

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES –SEDE
ECUADOR**

PROGRAMA DE ANTROPOLOGÍA.

**MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON MENCIÓN EN ESTUDIOS
ETNICOS, CONVOCATORIA 2003-2005**

**INTELECTUALES INDIGENAS DEL ECUADOR Y SU PASO POR LA
ESCUELA Y UNIVERSIDAD**

AUTORA: ALEJANDRA FLORES CARLOS

INDICE GENERAL	Pág.
Dedicatoria	2
Palabras necesarias	3
Agradecimientos	4
Indice general	6
Introducción	9
Capítulo I	
El movimiento indígena y el surgimiento de la intelectualidad ilustrada en el Ecuador	15
1.1 Consideraciones básicas sobre el término “intelectuales”	20
1.2 Aproximaciones hacia el estudio de las élites indígenas ilustradas	23
1.3 Los intelectuales indígenas en el Ecuador	24
1.4 Los procesos de alfabetización y el surgimiento de las escuelas bilingües	26
1.5 Encuentros y diferencias territoriales	37
1.6 Nuestro grupo de estudio	42
1.7 ¿Indígenas o indios?	46
Capítulo II	
Educación: El difícil camino hacia la modernidad	48
2.1. El difícil acceso	48
2.2. Racismo, discriminación y maltratos	49
2.3 Condición económica y social	55
2.4 Privilegios de género	57
2.5 Identidad y reindianización	63

Capítulo III	
Diversidad de culturas, diversidad de conocimientos	70
3.1 ¿Qué mismo será?	70
3.2 Soy gente de la selva	72
3.3. Escuela de propio campesino	75
3.4. Escuelas EIB y escuelas hispanas	78
3.5 La fuerza de la comunidad	83
3.6. El discurso de la interculturalidad	85
Capítulo IV	
La década ganada y la educación superior indígena	88
4.1 Los indígenas llegan a las universidades	88
4.2 La preeminencia de educadores indígenas	93
4.3 Programas y apoyos en la formación de profesionales e intelectuales indígenas	95
4.4 Las propuestas desde los indígenas	99
4.5 Poder indígena y educación	107
V	Conclusiones y reflexiones finales 112
VI	Anexos
6.1.	Nómina de entrevistados 119
6.2	Índice de cuadros 121
6.3	Abreviaturas 122
VII	Bibliografía 123

CAPITULO II

Educación: El difícil camino hacia la modernidad

El acceder a la educación es uno de los grandes anhelos de la gran mayoría de las personas ya que esto supone optar a un mundo de conocimientos que a su vez redundará en un mayor posicionamiento social. Los indígenas no son la excepción, la educación les va permitir acceder a mayores espacios de participación los cuales les han sido negados históricamente, pero este derecho no les ha sido provisto de manera fácil, sino que los indígenas adultos de hoy han debido sobrellevar una serie de impedimentos, aparte del racismo y la discriminación, como la condición social, económica, de género, para poder alcanzar estudios.

En este capítulo abordaremos las dificultades que se han presentado y las facilidades por otro, para que los indígenas puedan acceder al sistema escolar, si ha sido igualitario el acceso para niñas y niños, qué estrategias utilizaron para superar la discriminación y el racismo, si existen diferencias sociales entre la élite indígena educada y cómo inciden estas características en la conformación de una fuerte identidad étnica o en la asimilación a la sociedad mayoritaria.

El difícil acceso

[v]engo de una familia con bastantes limitaciones económicas y lo que pudieron darme mis padres es lo que los seres humanos más aprecian en la vida, la educación. No sé como lo hicieron, se encargaron de educarnos, de darnos educación a mis siete hermanos, de los cuales cinco llegamos a la educación superior, dos no alcanzaron, pero terminaron el bachillerato. (L.M. Entrevista personal, octubre de 2004).

Esta ilusión o sueño de los padres se produce porque ellos no desean que sus hijos pasen las mismas penurias que tuvieron que pasar ellos “así hemos luchado por la educación, a fin de que nuestros hijos no sean más esclavos” (CONAIE 1989:226-227). En este sentido podemos indicar que la educación contiene un carácter liberador, es una

esperanza para esos padres discriminados y maltratados por toda una vida. Si los hijos acceden a la escuela pueden evitar esa situación, pero a la vez, el acceso a ella les permitirá conocer la lengua y la escritura hegemónica, es a través de la escuela que ellos podrían acceder a un reconocimiento como ciudadanos y a gozar de los derechos y beneficios, al igual que el resto de la sociedad ecuatoriana. (López y Küper, 1999: 4-5). Así, la escuela se convierte en una herramienta necesaria y una ilusión que permitirá soslayar o evitar la discriminación de que han sido objeto los indígenas a lo largo de la historia. Sin embargo, en la escuela muchas veces se apaga ese sueño.

Racismo, discriminación y maltratos

Yo sufrí un gran discrimen, cuando fui a matricularme al colegio, ya noté. En la escuela yo sufrí eso, porque los niños blanco mestizos me molestaban. Por ejemplo que mi mamá, en la pobreza de mi madre, me daba tostado, maíz seco tostado para comer, o me daba habas tostadas para comer, me quitaban. Yo no tenía como decir 'profesor me molestan', porque el profesor salía a favor de los niños mestizos, y yo no tenía defensa.

Yo me acuerdo que un niño me molestaba mucho, mucho, mucho, y yo aguantaba, aguantaba y yo una vez no aguanté y le pegué. Yo he sido muy pasivo, ya tantas serían mis iras que le di un trompón, el niño se salió, lloró y se fue a su casa. El profesor me acuerdo, Arturo Benalcázar, vino, no preguntó quién tiene la culpa, si no ¡pum! me dio un puntapié el profesor. El profesor no preguntó quién empezó, quién tiene la culpa, y nunca preguntó y me dio un puntapié.

[...] cuando terminé la escuela, me fui al colegio, regresé de profesor y luego me hice concejal, y estuve sentado con el concejal que era profesor y que me pateó a mi, él también estuvo de concejal, allí estábamos de igual a igual.

Y una vez que salimos ya de las reuniones, le dije: se acuerda, Ud. me pateó? Y me dijo, yo no me acuerdo, yo le describí, le detallé el niño... el niño Vicente Montenegro me molestaba, me molestaba tanto que yo le di un trompón, y entonces usted vino y me pateó sin haber consultado, sin haber averiguado, me pateó. Y me dijo: ¡le pido mil disculpas! Me pidió disculpas, y bueno... pero el daño estaba hecho... (S.T. Entrevista personal, Quito, marzo de 2005).

El relato corresponde a la realidad ecuatoriana de 40 años atrás donde aún existía una sociedad anclada en prácticas racistas y discriminatorias, heredadas desde los tiempos

de la Colonia.⁴⁵ En el relato es posible apreciar no sólo el maltrato directo a un niño, la discriminación que realizaba el profesor entre los niños mestizos y los indígenas, sino también la impotencia de un pequeño que hoy adulto recuerda que el profesor ni siquiera preguntó cuál era el problema o qué había pasado, simplemente le pegó y como bien lo señala S.T., a pesar de las disculpas entregadas después de 30 años de ocurrida esa situación, “el daño estaba hecho...” Cómo imaginar la rabia, el dolor, la impotencia de ese pequeño que al recordar ese hecho ya adulto, no pudo evitar llorar, es algo que no tiene descripción.

Situaciones como la narrada constituyeron realidades cotidianas que debieron enfrentar los primeros estudiantes indígenas, muchos de ellos hoy adultos, abuelos que miran hacia atrás, pero no con odio, sino con la tristeza de recordar tiempos pasados, pero con la fuerza que les ha dado esa lucha mancomunada para producir cambios en las nuevas generaciones. Por otra parte, da cuenta de los cambios producidos en la sociedad ecuatoriana, el niño indígena pateado se reencuentra décadas más tarde con el profesor mestizo, ahora el indio es más respetado y ejerce como concejal, igual que el profesor.

En la amazonía la situación en los colegios no era distinta...

[m]e acuerdo exactamente [...] el profesor tenía su hijo en la escuela. En una ocasión al hijo del profesor yo le pegué, creo que fue por una especie de venganza, porque a mi siempre me mantenía castigado, entonces el profesor se dio cuenta y me maltrató con un palo en la cabeza, así me pegó en presencia de todos mis compañeritos, eso fue realmente, y hasta ahora no lo puedo olvidar, eso ha quedado grabado en mi mente” (J.I. Entrevista personal, Puyo, abril de 2005).

Las consecuencias del maltrato infantil se traducen muchas veces en niños tímidos, temerosos e inseguros, puesto que la agresión institucional que se realiza a través de la escuela “provoca diferentes grados de desorganización de la estructura de personalidad en los actores afectados” (Castelnuovo 1987:38). Hoy, si bien la situación ha cambiado, aún subsisten prácticas racistas y discriminatorias para con los escolares, pero como indica De la Torre (2002) se manifiestan de manera más sutil, en miradas, gestos, que

⁴⁵ Sobre el tema de racismo en Ecuador ver: Emma Cervonne y F. Rivera (editores) 1999; De la Torre, 2002. Rivera, 2004; Silva 2004. Sobre el maltrato en la escuela ver Yanez Cossio, Consuelo 1991 y Castelnuovo 1987.

denotan la intranquilidad de compartir espacios con los indios. “La manifestación más común del nuevo racismo es la de quienes sienten repugnancia de lo indio, pero en lugar del insulto y la violencia, recurren al trato frío y en sus roces no aceptan la igualdad y la humanidad de los indios dirigiéndose a éstos como seres especiales de los cuales deben guardar distancia” (De la Torre, 2002: 62).

En *El racismo en el Ecuador*⁴⁶ De la Torre aborda las experiencias de los indios de clase media en el sistema educativo, documentando de qué manera los blancos y mestizos tratan de impedir el acceso a la educación y qué estrategias utilizaron los indígenas para revertir estos obstáculos⁴⁷. Algunas formas que consigna producto de su investigación son: la aceptación pasiva; el modelo paternalista, rezago de los tiempos de las haciendas; y la impugnación de los actos racistas. Creemos que además de las mencionadas una muy recurrente es el intento de asimilación del mestizo, tratar de dejar de ser indio e igualarse a los otros, los privilegiados o intocables

[l]os que estaban a la derecha eran, entre comillas, los alumnos aplicados, los responsables, y a la izquierda estaban los vagos. En esa fila estaba yo, y cómo iba a responder si yo no entendía bien el castellano. Eso me preocupaba a mí. Me preguntaba cuando salgo de aquí y me paso al otro lado.

Yo pensaba seguir ingeniería, como conocía mucho de la construcción, era albañil, quería ser ingeniero, pero tenía muchas dificultades, por los rasgos de uno, o sea, generalmente me terminaban identificando como indio. Entonces siempre con esa cuestión, yo quería superar eso. Sí, quería ser como los demás jóvenes, que no le tengan a uno como indio, quería integrarme a ese grupo de los blanco mestizos fundamentalmente, y estando así es como terminé el colegio”. (D.C. Entrevista personal, Quito, marzo de 2005).

Se produce un “estadio de conciencia asimilacionista” donde estos niños o jóvenes procuran acceder a las posiciones de ventajas que tienen los otros, siendo que algunos lo logran y pasan a ser parte del grupo de los discriminadores, muchas veces con mayor saña que los mestizos. En otros casos no es posible, entonces el discriminado o se aísla

⁴⁶ Investigación realizada en el año 1995 en Ecuador.

⁴⁷ En el caso norteamericano ver Feagin y Sikes 1994; en Ecuador: Ramón, 1991; Sniadecka- Kotarska, 2001.

o se rebela. Esto puede lograrlo junto a otros y es posible que pueda arribar a un “estadio de conciencia defensiva o de resistencia étnica”. (Hernández, 2002)

Las ganas de ponerse en el lugar del otro, del privilegiado, de los mestizos, se traslada desde la escuela a la universidad. Ésa es la aspiración para muchos: no ser más indio. Hay casos extremos como el que relata Lourdes Tibán quien cuenta que antes de entrar a la universidad sentía vergüenza de ser indígena, y pensaba que la iban a discriminar, a tal punto llegó su inseguridad y las ganas de ser igual que los otros estudiantes, que se pintó el pelo de rubia y se puso minifalda y tacos para poder lograr la aceptación (Yamaipacha N° 20, junio 2003). Lo que ella quizá no conocía en ese entonces, es que el solo color de su piel clara, era un elemento que la hacía diferente de los otros indígenas. La población blanco mestiza identificaba a indígenas por el color de su piel y sus rasgos físicos, a pesar de haber cambiado la vestimenta y hablar español.

Guerrero, acuña el concepto de “frontera étnica”, basándose en las concepciones de Bart,⁴⁸ Plantea que esa frontera que se establece en la sociedad ecuatoriana es una construcción mental que se corresponde con una nueva forma de dominación sobre los indios. Esta es la que se hace presente en nuestro entrevistado, quien a pesar de sus esfuerzos por ser parte de este otro grupo, los blanco mestizos, no tiene éxito. Esta situación es generalizada, pues los indígenas han ido progresivamente incorporándose al sistema escolar y luego a diferentes espacios de orden social y laboral. Es aquí, entonces, donde toma fuerza la frontera étnica que les recuerda que aunque ocupen espacios similares a los blanco mestizos, siguen siendo indios, es decir, se les racializa por el color de la piel, fenotipo o apellidos.

Los blanco mestizos se van a burlar de su condición social, de su lengua quichua, de su forma de vestir y expresarse. De esta manera le recordarán su inferioridad social. Esto, muchas veces condiciona a los indígenas a no hablar su lengua, a cambiar su vestimenta y tratar de adquirir los hábitos de las grandes urbes. Pero sucede también que frente a esta violencia generada por aquellos que detentan el poder, el indígena se rebela y se

⁴⁸ Para quien esta denominación implica a un grupo social que se auto-reconoce y diferencia de los demás y va construyendo una identidad social o conciencia simbólica como grupo.

vincula con otros iguales para hacer frente a esta dominación, pasa entonces a crear un nuevo sujeto indígena en la ciudad, desafiando los cánones impuestos, cuestionan esta concepción de ciudadanía impuesta y lanzan nuevos discursos de identidad. (Guerrero, 2001; Hernández 2002). Y esto es precisamente lo que sucede con los casos mencionados, en el primero su vinculación con organizaciones indígenas le permite cuestionarse y reflexionar acerca de la situación injusta que les corresponde vivir a los indígenas sólo por el hecho de serlo, y finalmente se dedica a participar de manera activa en organismos indígenas lo que va fortaleciendo su identidad como tal. En el caso de Lourdes es conocido que tras su vinculación con las organizaciones y líderes indígenas, se ve fortalecida su identidad y pasa de los intentos de asimilación a los grupos de resistencia indígena⁴⁹, que según Silva (2004) en la actualidad lo adoptan importantes segmentos de la población ecuatoriana organizados que se rebelan a desaparecer como pueblos. (Silva 2004:115).

Las actitudes discriminadoras, no sólo la vivieron los entonces niños, sino que también la encontramos cuando algunos profesionales indígenas tratan de seguir estudios superiores, donde las dificultades de carácter económico para acceder a estudios superiores se ve en algunos casos agravadas por situaciones de abierto segregacionismo.

Era 1993, el lingüista quichua T.U. decide ingresar a la Maestría en Historia Andina que dictaba una importante institución en el campo de las Ciencias Sociales. Había obtenido una beca que cubría la totalidad de los gastos que implicaban esos estudios, pero se encuentra con la oposición del, en ese entonces coordinador del Programa, quien le dice “su currículum es impresionante, es excelente, pero no para esta carrera, si no para seguir lingüística o educación”

Yo postulaba para historia andina, y él era el director, entonces me dijo que no, y le digo qué debo hacer, voy a hablar con la directora, [...] entonces no me dio paso y seguidamente me dijo que él podía darme autorización, siempre y cuando él no sea el culpable de darme acceso, le digo ¿por qué? Y me dice porque Ud. va a perder [la Maestría]... (T.U. Entrevista personal, Otavalo, marzo de 2005).

⁴⁹ Aunque su historia de vida da cuenta de esa situación en la actualidad, nuestro entrevistado y Lourdes Tibán han pasado a ser funcionarios del Estado, lo que de alguna manera neutraliza su accionar como activistas indígenas.

Otro profesor, director de la Maestría de Antropología le indica que no insista y que se vaya a estudiar en ese programa, lo que finalmente hace y logra demostrar académicamente ser uno de los mejores estudiantes “al año me llamó la directora, [de la misma institución], me felicitó y me dio otra beca, yo tenía dos becas”. Actualmente T.U. desarrolla actividades, entre otras, como académico en una universidad. En su relato se aprecia el resentimiento hacia ese profesor que le negó el acceso a una Maestría, sólo porque pensaba que no iba a ser capaz. Quien no ha vivido una situación de discriminación puede imaginar, pero no vivenciar la impotencia, que permanece registrada en la memoria individual, de saber que a pesar de todas las capacidades que se tiene, simplemente no se le acepta, en este caso por su condición de indio. Esta impotencia, queda grabada en los recuerdos de este profesor, pero también el agradecimiento hacia los docentes, de esa misma institución, que sí lo apoyaron. La situación nos da cuenta además, del intrincado proceso que se vive al interior de algunos centros de estudios de formación superior, por falta de políticas y criterios que normen su posición respecto al ingreso de estudiantes indígenas en sus aulas, sin que ello redunde en actitudes paternalistas, sino de un trato igualitario, justo, que considere las potencialidades y capacidades de cada persona, sin mirar el color de su piel o su vestimenta.

Situaciones similares a las vividas por los indígenas ecuatorianos son documentadas por un estudio de Feagin y Sikes (1994) realizado en Estados Unidos, donde se indica que la capacidad como investigadores y académicos de los estudiantes universitarios negros, muchas veces es ignorada e incluso a veces es considerada hasta subversiva. Un docente universitario se queja bajo este aspecto: “Uno tiene que ser blanco y haberse graduado en una universidad de élite para ser considerado, si no, no eres parte de la comunidad científica”. (Feagin y Sikes 1994:124) Los autores plantean que éstas son expresiones de prejuicios raciales los cuales son producto de un estado afectivo-activo que no se puede anular a través del razonamiento, sino más bien se encuentra influido por las circunstancias políticas y económicas. Los factores que fomentan los prejuicios raciales serían: Heterogeneidad de la población conviviendo y compitiendo; ignorancia, falta de información y comunicación; crecimiento demográfico del grupo discriminado; rivalidades y conflictos por el trabajo; propaganda tendenciosa. (Feagin y Sikes 1994: 96-97). Finalmente indican que estos prejuicios raciales se encuentran apoyados por el

poder y los recursos de una sociedad altamente segregacionista, a pesar de que la propia constitución estadounidense señala la igualdad de derechos.

Condición económica y social

Uno de los principales problemas para acceder a la educación era, y sigue siendo, el tema económico. Una vez que se termina el sistema de haciendas, los indígenas buscan diferentes alternativas para poder entregar el sustento a la familia y si bien algunos consideraban importante estudiar, es comprensible dada la pobreza de sus hogares que sólo se enviara a los niños a los primeros años escolares.

Hemos nacido de un hogar sumamente pobre, mis padres no tenían tierras, mi padre trabajó duro en calidad de jornalero agrícola, mi madre muy emprendedora empezó a coger tierras pequeñas en calidad de préstamo, lo que llamamos *al partir*, el dueño nos da la tierra y mis padres trabajaban la tierra y los productos es a medias, la mitad para el dueño del terreno, la mitad para el que trabajó.

Así fueron trabajando y trabajando, luego tuvo vaquita, y nosotros hemos tenido que sufrir esa pobreza, trabajando con mis padres, y así íbamos avanzando, nos enviaron a la escuela, a la escuela central de la ciudad de Cotacachi, allí nos hemos formado, yo al menos como primer hijo no hubiera terminado la primaria por situación de pobreza, apenas iba a salir del cuarto grado, donde los indígenas dicen, “ya sabe leer, ya sabe hacer escribir, ya sabe hacer cuentas, entonces saquémosle no más, no es necesario que termine la primaria”. Es mi madre la que dijo no, que termine la primaria, entonces haciendo grandes esfuerzos. (S.T. Entrevista personal, Quito, marzo de 2005).

De los datos censales del año 2001 se desprende que nueve de cada diez personas indígenas son pobres, las cifras indican que la incidencia de la pobreza es claramente superior al promedio nacional. Existe por lo tanto “una correspondencia entre ser indio y ser pobre” (Flor 2005: 97). Pero no todos los indios son o han sido pobres. Un caso ilustrativo es el de algunos sectores de Otavalo, donde a partir de los años 60 y producto de la emergente economía textil de la zona, se comienza a generar la preocupación para que los hijos de estos prósperos comerciantes accedan a la educación. Los padres procuran que tanto hombres como mujeres lo hagan. Es así como muchos de ellos ingresan a las escuelas y comparten clases con los mestizos. En algunos casos eran los únicos indígenas que estudiaban, no usaban el traje tradicional y la condición

económica de sus padres y por otro, el hecho de haber viajado y conocido otros países, en las excursiones de ventas de sus mayores, hizo que no fueran discriminados de igual manera que aquellos que eran pobres, aunque esto no significa que estuvieran exentos de ella, debido al contexto social de la época, pero sí en el espacio escolar, hubo diferencias. En esta primera etapa escolar, compartieron con los alumnos mestizos de igual a igual. Algunos niños no eran hablantes quichuas, sino que su lengua materna era el español, por lo tanto tampoco tuvieron problemas para insertarse en la escuela, es más, en varios casos destacaban como buenos alumnos “en cuarto grado era la presidenta del curso y la mejor alumna” nos relata una entrevistada, cuya posición económica en ascenso de su familia le posibilitó una buena formación en el campo intelectual, principalmente porque a su padre le interesaba que se educara y la proveía de todas las lecturas necesarias. “A los doce años, ya me había leído todos los clásicos” continúa relatándonos. (B.C. entrevista personal, Quito, junio de 2004).

Esta situación da cuenta de las diferencias y estratificaciones de clase que existían en la población indígena y que posibilitaron la aparición de un gran número de profesionales de estos sectores más acomodados. Algunos de ellos se incorporaron posteriormente al movimiento indígena puesto que como hemos visto las primeras generaciones de intelectuales indígenas no son producto de la fuerza del movimiento indígena, sino de la condición económica de algunas familias que pudieron financiar tempranamente la educación de sus hijos y de aquellos que pudieron acceder a ayudas o becas de estudio.

La condición de pobreza está íntimamente relacionada con el acceso a la educación de los niños indígenas, se entiende que en este plano la superioridad económica se convierte en una ventaja y la precariedad en una abierta desventaja. Si sumamos a ello las condiciones culturales, vemos que las oportunidades se estrechan. Según cuenta Nina Pacari “El indio desde niño tiene que trabajar, ayudar en la casa, incluso, los privilegiados como yo⁵⁰, para que nos den la educación misma [...] Soy la mayor de 11 hermanos, 8 de familia y 3 por línea materna. Hasta aquí todos hemos estudiado, pero también hemos trabajado”. (Bulnes, 1994: 45).

⁵⁰ Dentro del contexto de la entrevista, haber asistido a un jardín de infantes y haber podido estudiar, en consideración a la época.

En el campo, entonces, la condición económica es relevante a la hora de enviar a los niños al colegio “la principal razón para no asistir al colegio es la misma para ambos sexos: la falta de recursos económicos. Más de la tercera parte de las y los adolescentes que no se matricularon en la secundaria en 1995 lo explican por el costo que implica la educación. Otra proporción similar lo hizo para dedicarse a trabajar o a labores domésticas” (STFS 1998:60).

La relación, entonces, entre acceso a la educación y pobreza es clara. Pero, además, según se indica en un reciente estudio realizado sobre Educación y Etnicidad en Ecuador “La educación no sólo aumenta la productividad laboral y, por ende, los ingresos percibidos, sino que está asociada a una mejor salud y nutrición en el hogar. Además, la educación de la madre está fuertemente asociada al aprendizaje de los niños en la escuela. En consecuencia, las desigualdades educativas perpetúan las desigualdades en los ingresos y en la condición social” (García y Winkler 2004:56).

En la actualidad, si bien existen avances, la condición económica sigue siendo condicionante para acceder a la escuela. De acuerdo a un estudio de Naciones Unidas, la provincia de Chimborazo, que concentra la mayor población indígena, ostenta a la vez el mayor índice de pobreza en el país. Según este informe, el nivel educacional es uno de los factores por los cuales Chimborazo ocupa el último lugar de desarrollo humano en el Ecuador. Rocío Bayas, profesora de la escuela Tomás Oleas en Colta indica que este año sólo se matricularon 21 de los 80 niños de la comunidad. La situación de pobreza es la principal dificultad. “En estas tierras, la decisión de enviar un niño a la escuela depende en la mayoría de los casos de ‘la venta de un borreguito’ dice Rea Carillo, quien por falta de dinero no matriculó a sus cuatro hijos en la escuela”. (Diario Universo, 16 de septiembre de 2004).

Privilegios de género

Stølen (1987) de un estudio realizado en la zona de Chimborazo, indica que existe un desigual acceso a la educación entre niñas y varones indígenas y esto se debe a que

[1]a fuerza de trabajo femenina es más útil para la unidad familiar, ya que las mujeres pueden realizar todo tipo de actividades domésticas y agrícolas. Por otro lado, se supone que la educación es más útil para los hombres [...] la educación representa una forma de ascenso social, pero sólo para los hombres. Ellos pueden, a través de la educación, ubicarse mejor en el mercado. En cambio, para la mujer, cuyo principal papel es ser madre y ama de casa, la educación se concibe como un recurso extremo. (Stølen 1987: 89).

Si bien en la actualidad existen mujeres destacadas dentro del movimiento indígena, no ha sido la misma realidad de hace unas décadas atrás, exceptuando aquellas, que pertenecían a hogares con una situación económica más holgada, que se constituían en ese entonces, en una excepción.⁵¹ Además de luchar contra la discriminación y la exclusión histórica de que fueron y continúan siendo de alguna manera objeto en su calidad de indígenas, principalmente en las zonas rurales, las mujeres debieron luchar contra razones de índole cultural que privilegiaban la educación de los niños varones, en desmedro de las niñas. A.B. nos cuenta que cuando finalizó la escuela primaria su profesor habló con su madre y le indicó la necesidad de que ella continuara sus estudios pues había demostrado ser una niña inteligente. La madre no dijo nada en ese momento, “pero cuando hablamos del tema en la casa dijo que no, que puede ser que haya sido abanderada o no, pero las mujeres tienen que aprender a cuidar los animales, la casa y todo lo demás”. Sin embargo, los dos hermanos mayores, a pesar de todas las restricciones económicas de la familia, sí pudieron ingresar al colegio. Su hermana mayor tampoco pudo seguir estudiando. (A.B. entrevista personal, Quito, noviembre 2004).

Esta situación denota claramente las ventajas que tenían, y en muchos casos aún mantienen, los varones y que se grafica de alguna manera en la predominancia masculina que existe en el liderazgo indígena⁵² y en la intelectualidad indígena. Los varones desde pequeños tuvieron privilegios, al igual que en la cultura occidental, que los ayudaron a posicionarse en esferas de poder en desmedro de las mujeres. Para A.B.

⁵¹ Un estudio de la antropóloga Magdalena Sniadecka-Kotarska (2001) indaga minuciosamente en las vidas de mujeres indígenas de clase media de las zonas de Saraguro y Otavalo. Allí se grafican claramente las dificultades que algunas tuvieron durante el proceso escolar, pues en el contexto histórico en el cual les corresponde estudiar (décadas del 70 y 80) fueron las primeras indígenas en hacerlo.

⁵² Discriminación y desigualdes que han afectado a mujeres indígenas líderes se abordan en el libro de Ema Cervonne (1998) *Mujeres contracorriente*. Quito: CEPLAES:

no hay otra opción. Su mamá le indica que siempre ha sido así, que “para una mujer que sepa leer ya es suficiente, porque después tiene que dedicarse a cuidar al marido y tiene que dedicarse a ver las cosas del hogar. Toda la comunidad ha practicado eso. Las mujeres hasta la escuela no más.”

En un estudio reciente realizado por García Aracil y Winkler (2004) sobre la relación etnicidad y género en el Ecuador y cómo esta incide o no en la posibilidad de desertar en la escuela, se concluye que “las mujeres indígenas rurales tienen una doble desventaja: las deficiencias en el acceso y la calidad del sistema educativo rural y las tradiciones culturales y demandas domésticas de las familias rurales, que llevan a las niñas a desertar tempranamente”. Además se indica que “los adultos indígenas de Ecuador presentan menores tasas de alfabetismo y menos años de educación que los adultos no indígenas. Por su parte, las mujeres indígenas adultas han completado, en promedio, menos de cuatro años de escolaridad, en comparación con casi ocho años para los hombres no indígenas. (García Aracil y Winkler, 2004:56). Esta opinión es coincidente con el análisis de Ponce (2004) “el ser niño incrementa la probabilidad de asistir a la escuela en un 4%. Dicho de otra forma, los niños indígenas tienen en promedio 4% más de probabilidad de matricularse que las niñas”. Esto implica que para las mujeres no sólo la pobreza de sus hogares fue un impedimento para acceder a la escuela, sino que también primaron razones de índole cultural.

Larrea (1998) quien realiza un estudio sobre el liderazgo de mujeres indígenas incorpora la visión de Dolores Yangol:

Cuando era pequeña no me gustaba, hablando la verdad, no me gustaba estudiar, más que todo porque decían, tiempo antes, que las mujeres no deben saber leer y escribir, sino solamente es derecho de los hombres. Por eso es que mi papá también oyó eso y no me hizo terminar la primaria, solamente hasta quinto grado. Y tenía buenas calificaciones. El profesor le pedía a mi papá diciendo que me haga terminar la primaria, pero mi papá por poner a los hijos, me sacó. Yo veía en mis libretas buenas calificaciones. Yo misma me emocionaba por terminar la primaria. Y el profesor me quería, y más bien mi papá me sacó para poner solamente a los hijos. A mí, porque soy mujer, ya me sacó de quinto grado. Entonces yo me resentí. (Larrea 1998: 75).

Es ilustrativo el caso de Dolores para mostrar de qué manera las niñas deben aceptar situaciones de injusticia, por el sólo hecho de ser mujeres. En este sentido, podemos imaginar el sentimiento de una pequeña que no logra entender la discriminación de género que se produce en razón a motivaciones culturales. Existe, sin embargo, una reticencia por parte de las propias mujeres indígenas en reconocer el problema de discriminación de género, lo que ayudaría en la búsqueda de mayores oportunidades de acción para ellas mismas. Si bien se reconoce el problema, muchas veces se indica que éste deriva de la dominación cultural.

[s]abemos que en nuestra visión de los pueblos indígenas, hombres y mujeres somos parte de un solo ser; somos complementarios, no opuestos, solidarios, recíprocos, iguales. El sol es el padre y la tierra es la madre ninguno superior, ninguno inferior. Hombre y mujer los dos imprescindibles, ambos necesarios.

De nuestra experiencia sabemos que la situación de las mujeres indígenas es la misma que la de sus hombres, agravada por una división de roles socialmente impuesta por el pensamiento de la cultura opresora, la manera de ver y actuar de la otra cultura que por más de cinco siglos nos han hecho olvidar que para nosotros, como dicen nuestros viejos, con las dos manos se amasa el pan.⁵³

Este tema, que si bien se aborda tangencialmente en encuentros indígenas brota en los grupos de mujeres indígenas de base, (Cervone 1998) donde se reconoce no sólo la discriminación de género sino la violencia doméstica en contra de la mujer, situación que desborda el tema de esta investigación, pero no por eso deja de ser un factor importante, puesto que ha limitado la participación de las mujeres en varios campos de acción.

Juana Chuma, alfabetizadora en los años 80, decía “Las mujeres somos bien detenidas por el hombre; si no obedece al esposo, en ese momento tiene que ser pelea. Desde que entró la alfabetización, la gente tomó su conciencia y participa en cualquier acto. Era muy difícil hacer llegar al Centro para la alfabetización. Había que conversar al esposo. Me costó bastantísimo. Mi experiencia fue emocionante. Éramos de solucionar problemas internos del hogar: peleas, celos, porque a las mujeres hasta les amenazaban con la muerte. Y a los hijos, peor”. (Hoy, 5 de septiembre de 1986).

⁵³ Vicenta Chuma, Discurso inaugural en la Cumbre Continental de los Pueblos Indígenas, Quito, Ecuador, 21 al 25 de julio de 2004.

Sobre el particular, Consuelo Yanez, quien estuvo a cargo del Centro de Investigaciones para la Educación Indígena, organismo dependiente de la Universidad Católica de Quito, indicaba que conseguir mujeres para que fueran alfabetizadoras les costó muchísimo y sólo el 10 por ciento de los mil 500 alfabetizadores que fueron capacitados, eran mujeres. (Diario Hoy, 5 de septiembre de 1986). Sin embargo, las mujeres poco a poco se fueron integrando al programa, especialmente en los cursos de alfabetización. En el caso de Juana, ella pudo ser alfabetizadora porque fue seleccionada en una asamblea de la comunidad de Correhuco, en Cañar, en la cual participaron varios candidatos. “Me dieron voz y voto y yo gané. Mi papá era preparado y nos puso en la escuela, él era respetado en la comunidad. Era un poco historiador de algunas tradiciones y entonces le respetaban”. (Hoy, 5 de septiembre de 1986).

Esta situación de discriminación por género, es ratificada por jóvenes indígenas, pero a la vez se produce la contradicción cultural que, indicamos, hace lento el avanzar en la construcción de relaciones más equitativas entre hombres y mujeres, puesto que son las mujeres, principalmente, quienes educan a los hijos y transmiten estas concepciones culturales.

Las mujeres indígenas son conscientes que su opresión comienza desde muy temprana edad. En la cultura indígena, son educadas para servir en la casa y en la comunidad. Las familias dan preferencia a los niños mientras que las niñas muchas veces dejan la escuela y deben trabajar en los quehaceres de la casa. El gobierno no da crédito o tierras a las mujeres. No trabajan por un salario y nunca son remuneradas cuando cultivan la tierra. Las mujeres no son entes oficiales en la comunidad. Pero, ellas buscan una relación democrática y armoniosa con igualdad sin discriminación y compartiendo las responsabilidades de la familia.

La identidad de género es universal o inmutable, pero existen cambios dependiendo de las culturas y los momentos históricos, los cuales permiten que las mujeres indígenas se repregunten cual ha sido su rol, el mismo que consideraron natural hasta ese momento e imaginan una identidad femenina alternativa. Este es mi caso, algunas mujeres de esta generación, nos asignamos nuevos y positivos valores para tratar de vivir diferentes realidades. Entonces, rompemos con la experiencia en la que vivieron nuestras madres, experiencias de subordinación, falta de autoestima y confianza, sin autonomía.

Cada una de estas pocas mujeres hemos adoptado los modelos progresivos y quienes han dejado su entorno somos vistas de distinta manera por la comunidad, por las experiencias que hemos adquirido, saliendo a distintas partes del mundo. Nosotras, las mujeres estudiantes, profesionales,

migrantes, activistas, no cuestionamos los roles tradicionales femeninos de nuestros pueblos, sino que valoramos esos roles culturales que posteriormente transmitiremos cuando seamos madres. (Miriam Masaquiza, 2004)⁵⁴

El relato es ilustrativo acerca de las tensiones y contradicciones que supone a las mujeres indígenas su participación en nuevas esferas del mundo moderno, donde el tema de género está cada vez más presente, por otro, se hallan fuertemente vinculadas a sus comunidades donde alzan la voz como defensoras de los valores culturales tradicionales.

En la actualidad existen cambios en la sociedad ecuatoriana que evidencian el mayor acceso a la educación por parte de las mujeres. Indicadores del SIISE dan cuenta, a partir de los datos del Censo de Población y Vivienda, que entre los años 1990 y 2001 la educación superior de ellas aumenta en comparación con los hombres. Ellos presentan un tasa positiva de crecimiento de 2.8% y las mujeres de un 5.0%. En el caso de las mujeres indígenas hay un avance también, pero leve. Los mayores índices de analfabetismo continúan presentándose en las mujeres indígenas.⁵⁵ Aunque las niñas indígenas cada vez logran acceder a más educación y a proseguir estudios superiores en comparación a su situación de tres o cuatro décadas pasadas, su situación dista mucho de ser la óptima, siquiera buena, puesto que continúan siendo discriminadas a la hora de decidir quien continúa estudiando. En este sentido sí tiene injerencia el sistema patriarcal que históricamente ha relegado a las mujeres al ámbito doméstico. Aunque esta no es una situación privativa de las mujeres indígenas, sino de las mujeres en general y que se encuentra presente hace mucho en las estructuras comunitarias indígenas. (Stölen 1987, Muratorio 2002; Poeschel-Renz 2003).

⁵⁴ Miriam Masaquiza, joven salasaca. El extracto es parte de su intervención en el Panel de discusión: "Mujeres Indígenas- fuertemente unidas a pesar de los riesgos", realizado para el Departamento de Publicación e Información de Organizaciones No Gubernamentales de la ONU, Nueva York, 5 de febrero de 2004. En <http://topics.developmentgateway.org/indigenous/rc/filedownload.do~itemId=1000976>

⁵⁵ SIISE, Fuente: INEC, Sistema Integrado de Encuestas de Hogares, 2003

Identidad y Reindianización

Y resulta que se produce el paro de profesores más largo de la historia del magisterio, no podíamos terminar por nada del mundo el sexto curso, y resulta que yo estaba ya por terminar mi monografía [...] y un profesor me dice anda y conversa con tal persona. Resulta que era Carlos Coba, uno de los grandes antropólogos y musicólogos de aquí del Ecuador, [...] me dice, ¿sabe lo que necesita su pueblo?... que alguien vaya escribiendo las historias, las formas, las vivencias, su vida misma y le digo dónde hay eso, y me dice eso no hay en ninguna parte, vaya donde sus abuelos y pregúnteles a ellos. Bueno, regresé hablé con el director de la monografía y le digo esto me pasa, y de nuevo pese a que yo fui quichua, pasé mi niñez allí, me tocó ir a aprender de nuevo la cultura preguntando al viejito, al viejito, al otro viejito... lo bueno es que todavía había viejitos en Otavalo. (B.A. Entrevista personal, Quito, marzo de 2005).

Las interrelaciones que se generan entre mestizos e indígenas y la formulación de nuevos intereses por parte de estos últimos, dan cuenta de la complejidad que supone el hablar de la identidad de los pueblos indígenas puesto que los procesos de conformación identitaria, son individuales y a la vez colectivos y están íntimamente relacionados con el contexto histórico y el entorno inmediato de los sujetos. En este caso, por indicación de un investigador mestizo, es que este joven quichua vuelve la mirada, y la acción, hacia sus ancestros. De acuerdo a Stavenhagen “en todas las situaciones de gestación y formación de organizaciones y movimientos indígenas, hay participación de no indígenas (antropólogos, médicos, sociólogos, lingüistas, sacerdotes o pastores, abogados, maestros, estudiantes, militantes políticos, etc.), pero en la mayoría de los casos, su acción acompaña proyectos locales ya encaminados; de ninguna manera son determinantes o detonadores” (Stavenhagen 1991-VI:6), aunque su presencia ayuda en diversas tareas organizativas, de difusión, sistematización de las tareas, entre otras actividades de apoyo.

[1]uego haciendo ese proceso fui a dar con las falencias que había en la comunidad, no había buena educación, no había organización, las chicas estaban teniendo hijos, eran madres solteras cualquier cantidad, había un grado grave de alcoholismo, de maltrato, pero bueno como eso me impactó, diciendo aquí hay algo que hacer ...

Esta situación produce no sólo la mirada hacia el rescate cultural, sino que provoca un proceso de reflexión en este joven, quien a raíz de esta recopilación etnográfica que

realiza con los abuelos, comienza a analizar la situación actual en la cual se encuentra la población indígena que lo rodea, donde siempre vivió y nunca cuestionó. En ese contexto y trabajando como carpintero de día, y estudiando de noche es que logra terminar sus estudios e ingresar a la universidad. Paralelamente en esos años, el movimiento indígena había logrado la creación de la DINEIB. Un amigo que lo encuentra le cuenta de esta situación y lo anima a incorporarse a esa institución.

[m]e mandaron de asistente del Departamento de Cultura, de la Dirección Provincial Bilingüe, empecé a hacer lo que siempre me había gustado, pero con el problema económico que nos pagaban cada cuatro, seis meses [...] Un amigo que estaba conmigo en la universidad un año anterior, me dice que en Cuenca hay un curso de Especialización de Educación Bilingüe⁵⁶, están dando una beca a los aprobados, presenta tu carpeta pero ahora ya. [Después de muchos contratiempos] pude mandar mi carpeta como postulante a Cuenca, y el dos o tres de enero eso debió haber sido por el año 92, me dicen Ud. ha sido tomado en cuenta [...] y ahí me pregunto dónde sería Cuenca. [...] Me voy por Chimborazo, por Tungurahua, iba con unos libros, porque tenía que saber como la Biblia, como un evangelio [...] tomaron nuestros antecedentes, de la experiencia en educación en el manejo de letras, como yo ya tenía la experiencia de la multiculturalidad me quedé, fui aprobado, empecé a mediados de febrero.

Joanne Rappaport (2003), plantea que las organizaciones latinoamericanas se caracterizan por relaciones internas de naturaleza intercultural que son profundas y de larga data. Las relaciones entre el liderazgo indígena del movimiento y los colaboradores blanco mestizos que trabajan en el seno de las organizaciones, son relaciones internas que se desenvuelven dentro de un campo localizado de acción y no deben ser esencializadas como interacciones entre actores indígenas locales y actores indígenas globales. Así, si bien reconocemos que el racismo y la discriminación han estado siempre presentes en el trato hacia los indígenas, también debemos considerar la existencia de personas, algunas desinteresadas otras movidas por intereses particulares, académicos u otros, que han influido consciente o inconscientemente en la reindianización, reafirmación de identidades étnicas, o en la generación de nuevos elementos discursivos, es la situación, por ejemplo, de Linda y Jim Belote en la zona de

⁵⁶ “La Universidad de Cuenca ofrece desde 1991 el programa de Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe, LARB. Este programa universitario surgió en cooperación con el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, auspiciado por la GTZ, la DINEIB, el PROANDES de UNICEF y la UNESCO. En 1997 se inició la cuarta promoción y se cuenta con el mismo auspicio universitario y el apoyo del BID”. (Moya 1998)

Saraguro o los casos de Consuelo Yanez y Ruth Moya, en el campo de la EIB, o más últimamente Ileana Almeida o Pablo Dávalos, fuertemente ligados a diversos procesos de la CONAIE.

En el caso de B.A., se aprecian además los conflictos personales que debe resolver. Justamente cuando le indican que sale aceptado en la Universidad de Cuenca, lo informan de la DINEIB que le van a dar el nombramiento. Entonces debe decidir: o asegurar un trabajo estable en la DINEIB o aprovechar la beca de estudios. Opta por lo último "Y digo, bueno la vida se encargará de ayudarme". Mas, quedó con el título en mano, pero sin trabajo, atravesaba además por un período depresivo producto de una ruptura amorosa. En esa situación de desesperanza le llega una carta de la Universidad de Cuenca donde le indican que ha sido considerado para participar en una candidatura para ser profesor de las nuevas generaciones en el Programa en el cual había estudiado. Postuló, quedó, aceptó el trabajo y volvió a Cuenca.

Fui profesor en esa misma universidad, la élite indígena intelectual pasó a ser mis alumnos, para mí fue un reto brutal, terrible, porque cuestionaban y no faltaban las envidias. Cuestionaban por qué estaba de profesor, [...] entonces eso me dio realmente, para ver que allí mi responsabilidad era demostrar todo mi conocimiento y que yo podía tranquilamente estar al frente de ese grupo. [...] Pero mi contrato ya se había acabado porque era para dos años y medio, y todo el mundo sabía que se terminaba el contrato y cada uno tenía que recoger sus cosas y regresarse [...] faltando días para terminar ese contrato, vienen unos señores de España, mediante ese convenio y nos llevan a dos indígenas y dos mestizos, a que demos un curso en una maestría en la Universidad de Andalucía, que eran cursos de estudios de la cultura andina, eso me estimuló y me ayudó bastante. El impacto de irme a España, mis alumnos, todos eran doctores en antropología, la falta de experiencia de uno, bueno como decían que hable de lo que yo sabía... lo que sabía era mi vida, que más podía explicar. Allí pasamos como tres meses, y regresé de España para terminar el contrato en Cuenca. Y la GTZ [...] una señora finlandesa, había hecho un seguimiento de todos los que habíamos salido de las promociones, entonces a los mejores nos daban unas becas para que hagamos especializaciones de quichua y aymara en el Cusco. Entonces, como siempre la envidia, algunos no querían que yo fuera. Sin embargo, la señora dijo no, él se va, se lo merece, no importa o no si es funcionario oficial, él está trabajando más que Uds.

¿Qué razones llevan al resto de los indígenas a rechazar o cuestionar su condición de profesor?, ¿Por qué resistir los logros académicos de este joven profesor? ¿qué juegos de poder se mezclan en ese contexto?

Nuestro entrevistado sintió el rechazo de quienes llama la “élite indígena intelectual” y esto le supone desarrollar nuevas estrategias para demostrar a sus iguales, que era capaz de estar al frente de un curso y brindar clases a la emergente intelectualidad indígena. Podemos apreciar que existe un cuestionamiento que puede traducirse en incoherencia o contradicción con ese proyecto social que busca abrir espacios de participación dentro de la sociedad ecuatoriana. El espacio está ganado, ¿por qué cuestionarlo? Una de las razones podría ser la tardía vinculación de este joven al círculo pionero del movimiento indígena, donde todos se reconocen y hermanan en sus demandas y luchas, y como hemos visto, el proceso de formación académica de este profesor quichua, ha estado ligado tangencialmente al movimiento indígena, él comenzó un camino desvinculado de una comunidad, elemento importante dentro de la conformación de organizaciones indígenas, viene a ser entonces lo que podría llamarse un ‘aparecido’⁵⁷ que llega a utilizar los beneficios logrados por aquellos cuyo recorrido direncial los hace merecedores de los logros alcanzados, como este programa de perfeccionamiento, además, la mayoría de los alumnos eran funcionarios del sistema DINEIB, y él no, aunque sí había trabajado allí.

Una segunda interpretación está relacionada con la persistencia de patrones coloniales del poder, donde los colonizadores forzaron de diferentes formas y medidas “a los colonizados a aprender parcialmente la cultura de los dominadores en todo lo que fuera útil para la reproducción de la dominación” (Quijano 2003:209). En este sentido no habría contradicción entre el rechazo de los otros indígenas, sino una explicación dentro de estos patrones de poder, los cuales, paradójicamente les han sido entregados mediante el sistema educativo al cual demandan y acceden. Un dirigente afrocolombiano decía “las cadenas ya no están en los pies, sino en las mentes,⁵⁸” precisamente en el sistema ideológico construido desde la colonialidad que emerge y que muchos intelectuales precisan se que es necesario transformar.

⁵⁷ Similar proceso o trato de ‘aparecido’ recibió Raúl Ilaquiche, Doctor en jurisprudencia, Master en Ciencias Sociales con mención en Asuntos Indígenas, actual vicepresidente de ECUARUNARI, cuando comenzó sus labores dirigenciales en el Movimiento Indígena de Cotopaxi, después de cursar estudios. (MICC 2003).

⁵⁸ Zapata, citado por Catherine Walsh en el desarrollo de la mesa “Educación e Interculturalidad”, VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Quito, 13 al 16 de septiembre de 2005.

[p]asamos en Cusco algunos meses, eso también ayudó a reencontrarme, hacer mi reencuentro, imagínese estaba en Cusco, regresé de allí y nuevamente recuerdo que hubo un encuentro sobre cultura y me mandan nuevamente de la universidad de Cuenca a Quito [...] para mí Quito era nuevo, solo estuve en la Católica trabajando dos años. (B.A. Entrevista personal, Quito, 9 de marzo de 2005).

Los variados factores que inciden en la reafirmación de la identidad étnica de los indígenas ecuatorianos sin duda requieren de una investigación más profunda. Guerrero y Ospina (2003) realizan un acercamiento sobre el tema. Se plantea que este regreso social a la identidad india se inserta dentro de una “ofensiva étnica por el reconocimiento”, donde se comienza a utilizar las vestimentas tradicionales, el uso del sombrero, poncho. Estos elementos o “marcadores de identidad étnica” serían percibidos como altamente significativos dentro de la adscripción pública de la identidad étnica. (Guerrero y Ospina 2003: 117).

En el caso boliviano, cercano a Ecuador en términos de una gran concentración de población indígena, el sociólogo García Linera identifica tres factores que considera han influido notoriamente en el fortalecimiento de la población e identidad de aymaras y quechuas: “la transmisión cultural generacional (herencia de valores), el surgimiento, en los últimos 30 años, de una elite de intelectuales indígenas, y el éxito que han tenido campesinos y originarios en la política y el sindicalismo (caso Evo Morales), lo que les ha dado poder y los ha vuelto influyentes.”⁵⁹

Dentro de los procesos de reafirmación étnica comúnmente se apela a la memoria histórica y a símbolos reconstruidos, recreados, reinventados. Gloria Caudillo en un análisis del discurso de dirigentes indígenas latinoamericanos, indica que “lo común de todos los símbolos recuperados por los intelectuales indios, es que aluden a la unidad y a la concentración de energía y poder”,⁶⁰ precisamente la que se encuentra en el imaginario tejido sobre la capital del tawantinsuyu, el Cusco y así lo expresa nuestro entrevistado ‘imagínese estuve en el Cusco’ y lo ratifica indicando que esa estaba lo

⁵⁹ <http://espanol.groups.yahoo.com/group/ukhamawa/message/1538>

⁶⁰ Gloria Caudillo Félix, Los intelectuales indios en América Latina, en <http://www.filosofia.cu/cpl/Gloria%20Caudillo.rtf>

ayuda en el proceso de ‘reencontrarme’, es decir, volver a las raíces, a la memoria histórica, a ese “símbolo evocativo del pasado, la fuente de la historia” (De la Cadena 2004:176). Macas indica que existe una identidad cultural, histórica al interior de las comunidades y estos elementos son los que han permitido reflexionar y fortalecer los procesos de organización social y político de los pueblos indígenas (Luis Macas, entrevista realizada por Daniel Mato en Quito, 25 de julio del 2000).

La visibilización de los indígenas, principalmente en la última década, ya sea en cargos públicos o políticos ha producido, sin embargo, cambios positivos en las nuevas generaciones de jóvenes, es así como es posible ver en muchísimas universidades y centros de estudios que los indígenas usan orgullosamente sus vestimentas tradicionales. Por otra parte, en el sistema escolar existe la referencia de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de Chimborazo, que dictaminó⁶¹ que los estudiantes que pertenezcan a las escuelas de EIB deberán asistir a clases con la ropa tradicional indígena, indicando que con ello se muestra coherencia con los principios de la cultura indígena y se respeta el Código de la Niñez y la Adolescencia y la propia Constitución de la República (Diario Universo, 13 de septiembre de 2004).

Koonings (1999) sistematiza variadas formas de identidad étnica en América Latina , producto de este trabajo logra identificar cuatro grandes dimensiones

En la primera de estas dimensiones se encuentra la búsqueda de la identidad individual o microsocia, por sobre la identificación y movilización colectivas. La segunda dimensión se refiere al contraste existente entre la constitución de categorías nacionales o transnacionales. La tercera dimensión se centra en la distinción entre la competencia por recursos y la lucha por la conquista de espacios simbólicos. La cuarta y última dimensión se refiere en la forma en que se puede llevar a cabo la construcción étnica ya los orígenes y las características de los ingredientes a ser utilizados para este cometido. (Koonings 1999:184).

En el caso de los intelectuales entrevistados se puede indicar que ellos utilizan una identificación étnica de carácter colectivo, antes que la individual, si bien esta última no pudo ser apreciada en las entrevistas, donde predomina la identidad colectiva, pero se pudo distinguir claramente en declaraciones y/o documentos donde algunos hacen uso

⁶¹ Mediante el Decreto 001, del 12 de agosto de 2004. (Citado en diario El Universo. 13/09/2004).

de distinciones académicas para resaltar su competencia en algún tema. La segunda distinción es fácilmente identificable puesto que las identidades locales son marcadas, resaltadas y enfatizadas en las presentaciones de carácter libre que se les pidió “soy un indígena de la nacionalidad quichua”, “soy de la nacionalidad shuar de la amazonía”, “soy de una parroquia de la provincia de Chimborazo”, “soy de la nacionalidad cañari”, todos los entrevistados se reconocen como parte del movimiento indígena ecuatoriano y en el caso de los otavaleños, resaltan el carácter transnacional de su identidad.

CAPITULO III

Diversidad de culturas, diversidad de conocimientos

En las últimas décadas el Ecuador ha debido enfrentar fuertes cambios que incidieron notoriamente en su estructura y composición social, entre los principales se encuentran las reformas agrarias de 1964 y 1972 y la emergencia de un movimiento e intelectualidad indígena que cuestionaron la manera cómo se estaba construyendo la nación ecuatoriana por partes de las élites que propiciaban la integración del indio al proyecto civilizatorio imperante, no considerando dentro de este esquema la valoración de las diversas culturas indígenas existentes.

Abordaremos en este capítulo diferentes experiencias de los procesos educativos en donde se confrontan diversas culturas, por ende, visiones del mundo, ¿cómo vivenciaron estos procesos los niños y/o jóvenes indígenas?, ¿de qué manera se concibe la interculturalidad en los textos de estudios escolares” y ¿cómo se manifiesta lo “pluricultural y multiétnico” en el terreno de la cotidianidad?

Aunque se aprecian cambios en el lenguaje y algunas acciones positivas en términos de la creación de espacios interculturales, postulamos que los discursos del pluralismo cultural, la interculturalidad y el reconocimiento de la multiétnicidad del país se quedan en el papel, puesto que los valores y la enseñanza que se transmite en la escuela continúan recreando un proceso de concienciación diferente: que hay un solo sistema de conocimiento y que hay grupos sociales superiores e inferiores, entre éstos últimos los negros y los indígenas.

¿Qué mismo será?

La comprensión de un sistema de pensamiento nuevo, con significados, vocablos, conceptos desconocidos es la realidad que debieron enfrentar los primeros dirigentes indígenas puesto que programas de intervención, alfabetización, desarrollo u otros, requerían de interlocutores y éstos eran generalmente los líderes de las comunidades.

U.V. recuerda como se fue dando su proceso autoformativo y de comprensión de esta nueva visión del mundo expuesto al calor de estos programas

[y] una vez que fui dirigente, entonces salí. La salida primera era a un curso en Santo Domingo de los Colorados, en provincia de Pichincha, entonces fui, pero no entendí nada, absolutamente nada, porque era nuevo, porque era administración, el cooperativismo no sé qué cuento, además era la gente costeña que hablaba media saltada. No entendí nada y me regresé después de estar metido allí ocho días, regresé y sin saber nada. Bueno, me sirvió para saber que tengo que entender, tengo que aprender. Y luego realizaron en la Misión Andina, y el Instituto Ecuatoriano de Reforma Agraria, el IERAC, algunos cursos y entonces me gustó y participaba, y entonces me gustó y entendí, me auto eduqué. (U.V. Entrevista personal, Cuenca marzo de 2005).

La situación de U.V. es ilustrativa de una primera generación de líderes que hubo de adecuarse a los requerimientos de la época, además de la comprensión, en base a su propia experiencia, de la necesidad de aprender de esta otra cultura. En este caso, la educación se convierte en “un factor estratégico de cambio social” (Bretón y Olmos 1999). Y no existen mayores cuestionamientos a qué es lo que se enseña, o lo que se entrega, sino que se acepta todo aquello que ayude a mejorar la condición de pobreza y abandono en la cual se encontraban las comunidades.

Después se va ampliando esa necesidad de aprendizaje pues los problemas de U.V, son los de su comunidad y de muchos indígenas en el Ecuador y en América Latina. Siendo uno de los primeros dirigentes, le toca participar en un sinnúmero de actividades algunas de ellas propiciadas por la Misión Andina, así es como por primera vez sale del país a un encuentro en Lima y le toca alternar con varios jefes de Estado, por tanto los principales temas de conversación eran políticos, manifiesta que él y sus compañeros “no entendimos nada”. Esta situación lo lleva a plantearse la necesidad nuevamente de estudiar, pero ya de manera formal, es así como a los 36 años ingresa a un Instituto Normal con el objeto de finalizar el bachillerato. Junto con él lo hacen varios dirigentes más que veían en la educación una puerta para obtener conocimientos y poder así representar y defender mejor a su pueblo. Después siguió estudiando hasta recibirse de antropólogo y en la actualidad ejerce como rector de un Instituto Pedagógico en la zona sur del país. Manifiesta que la educación es sumamente importante, más aún en los

tiempos actuales en que ya no se puede vivir de la agricultura, por ello ha incentivado la educación de sus hijos, todos profesionales y algunos con estudios de postgrado.

En su relato de viejo dirigente se aprecia la necesidad de aprender, pero no para escalar individualmente, sino manifiesta que esto es necesario para que los otros no indígenas puedan entenderlos. Por ello, hay que aprender sus códigos, así se puede “demostrar al país, al mundo lo que somos el pueblo andino.”

En este caso, como en muchos de nuestros entrevistados se aprecia el uso estratégico que se le da a la educación. Existe la necesidad de estudiar y realizar estudios formales con el objeto de demostrar al otro de que los indios sí son capaces de poder estudiar, ser profesionales, pero a la vez utilizar esos conocimientos para defender mejor a los suyos, de esta manera se puede contrarrestar la supremacía cultural y lingüística que propicia el sistema de educación formal y que trata de imponer, a como de lugar, su visión del mundo.

En el caso de de Y.Z., indígena saraguro y con estudios de Maestría, cuenta que la universidad le ha servido para gestionar y relacionarse con organizaciones que trabajan con las organizaciones indígenas, pero es enfático en señalar que la educación es alienante y contribuye a alejar a los jóvenes de sus valores culturales tradicionales, por ello en el mes de marzo de 2005, presentó a UNESCO un proyecto para crear un centro de estudios donde tengan participación los sabios indígenas, pues indica de esa manera se estaría reconociendo el conocimiento oral depositado a través de generaciones en los yachac y además se podría entregar otra connotación a la formación profesional, más allá de la académica, “que potencie el conocimiento cósmico y espiritual que se encuentra en las culturas indígenas”. (Y.Z. Entrevista personal, Cuenca, marzo de 2005).

Soy gente de la selva

[y]o nunca conocí nada, nada de lo que es carro, que es radio, televisión, nada, nada de nada. Por eso, cuando no sé algo digo... ‘pero si yo soy de la

selva, soy gente de la selva'. Con eso quiero decir en broma, que es poco lo que conocía de este otro mundo.

De niño siempre viví en la selva. Un día mi padre dijo que vamos a ir a comprar pan. A mi me gustaba mucho el pan que traían, pero nunca había ido a comprar. Mi papá era el promotor de salud, es decir era uno de los más formados de la comunidad, era promotor de salud, era un líder indiscutible. Entonces me dice, vamos a comprar pan y yo estaba feliz de acompañarlo.

[t]enía 10 años cuando salí de la selva, teníamos que ir a un día de camino. No tenía idea a donde iba. No conocía siquiera lo que es una carretera con piedras, ahí supe recién lo que era un carro. Nunca había visto y no tenía idea de qué se trataba. Así es que todo me asombraba. Pero la intención de mi padre había sido de dejarme en el internado. Recién cumplidos los diez años me dejó en el internado de los salesianos. Me costó muchísimo tratar de adaptarme. Hasta mis doce años no me acostumbraba, yo lloraba, lloraba y sufría. Sufría muchísimo, muchísimo

[...] nos levantaban a las cuatro de la mañana. Teníamos que bañarnos, ir al estudio, a la clase, hacer aseo a las casas, luego teníamos que ir a clases, salíamos, almorzábamos, vamos al trabajo, a la chacra. A las cuatro de la tarde deporte, comer, estudiar, ése era el horario. Estudiar luego dormir, así. Y esa vida era complicada porque yo era todavía muy niño y no me acostumbraba [...] “Mi padre fue llevado así, de niño. Creció en la misión salesiana. Allí les enseñaban a rezar, le prohibían hablar el shuar y su cultura, porque les indicaban que si ellos iban a la ayahuasca aprendían cosas mundanas. Mi madre también fue educada en la misión, claro que ella no estudió. Nunca aprendió a leer ni escribir, solo aprendió la religión. (G.H. Entrevista personal, de 2004).

El trasfondo del relato de este dirigente shuar es dramático. Nos da cuenta no sólo del choque cultural que significa cambiar de un ambiente tan diferente como lo es el de la selva al espacio urbano, dejar su familia, sus costumbres, su libertad de niño. Sino que debe acostumbrarse en el internado a los horarios, la disciplina, el orden y el control. En el caso de las niñas, la situación no varía:

[e]n el internado teníamos que trabajar [...] nos levantábamos a las cinco de la mañana, hacíamos el oficio, (la limpieza) bajo la orden de las monjitas. Era un cambio, era un *shock*, porque en tu casa tenías toda la libertad [...] y no tenías tiempo de control, ahí (en el internado) era todo control, que te levantas a tal hora, tomas desayuno a tal hora, vas al colegio, regresas, haces tus deberes. Después del almuerzo nos llevaban a trabajar en el monte, a la chacra [...] nos turnaban, había chicas que iban a la cocina, chicas que iban a lavar ropa de los padres, de las monjas, a veces, — yo era muy niña— a veces me enfermaba y lloraba, me quedaba así escondida (I.H. Entrevista personal, agosto de 2005).

Las ideas normativas de Foucault se desarrollan ampliamente en estos centros, pues se busca a través de la disciplina dar a conocer la existencia de nuevas formas de ordenamiento social, “la misión socializaba a los niños shuar para que se desempeñen en un nuevo tipo de jerarquía” (Rubenstein 2005: 34) que era establecida en este caso por los misioneros, representantes de la cultura externa y dominante. Los misioneros salesianos acostumbraban quitar los niños a las familias desde chicos, los llevaban a la misión y allí comenzaban su función civilizatoria, (Merino: 1979; Salazar 1989; Taylor 1989 Muratorio 1998) estas acciones se hacían por convencimiento o por medio de la imposición. Posteriormente, los indígenas ya socializados en el evangelio, enviaban a sus hijos a los internados para que aprendieran las nuevas costumbres, pero no en una actitud de sumisión, sino con el convencimiento de que la familiarización con el idioma español era necesaria para el entendimiento con los misioneros y los colonos.

En el internado la vida dio un giro de 180 grados. “Nos daban de comer sopas, oritos, después maíz. Nosotros usamos el maíz para las gallinas y los oritos para los cerdos. Estábamos acostumbrados a comer choclos, plátanos maduros, yuca, camote. El hambre nos hizo adaptar”. (Ampam Karakras. “Entre la tierra y el cielo”. Diario Hoy, 10 de septiembre de 1988).

Para muchos el internado no significó sino un cautiverio, pues su espacio vital se vio reducido a cuatro paredes, a horarios de comida, de dormir, de aseo, de trabajo (Merino 1979:28).

Entre las décadas de los años 60 y 70 producto del trabajo conjunto de la Federación Shuar con los misioneros salesianos se realizó un fuerte trabajo en el ámbito educativo y se hizo patente la necesidad de capacitar más maestros ya que los existentes eran pocos para la creciente población, se decide así, crear un Instituto de formación de maestros indígenas, lo que después fue el Instituto Normal Intercultural Bilingüe Bomboiza. En esta nueva empresa todos debieron cooperar, la comunidad shuar y principalmente los estudiantes, así como lo recuerda G.H., indicando que ellos mismos, jóvenes entre 14 y 17 años, debieron ayudar en la construcción de las nuevas instalaciones. Posteriormente fueron los primeros bachilleres especializados en educación y también se convirtieron en jóvenes líderes, pues podían comunicarse tanto con los suyos como con el exterior hablante de español. Son también los primeros profesionales y algunos de los intelectuales de los tiempos actuales.

Entonces, la influencia de los internados salesianos es decisiva para las familias y para la comunidad shuar, no sólo en lo relacionado con la religión, sino en el aspecto educativo, de control social y de formación de cuadros intelectuales. Si bien inicialmente el objetivo era la evangelización, a través de los diversos medios que se utilizaron para ello, se fue entregando una serie de elementos que contribuyeron a la integración de los shuar a los espacios de la modernidad.

“Escuela de propio campesino”

Era 1983, cuenta el articulista que en la comunidad de Telán-Chismaute, cercana a Guamote, y en la cual se iba a implementar una escuela con el apoyo de la organización “Acción Integral Guamote”, AIG, se recibió la negativa total por parte de los dirigentes. No querían escuela y no lograban hacer entender sus razones. La AIG, dirigida por el padre jesuita Julio Gortaire, y el Jatun Ayllu Cabildo, que eran las comunidades organizadas de Guamote, respetaron la decisión de esta comunidad y los respaldaron cuando fueron amenazados por el Director de Educación con enviar la fuerza pública para obligarlos a que entregaran un terreno para la escuela y que aceptaran al profesor que había sido nominado para desempeñarse en esa localidad. Sin embargo, ante las amenazas, los miembros de la directiva comunitaria resolvieron partir a Quito para resolver su problema y consiguieron un oficio del Subsecretario de Educación de la época, donde pedía a las autoridades del Chimborazo que los dejaran tranquilos y no les impusieran un profesor y escuela.

La comunidad estuvo en paz, hasta que transcurridos alrededor de tres meses el dirigente se asomó donde el padre Julio Gortaire y le dijo:

“Queremos tener escuela”... El jesuita no pudo menos de asombrarse: “¿cómo, quieren tener escuela?” “Sí padrecito... queremos tener escuela” respondió el cabecilla. A lo que Julio contestó algo así como “Pero ustedes están locos. Hace tres meses pelearon y lucharon por no tener escuela y ahora quieren tener escuela... Explíquenme esto para que entienda”. Y el líder, envuelto en su poncho rojo, en el frío patio de cemento de la casa donde funcionaba la AIG, le dijo: “Queremos tener escuela... pero no como

escuela de ministerio, sino como escuela de propio campesino”. “Y ¿cómo es la escuela de propio campesino? Averiguó Julio. A lo que el viejo campesino le contestó: “En la escuela de propio campesino se debe enseñar quichua. Bueno es Castilla, padrecito, pero mejor es quichua. En la escuela de propio campesino debe haber una romana, para que los guaguas aprendan a pesar y que después no le roben en el mercado. En la escuela de propio campesino debe haber riales y dos riales y sures y billetes, para que los guaguas aprendan a pagar y a dar el vuelto, para que no les roben en el mercado y no les roben en el bus. Y el profesor, padrecito, el profesor debe ser propio campesino, no blanco. Porque después viene el blanco y huevitos pide, gallinitas pide y hasta chanchitos pide, para hacer pasar el año a los guaguas. Y además, que no enseñen pendejada, padrecito, porque monte del África, Kilimanjaro, pendejada, pues padrecito. (Narrado por Gonzalo Ortiz Crespo, Diario Hoy, 15 de octubre de 1983).

La crónica da cuenta del significado que tenía para algunos indígenas serranos la imposición de conocimientos que estaban muy descontextualizados de su realidad cotidiana. ¿De qué les servía conocer, en su precaria realidad, que el Kilimanjaro fuera un monte de África o el más alto del mundo? La práctica de impartir en la escuela contenidos “desvinculados lógicamente y prácticamente de su cosmovisión y realidad” conforman parte de una “estrategia de negación de la cultura comunal” (Castelnuovo 1987:69). Así lo resalta la CONAIE en su proyecto político

La educación actual, formal y memorista no responde a la realidad, ni a las aspiraciones y necesidades de las Nacionalidades y Pueblos, ni de los diferentes sectores populares, y por tal razón las Organizaciones Indígenas hemos luchado a lo largo de estos siglos de sometimiento y dominación, exigiendo el derecho a que se nos eduque en nuestros idiomas y lenguas, y de acuerdo a nuestra cosmovisión. (CONAIE 2001:40)

El relato grafica también el problema al cual se enfrentó la mayoría de los indígenas en décadas pasadas: eran hablantes quichuas, pero la educación era en castellano, el hecho de que estos conocimientos fueran impartidos por un código lingüístico diferente al nativo, se convierte en una nueva agresión (Castelnuovo 1987:69). No sólo se niega la validez y la existencia de conocimientos propios, sino que además se descalifica “las pautas, valores y normas de comportamientos propios de la cultura local” (Castelnuovo 1987:70), se reprimen conductas, hábitos, vestimenta, lengua, porque se concibe a la escuela como la institución llamada a cambiar las costumbres e ideas de los pequeños.

Althusser⁶² indica que la escuela es el principal aparato del Estado que asegura el “sometimiento a la ideología dominante”, es decir, a través de la escuela es posible mantener las estructuras ideológicas de una sociedad y mediante ellas a las estructuras económicas que le dan sustento. En este sentido, la exclusión y discriminación ejercidas por la escuela pública⁶³ en contra de la población indígena perseguían evitar que ésta se apartara de los caminos que las clases dominantes habían establecido como los adecuados y necesarios para la conformación del Estado-Nación, es decir, sin la presencia de los indios, o en su defecto, en la incorporación de éstos mediante la ideología del mestizaje a la estructura ideológica dominante. Por otra parte, el conocimiento que se entrega por los profesores en las salas de clases, mayoritariamente ratificaban la existencia de culturas superiores a las indígenas.

Sin embargo, como sabemos, esta es una situación que no fue aceptada por los indígenas, quienes han resistido de diversas maneras los embates del sistema y de la escuela pública. Rival indica que la escolarización formal crea las condiciones para que las identidades dominantes menoscaben y debiliten la continuidad de las identidades minoritarias, ya que las instituciones escolares van poco a poco transformando las relaciones sociales y esto se manifiesta en cambios culturales, dentro de los cuales las identidades anteriores no podrán mantener su existencia. (Rival, 2000). Concordando con Rival acerca de que las instituciones escolares van transformando las relaciones sociales y por ende las identidades, no es posible compartir la idea de identidades inmutables, es decir, las identidades se desenvuelven en nuevos contextos y van redefiniendo sus características de acuerdo a las interrelaciones entre los unos y otros. “son producto de procesos sociales de construcción simbólica”, (Mato,1994:19) en tanto procesos, no hay inmutabilidad. Los sujetos indios van reconstruyendo sus ideas de representación identitaria. Cuando comprenden que la educación del sistema oficial o público no va a satisfacer sus intereses, ni facilitar un cambio social, ni tampoco les

⁶² Ideología y aparatos ideológicos del Estado. <http://www.nombrefalso.com.ar/apunte.php?id=6>

⁶³ Una visión de América Latina se puede encontrar en José Rivero, 1999, Educación y Exclusión en América Latina, Miño y Dávila Editores, España; María Eugenia Vargas , 1994, Educación e ideología. CIESAS, México. Estudios de caso en Chile se puede consultar a Sergio González 2000, Educación y pueblo aymara. Instituto de Estudios Andinos Isluga. Iquique, Chile, del mismo autor, 2002, Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá Andino 1880-1990. DIBAM, Santiago, Chile; en Bolivia ver los artículos de Roberto Choque, Vitaliano Soria y Humberto Mamani en Educación indígena. ¿Ciudadanía o Colonización? 2002, Ediciones Aruwiyiri, La Paz, Bolivia.

sirve que hablen y lean español, puesto que el racismo, la negación de sus culturas y lenguas y la discriminación persisten, entonces es cuando empiezan a demandar una educación más pertinente. Por ello el surgimiento de la EIB se convierte en una herramienta de lucha en defensa de las culturas indígenas. Esta lucha se produce en los años 70 en diversos países de América Latina. (López y Küper 1999).

Escuelas EIB y Escuelas Hispanas

En el Ecuador existen dos sistemas de educación: el sistema de educación hispana y el sistema de EIB. La diferenciación de estos dos sistemas se debe a raíz de la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB⁶⁴ en 1989, como respuesta estatal a las demandas indígenas, la que se consolida en 1992,⁶⁵ como un organismo descentralizado tanto técnica, administrativa como financieramente y su ejecución se encuentra a cargo de las nacionalidades indígenas del Ecuador.

Esta situación amerita un breve análisis. En primer lugar, es posible apreciar que no se incorpora la Educación Intercultural Bilingüe a todo el sistema educativo, sino que se crea una nueva institucionalidad, con dirección, financiamiento y estructura propia, por tanto, no se propicia una educación para toda la población ecuatoriana, sino que se establece un sistema nacional fragmentado. La educación hispana para los blanco mestizos y habitantes urbanos y la educación intercultural bilingüe para las culturas indígenas que se encuentran principalmente en las áreas rurales⁶⁶.

Lo que acontece es de suma importancia, pues el tipo de escuela reproduce nuevas formas de segregación. A la EIB se la concibe como el pariente pobre del sistema educativo, tiene menos recursos, tiene menos infraestructura y está dirigida sólo a la población indígena, siendo que una verdadera interculturalidad, como lo indica O.P. “requiere de una educación para todos, pero que integre los saberes y conocimientos de

⁶⁴ Heredera de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe que fuera creada en noviembre de 1988.

⁶⁵ Mediante una reforma a la Ley de Educación.

⁶⁶ Sobre la situación de escuelas EIB en zonas urbanas consultar Cliché Paul y Fernando García (1995) Escuela e indianidad en las urbes ecuatorianas. Quito: EB/PRODEC.

cada cultura. En ese sentido estaremos propiciando una educación equitativa e incluyente, no excluyente como se ha dado hasta ahora”. (O.P. Entrevista personal, Quito, noviembre 2004).

Sobre la implementación de la EIB principalmente en las comunidades rurales podemos indicar que ésta en modo alguno es homogénea, ya que su adecuada ejecución depende de muchos factores, entre los cuales se encuentran el contar con maestros bilingües debidamente preparados, con materiales didácticos y de apoyo pertinentes a las diversas culturas indígenas, con una infraestructura adecuada y un presupuesto que le permita operar satisfactoriamente. La realidad, como lo indican variados dirigentes, es que la EIB no es una educación de calidad por carecer de algunos o varios de los factores indicados con anterioridad. Esta situación conduce a que muchos profesores de EIB opten por educar a sus hijos en escuelas hispanas. S.T. indica que ello es comprensible, “porque todos los padres deseamos lo mejor para nuestros hijos”. La misma percepción la encontramos en B.C “Las escuelas EIB que tenemos son con un bajo presupuesto, no es educación de calidad”, sin embargo, indica que es una conquista importante, opinión compartida por todos los entrevistados. Además se la concibe como un gran avance ya que a través de este sistema se ha logrado revitalizar el uso de la lengua quichua, fortalecer la autoestima de los jóvenes, por lo tanto su identidad étnica. Por otra parte se aprecia que la propia comunidad puede incidir directamente en el tipo de educación que quieren para sus hijos. Así, en algunas escuelas EIB la orientación es práctica e integradora. Una combinación de la vida comunitaria y nuevas enseñanzas que permiten a los alumnos valorar su entorno. Una apreciación similar tiene Martínez del proceso de Educación Intercultural Bilingüe impulsado por los salesianos en la zona de Cotopaxi. “La participación y vigilancia de la comunidad para que la escuela funcione y los educadores cumplan es una de las claves del éxito de este proyecto. Además, los maestros estaban motivados y orgullosos de sus logros y trataban a los niños con cariño. En lo posible se trataba de usar métodos pedagógicos en los que los niños pudieran experimentar con los conceptos usando materiales del medio.” (Martínez 2004: internet)

A pesar de los avances en los aspectos pedagógicos y sociales, el sistema EIB, como otras organizaciones de carácter indígena adolecen de variados problemas⁶⁷. En palabras de Mario Conejo, “se ha politizado mucho estos espacios “conquistados” por los indígenas y para los indígenas” (Mario Conejo, entrevista publicada en Otavalos in Line). Esta crítica desde adentro, es compartida por otro líder indígena, quien añade “también se da la falta de apoyo de las organizaciones indígenas, que en momentos empiezan en una disputa de nombramientos y de cargos de dirección, y no le han apostado a un fortalecimiento del trabajo y del contenido de estas instancias”. (Auki Tituaña, entrevista publicada en Otavalos in Line).

Sobre este tema reflexiona Luis Montaluisa

La educación intercultural bilingüe debe estar siempre más allá de los vaivenes políticos. Debe estar en manos de las comunidades indígenas. Existe y siempre existirá el riesgo de que la politización resquebraje la educación intercultural bilingüe. No faltará algún indígena o no indígena, con intereses personales, que tergiversen el genuino sentido de participación comunitaria. (Montaluisa 2003: internet).

El individualismo es visto como parte de las prácticas de la cultura occidental, donde impelidos por el sistema económico imperante se propicia la formación y el éxito del sujeto individual cuyas acciones son opuestas a las prácticas comunitarias que tienen como eje el sujeto colectivo.

[e]stas formas de vida colectivas (las comunitarias) entran en contradicción con la ciudadanía, porque la ciudadanía es siempre individualista, no es comunitaria, no es colectiva, es el individuo solo y nada más. Y con ese individuo solo, sin ningún nexo con su sociedad están diseñadas las estrategias de desarrollo. Ese desarrollo es del individuo, no es de la comunidad. (Luis Macas, entrevista realizada por Daniel Mato en Quito, 25 de julio del 2000).

Otro de los problemas que se evidencia es que la EIB está referida principalmente para la enseñanza primaria donde cuenta con 1966 planteles, en tanto en la educación secundaria posee 115 planteles (DINEIB: internet), entonces, la realidad es que cuando los niños terminan la primaria deben continuar sus estudios en un sistema hispano, por lo tanto el choque cultural y epistemológico muchos lo vivencian en esta etapa puesto

⁶⁷ Para ampliar la información, ver las siguientes tesis de maestría: Chisaguano, Silverio 2003; Cachinuel Anrango, Gabriel 2005.

que la educación hispana estigmatiza o ignora las culturas indígenas, y esto se realiza principalmente a través de los libros que se utilizan para el aprendizaje. En un estudio realizado por Granda (2003) se pudo comprobar que los textos escolares de ciencias sociales continúan reproduciendo “al igual que los discursos dominantes, una imagen racializada, jerárquica de la diversidad: siguen visibilizando de una manera marginal a los indígenas, sobre todo a los afroecuatorianos” (Granda 2003:64). En este sentido debemos considerar que los libros “son portadores del conocimiento oficial de la sociedad dominante” (Castillo 2005), por tanto son las principales herramientas que reproducen las relaciones de poder que existen al interior de una sociedad.

H.I., quien realizó sus primeros estudios en una escuela con modalidad EIB nos cuenta que no tuvo problemas en estos primeros años pues sus profesores eran shuar, usaban la lengua materna en la enseñanza, tenían talleres de arte shuar, practicaban la música, la danza y todos los elementos de la cosmovisión de su pueblo. Los profesores shuar enviaban tareas para la casa que involucraban la participación de la familia, investigar sobre las plantas medicinales, sobre las técnicas de cacería o cómo entender los astros. Sin embargo, la situación cambió cuando terminó este ciclo escolar y debió ingresar a un colegio hispano. Un primer problema se presentó con el idioma. Solo se utilizaba el español. Allí sufrió la misma discriminación que enfrentaron otros niños en la escuela básica, pues se burlaban de él por no hablar bien el español. Pero un problema mayor fue tratar de entender la lógica de enseñanza, las nuevas formas de entender la realidad y los nuevos conocimientos que eran muy diferentes de lo que había aprendido hasta ese entonces. En este caso, sólo se trasladó el choque de cosmovisiones hacia el grado de enseñanza secundaria, por tanto todo el proceso realizado en escuelas EIB en la escuela básica abruptamente es desechado por la enseñanza de las escuelas hispanas.

Sumadas a esta situación de supeditación al sistema hispano al que finalmente se ve compelida la EIB, se suman otros problemas que dificultan una buena ejecución del sistema. King indica que la superioridad numérica de la población quichua entre los indígenas ecuatorianos ha tenido una gran incidencia en los programas de educación intercultural bilingüe a tal punto que “el resto de pueblos indígenas ha utilizado los programas y materiales pensados por y para los quichuas. Es muy reciente el interés por las otras lenguas y culturas vernáculas del país” (King 2000:11). De nuestra

investigación pudimos apreciar que no sólo es en el tema de la producción de materiales educativos, que de todas maneras en la actualidad está mucho más avanzado que en el año 2000, sino que se reproducen, en algunos casos, situaciones como las que vivió la mayor parte de la población indígena que debió asistir a clases con un profesor que no hablaba su lengua. G.F. bachiller quichua fue invitada a trabajar en la escuela Cofán Dureno, donde todos los niños, con la excepción de uno, eran hablantes de lengua cofán, ella no entendía cofán, sólo quichua y español, entonces “no sabía cómo hacer la clase, al final hablaba y el único niño que entendía español, les traducía a sus compañeros, y así tuve que hacerlo hasta que entendí algunas palabras de cofán, pero no estuve mucho tiempo en la zona, no me pude acostumbrar”.(G.F. Entrevista personal, Lago Agrio, agosto de 2005). Esta situación se produjo por la falta de personal especializado que pudiera trabajar en la zona, además, según indicó la entrevistada, la población cofán quería aprender español, no quería un profesor de cofán.

A pesar de todos los problemas, la DINEIB ha sido un gran avance en términos de espacios ganados. Existe coincidencia de que su aporte en la valoración de las culturas y lenguas indígenas, redunde en una mayor autoestima por parte de los niños, jóvenes y familias involucradas en el proceso. También ha sido un espacio que ha incorporado una mayor participación de la mujer indígena a nivel de base, pues ellas no se encuentran representadas en cargos directivos superiores. Esta situación sólo se produce en tres casos, de acuerdo a lo que se pudo pesquisar y serían María Vacacela en Azuay, Rosa Vacacela en Loja y recientemente en Pichincha Paula Yauripoma. En todos los casos, sin excepción, desde la creación de la DINEIB, sus directores han sido hombres y el acceso a las mujeres a ellos es aún lento, considerando que ha transcurrido más de década y media desde su creación, sin embargo se debe acotar que

[d]entro de la dirección de educación bilingüe, quien determina a las autoridades no es precisamente el director provincial o la dirección provincial, si no, se elige a través de una elección popular en las comunidades, en las escuelas con la participación de todos los sectores educativos. Luego son convocados a una reunión provincial, donde son elegidos para directores. (Citado en Jérez 2005: 89-90).

Por tanto, la poca presencia de mujeres en cargos directivos en la DINEIB, no necesariamente tiene que ver con dinámicas al interior de esta organización, sino que

más bien obedece a razones culturales que privilegian la acción y presencia de los hombres en el ámbito público como ya lo hemos abordado en el capítulo II.

La fuerza de la comunidad

Para quienes siempre han vivido en la ciudad todo parece normal, sin embargo algunos jóvenes indígenas cuando deciden ingresar a la universidad es cuando llegan por primera vez a las ciudades. Ese impacto cultural es muy fuerte. Un dirigente shuar nos cuenta que a fines de los 80 él se había trasladado a Quito, había postulado a becas que proporcionaba la Federación Shuar y gestiona su ingreso a la Universidad Católica “me dijeron que debía entrar a la Universidad Católica y no supe qué era la Universidad Católica.” No sabía qué era, pues gran parte de su vida había transcurrido en la selva amazónica, sus primeros pasos en la escuela fueron bajo el sistema de las escuelas radiofónicas shuar donde la educación era fundamentalmente en lengua y cultura shuar, después tuvo que incorporarse a los internados salesianos. Poco o casi nada conocía del mundo, éste se remitía al internado y sus cercanías. La ciudad era un gran centro desconocido para él. Relata “para mí fue realmente muy difícil estudiar en la universidad, muy difícil, primero por el tema el idioma, [...] hablaban de tantas cosas... y yo me preguntaba qué será eso...”

La experiencia de este joven amazónico en la universidad es similar a la que vivieron otros indígenas en la niñez al ingresar a la escuela básica o secundaria hispana como ya hemos abordado, ya que de alguna manera su formación escolar inicial había incorporado elementos de su cultura y uso de su lengua indígena. Sin embargo en la universidad es diferente. Debe comenzar a aprender e internalizar nuevos códigos rápidamente “nunca en mi vida había leído tanto” indica. A veces tampoco tenía para comer y se compraba caramelos y chicles para sostenerse. Un día se da cuenta que ya está al límite de sus fuerzas, “recuerdo que pensé en mi padre, pensé en mi mamá y me dije mi papá y mi mamá por lo menos toman chicha y algo de comida tienen.. y yo, nada...”, entonces decide renunciar a sus estudios. Llama a la Federación Shuar para informar su decisión a los dirigentes. Allí encuentra una oposición cerrada. No es posible que deje los estudios, ése es un desafío que debe enfrentar “hijo, me dijo, si tú quieres servir a tu pueblo y quieres ver libre a tu pueblo ahora tienes que aguantarte y si

no te aguantas ahora cuando tú estés dirigiendo a tu gente los problemas van a ser mucho más difíciles de lo que tienes ahora y si no sabes superarlo nunca vas a poder superarlo. Tienes que quedarte, me dijo”. Felizmente, tuvo el apoyo de sus compañeros mestizos que al enterarse de sus problemas económicos realizaron actividades que le permitieron finalizar adecuadamente sus estudios universitarios. Finalmente egresó como uno de los mejores alumnos. Esta situación le permitió postular a un programa de intercambio con la Wisconsin University. Era el año 95, estuvo en Wisconsin, Washington y Nueva York, luego cursó otros seis meses en Quito para finalmente graduarse en el año 96. Después continúa estudios de Postgrado, los que combina con su quehacer dirigencial con la Federación Shuar. (G.H. Entrevista personal, Quito, de 2004).

En este caso es posible apreciar la influencia de los directivos de la Federación Shuar, quienes apoyaban la formación de cuadros técnicos que estuvieran al servicio de las comunidades, no era concebible abandonar un proyecto de tanta valía y trascendencia para ese pueblo, y así lo grafican en una de sus publicaciones “solamente a través de la promoción del capital humano se consigue el verdadero cambio deseado, sin perder nuestras características y valores culturales propios”. (Mundo Shuar B-14: 70).

El apoyo brindado por estos dirigentes a los entonces jóvenes estudiantes en Quito es corroborado por el relato de H.I.

[I]os dirigentes y algunos líderes siempre nos acompañaron, no nos abandonaron nunca. Venían a Quito, teníamos una casa de la organización, entonces nos venían a visitar, comprábamos, cocinábamos y compartíamos juntos y de ahí nos traían el mensaje de la esperanza que tenían nuestras comunidades y los dirigentes porque nosotros íbamos a ser el relevo dirigencial o político en nuestra organización, pues eso nos fue creando una mentalidad de tener una responsabilidad enorme aún estando en la ciudad. (H.I. Entrevista personal, Quito, septiembre de 2004).

De un estudio realizado en la sierra ecuatoriana, Sánchez Parga (1984) plantea diversas “estrategias de sobrevivencia” que desarrollan las comunidades ante los rápidos procesos de cambios que trae consigo la modernización del Estado y el desarrollo del capitalismo que inciden en la organización social tradicional, estas estrategias se debatirían entre la “resistencia y la adaptación”. En el caso amazónico planteado es

posible plantear que se producen estos dos procesos, por una parte la adaptación se aprecia en los estudios regulares que deben seguir los estudiantes shuar, al igual que el resto de la sociedad y la resistencia está incorporada en los objetivos que se encuentran tras de los estudios formales, “si tú quieres servir a tu pueblo y quieres ver libre a tu pueblo” le indica el dirigente shuar al joven estudiante, “tienes que quedarte [estudiando]”. Es una interpelación que invita a seguir un camino cuyos propósitos son servir a la liberación de su pueblo, entrampada en los valores de una cultura dominante que no da espacios para su desarrollo. No hay otra opción. Esa fuerza y tesón constituyen sin duda algunos de los soportes que han hecho que la Federación Shuar se haya constituido como un fuerte referente de identificación étnica.

El discurso de la interculturalidad

O.P nos cuenta que cuando estudiaba en una importante universidad de Quito un profesor y directivo le indicó que esa universidad era intercultural porque estaba abierta a todas las personas. Sin embargo, ella replicó que eso no era interculturalidad, sino lo que había eran personas de diversas culturas que participaban en ese centro de estudios.

En las últimas décadas en el mundo entero se ha comenzado no sólo a debatir sobre el multi o pluriculturalismo, sino a adoptar políticas que incorporan dentro de la legislación de cada país la multiplicidad de culturas presentes en el seno de cada territorio. Es así como en Ecuador, en la Constitución de 1998 se reconoce al país como “pluricultural y multiétnico”. Según Walsh, la multi o pluriculturalidad alude a la “pluralidad étnico-cultural de la sociedad y del derecho a la diferencia”, pero cuando hablamos de interculturalidad estamos refiriéndonos a la “necesidad de construir relaciones entre grupos, como también entre prácticas, lógicas y conocimientos distintos, con el afán de confrontar y transformar las relaciones de poder”. (Walsh, 2002).

Ramírez Eras, acuña el concepto de “interculturalidad científica” para referirse a la interrelación de saberes de las culturas originarias con los saberes de las culturas universales⁶⁸”. Por su parte, el historiador Galo Ramón indica que la propuesta de los indígenas apuesta a un “pensamiento intercultural, en el que, lo indio penetra a la cultura “blanco-mestiza” y la cultura india incorpora elementos de la otra cultura, para permitir un acercamiento mutuo, su vigencia simultánea y su relación respetuosa. Se tienden puentes jurídicos, políticos, tecnológicos entre la diversidad”.⁶⁹

Si entendemos la interculturalidad como la interrelación entre culturas diversas, que implica no sólo construir relaciones entre grupos, sino “también entre prácticas, lógicas y conocimientos distintos” (Walsh, 2002) no es esto lo que encontramos en los espacios educativos formales. De acuerdo a López y Küper (1999) “la dimensión intercultural de la educación se refiere tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados de las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de vida”. Pero no es sólo eso, la interculturalidad es algo que se necesita construir entre todos, blancos, mestizos, negros e indígenas.

La diversidad de las nacionalidades indígenas presentes en el Ecuador supone un gran reto para quienes se desempeñan en el campo educativo, pues plantea la necesidad de trabajar con diferentes lenguas y culturas indígenas y esto a su vez redundaría en la exigencia de formar maestros, preparar materiales didácticos, readecuar contenidos, entre otros (Díaz-Couder 1998: 3) de manera que éstos estén acordes con la constitución multicultural de las sociedades latinoamericanas, pero esto requiere de un esfuerzo de todos:

[p]orque no podemos hablar de una unidad nacional tratando de integrar a una cultura diferente a otra, desconociendo sus particularidades; o desde la consideración de que existiría una cultura superior y una cultura inferior (que en este caso seríamos los pueblos indígenas), porque hasta ahora ése es

⁶⁸ Angel Ramírez Eras. Paradigma de la interculturalidad. Boletín ICCI, Año 3, 26 mayo 2001.

⁶⁹ Análisis de documentos de la CONAIE y otros en “Nuevos avances en la propuesta del país plurinacional”, Galo Ramón en http://alainet.org/active/show_text.php3?key=974

el concepto que siempre se ha manejado: la integración. La integración de los pueblos indígenas a la sociedad nacional. Por ello hemos demandado la reforma política del Estado, hacia un Estado Plurinacional. (Luis Macas. Entrevista realizada por Daniel Mato en Quito, el 25/07/2000).

Las demandas indígenas por una educación más pertinente ha sido planteada y reconocida a nivel jurídico, pero ello no significa que ese haya materializado en opciones concretas. El sistema educativo imperante en el Ecuador continúa reproduciendo estereotipos y concepciones estigmatizadas de los pueblos indígenas. (Granda 2003), se inserta dentro de un proyecto civilizatorio (Useche 2003) y nacionalista principalmente a través de la educación cívica (Radcliffe 1999). El discurso de la interculturalidad que debe reflejarse en los libros escolares se refiere más a prácticas culturalistas, que a la comprensión e interrelación de las diversas culturas y pueblos que habitan en el país. Por otro lado, existen contradicciones entre la constitución del país, que reconoce la diversidad cultural del Ecuador, con un fuerte llamado de carácter nacionalista presentes en los libros para incorporarse a la patria, a la nación, como un solo ente homogéneo. (Flores 2004).

Podemos decir que, de modo general, persiste la vigencia de la estratificación racial y social donde quienes detentan el poder son los blanco mestizos y los últimos escaños son ocupados por negros e indígenas, se continúa, entonces, formando a personas que aprenden que existen culturas superiores, mejores, buenas, y otras inferiores. Aún falta una actitud de cambio desde los blancos y mestizos para aprender sobre lo indígena y desde lo indígena.