crisis y las oportunidades 1990-2004*. Quito: CONAMU, FLACSO – Sede Ecuador, UNIFEM y UNFPA, pp 155-194.
- QUIJANO, Aníbal. (2000) "Colonialidad del poder y clasificación social". *Journal of World-System Research*, No. 2: 342-86.
- QUINOTOA, Estelina (2013) (2009) "Mujeres e identidades étnicas" en CONAMU, *Historia de mujeres e historia de género en el Ecuador*. Quito: IPANC – CAB.
- RADCLIFFE, Sarah. A. (2014). "El género y la etnicidad como barreras para el desarrollo: Mujeres indígenas, acceso a recursos en Ecuador en perspectiva latinoamericana." *Eutopía: Revista de Desarrollo Económico Territorial*, (5), 11-34.
- RAMÍREZ GALLEGOS, Franklin (2012) "Reconfiguraciones estatales en Ecuador: 1990-2011", en Thwaites Rey, Mabel (Ed.) *El Estado en América Latina: continuidades y rupturas*. Santiago de Chile: ARCIS, CLACSO.
- RAMÍREZ, Franklin (2009). "El movimiento indígena y la reconstrucción de la izquierda en Ecuador: El caso del Movimiento de Unidad Plurinacional Pachalutik-Nuevo País". En: P. Ospina, O. Kaltmeier y C. Büschges (Edits). *Los Andes en Movimiento. Identidad y poder en el nuevo paisaje político*. Quito: UASB/CEN/Universidad de Bielefeld. pp. 65-94.
- RAMÍREZ, Franklin (2010) "Fragmentación, reflujo y desconcierto. Movimientos sociales y cambio político en el Ecuador (2000-2010)" en OSAL. *Revista del Observatorio Social de América Latina*. Buenos Aires: CLACSO. Año XI, N° 28, noviembre.
- RODAS, Raquel (1998). *Crónica de un sueño: Las escuelas indígenas de Dolores Cacuango una experiencia de educación bilingüe en Cayambe*. Quito: EBI-GTZ.
- RODAS, Raquel (2007) Dolores Cacuango. *Pionera en la lucha por los derechos indígenas*. Quito: Comisión Nacional Permanente de Conmemoraciones Cívicas.
- RODRÍGUEZ CAGUANA, Adriana (2017) *El largo camino del Taki Unkuy. Los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas del Ecuador*. Quito: Editorial Huaponi.

- RODRÍGUEZ CAGUANA, Adriana y HERRERA MONTERO, Luís (2017) “El derecho a la educación intercultural bilingüe: lucha e institucionalidad. Entrevista a Ruth Moya Torres”. *Revista NuestrAmerica* Volumen 5, número 9, enero-junio de 2017.
- RODRÍGUEZ, Marta (2018). *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador*. Quito, Ecuador: Abya Yala – Fundación Pueblo Indio del Ecuador.
- SANTILLANA ORTIZ, Alejandra (2018) “Capitalismo y patriarcado en la coyuntura ecuatoriana (reflexiones al vuelo)”, en *Revista para un debate político socialista* N° 1, segunda época, año 1, enero, Quito.
- SIERRA, Natalia (2018) “El derrotero ideológico de la revolución ciudadana: una década desperdiciada”, en *VVAA El gran fraude ¿del correísmo al morenismo?* Quito: Montecristi Vive.
- TORRES, Rosa María (2016). Ecuador: Adiós a la educación comunitaria y alternativa. En: *Otra Educación* <<https://otra-educacion.blogspot.com/2013/10/ecuador-adios-la-educacion-comunitaria.html>> acceso 9 de marzo de 2019
- UIAW (2004) *Aprender en la sabiduría y el buen vivir*. Quito: Abya-Yala
- UNDA, Mario (2012) “El pensamiento de Agustín Cueva y el análisis de los ‘populismos’ actuales”. En *La línea de fuego*, Quito. Disponible en <http://lalineadefuego.info/2012/03/28/el-pensamiento-de-agustin-cueva-y-el-analisis-de-los-populismos-actuales-por-mario-unda/>
- VARGAS MORENO, Paola (2014). “Educación Superior Intercultural en disputa. Trayectorias de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi”. En *POLIS. Revista Latinoamericana*, Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas de la Universidad de Los Lagos, Campus Santiago (CISPO). N° 38, septiembre.
- VITERI, Carlos (1997) “La tierra del futuro” en *Voces de resistencia. Explotación petrolera en los trópicos*. Quito: OILWATCH, pp. 165-167.
- WALSH, Catherine (2002) “(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”, en Fuller, *Norma: Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Lima, pp. 115-142.
- WALSH, Catherine, 2009. “Estado plurinacional e intercultural: complementariedad y complicidad hacia el buen vivir”. En Alberto Acosta y Esperanza Martínez, comp., *Plurinacionalidad: democracia en la diversidad*. Quito: Editorial Abya-Yala. ISSN 0719-3092
- YUVAL-DAVIS, Nira (1997). *Gender and Nation*. Londres: Sage Publications.
- ZAMOSC, León (2005). El Movimiento Indígena Ecuatoriano: de la política de la influencia a la política del poder. En: N. Grey y L. Zamosc (Edits.) *La lucha por los derechos indígenas en América Latina*. Quito: Abya Yala. pp. 19-228

**ENTREVISTAS:**

ALULEMA Juana. Rectora de la Unidad Educativa SISID. Entrevistas realizadas en abril de 2016 y marzo de 2019 por Adriana Rodríguez Caguana.

RUTH Moya. Directora de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UNAE. Entrevista realizada en diciembre de 2016 por Adriana Rodríguez Caguana.

CHUJI (pseudónimo) Maritza. Docente universitaria indígena. Entrevista realizada la primera semana de mayo de 2016 por Adriana Rodríguez Caguana.

MACAS Luis. Kichwa-saraguro. Ex-Diputado Nacional. Ex-Ministro de Agricultura. Ex-Presidente de la CONAIE. Miembro del equipo fundador del proyecto Educación Intercultural Bilingüe EIB por la CONAIE. Miembro del equipo fundador de la UIAW. Entrevista realizada en julio de 2013 por Paola Vargas Moreno.