

## **IMAGINARIOS EN FORMACIÓN**

Aprendiendo a pensar al Otro  
en un colegio de élite de Quito

Lydia Andrés

## IMAGINARIOS EN FORMACIÓN

Aprendiendo a pensar al Otro  
en un colegio de élite de Quito

Asesora:

Carmen Martínez

Lectores:

Fernando García

Carlos de la Torre



**FLACSO**  
ECUADOR



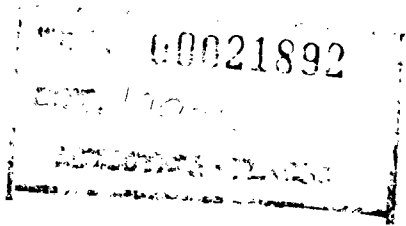
**ABYA  
YALA**

Quito, junio del 2008

## RACISMO EN COLEGIOS DE ÉLITE

Un estudio de caso

Lydia Andrés



1era. edición: Ediciones Abya-Yala  
Av. 12 de Octubre 14-30 y Wilson  
Casilla: 17-12-719  
Teléfonos: 2506-247 / 2506-251  
Fax: (593-2) 2506-255 / 2 506-267  
e-mail: editorial@abyayala.org  
www.abayala.org  
Quito-Ecuador

FLACSO, Sede Ecuador  
La Pradera E7-174 y Diego de Almagro  
Quito - Ecuador  
Telf.: (593-2) 2328888  
Fax: (593-2) 3237960  
www.flacso.org.ec

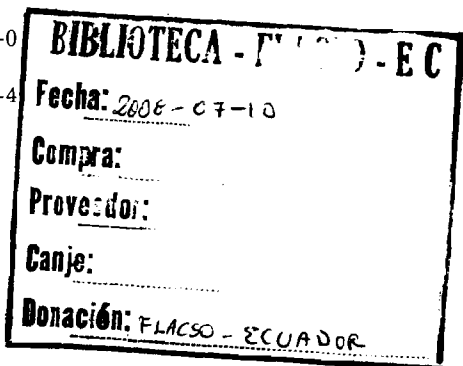
Diseño y Diagramación: Ediciones Abya-Yala

ISBN FLACSO: 978-9978-67-161-0

ISBN Abya-Yala: 978-9978-22-740-4

Impresión: Abya-Yala  
Quito-Ecuador

Impreso en Quito Ecuador, junio 2008



---

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – sede Ecuador

Programa de Antropología Convocatoria 2005-2007

Tesis previa la obtención de maestría en ciencias sociales con  
mención en antropología;

Autora: Lydia Andrés

Tutora: Carmen Martínez

## **AGRADECIMIENTOS**

A Carlos de la Torre, Fernando García y especialmente a Carmen Martínez por el apoyo para la publicación. A Fernando García, Carmen Martínez y muy especialmente a Céline Andrés por su apoyo durante el trabajo de campo y la redacción de la tesis. A las profesoras, alumnos, alumnas y personal administrativo del colegio, por su apertura y su colaboración.

*A Ingrid, Émilie y Anahi*

## ÍNDICE

Antecedentes y concepción de la investigación .....	11
Racismo y élites .....	21
Racismo y educación.....	41
Un colegio de élite .....	57
Cómo se enseña al Otro.....	77
Discriminación y percepción de la diferencia .....	119
Conclusiones y recomendaciones.....	151
Bibliografía .....	157
Anexos.....	165

“Esto es lo que pasa:  
los blancos quieren ser gringos.  
Los mestizos quieren ser blancos.  
Los cholos quieren ser mestizos  
y los indios quieren ser cholos.  
Nadie está conforme con lo que es...”

Nota de archivo, 1983 (citada en Yáñez, 1991: 87)

## ANTECEDENTES Y CONCEPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Diez años atrás, cursando el cuarto curso en el colegio Louis Godin<sup>1</sup>, colegio franco-ecuatoriano de Quito, sucedió un evento que causó mucha risa en mi generación, a la vez que cierta incomodidad momentánea y muy ligera en comparación con la gracia del evento. En una clase de ciencias sociales, una profesora exclamó: “¡Ya cállense! ¡Esto parece merienda de negros!”. Esta exclamación hubiese pasado desapercibida, pero en esa clase se encontraba un alumno de ascendencia afro-esmeraldeña. Tras exclamarse en contra del bullicio de sus alumnos y alumnas con una expresión común y de tintes racistas, inmediatamente, corrigió: “Ay, perdón XXXX...”, refiriéndose al alumno mencionado, y causando la risa en sus estudiantes.

En este mismo colegio, un ex-compañero aprendió, con la ayuda de su familia y el resto de la sociedad, a obsesionarse con el uso de protector solar para evitar que su piel se oscureciera más de lo que sus compañeros y otros le recordaban con bromas enfocadas en su fenotipo. Ocho años más tarde, con la debida crítica y auto-consciencia, este ex-compañero sigue sintiendo como una necesidad el uso del protector solar, aunque sabe claramente que esta necesidad fue provocada por comentarios con los que creció tales como: “negro, oscuro, kanga, Apu,

genio matamba, azul”, “longo”. Años después de graduarse y de vivir en el exterior, en un país europeo, al pasar vacaciones en Ecuador, se encontró con otro ex-compañero del colegio, de fenotipo parecido, quien se expresó de la siguiente manera: “Te has blanqueado. Ahora sí da gusto hablar contigo”. Él sonrió, aun si el comentario no le causara demasiada gracia. La conciencia del estigma y de su absurdo le permiten hacerlo, a pesar de seguir sintiéndose afectado por esta clase de comentarios y de tener conciencia del origen de su obsesión por el protector solar: en Ecuador, no es bueno tener la piel oscura.

En el Ecuador las identidades sociales están marcadas por categorizaciones jerárquicas y discriminatorias que se formaron durante la Colonia y que han perdurado a pesar de los reconocimientos legales y oficiales que han tenido lugar acerca de la igualdad de derechos y estatutos sociales y políticos. La discriminación hacia sectores de la sociedad definidos étnica o racialmente se mantiene. A pesar del reconocimiento político de movimientos indígenas y del importante rol que han llegado a desempeñar en el país, y a pesar de cierta evolución en la percepción de los otros considerados diferentes<sup>2</sup>, los prejuicios y estereotipos fundadores de etnocentrismo y racismo hacia las poblaciones indígenas y afro-descendientes siguen vigentes. Ésta es una constatación evidente para quien conozca el país, y así lo han confirmado varios investigadores de las ciencias sociales<sup>3</sup>. La historia colonial del país ha determinado esta herencia discriminatoria hacia sectores de la población que fueron categorizados desde entonces como inferiores dentro de una pirámide étnica y pretendidamente racial que se mantiene en los imaginarios en la actualidad. Esta pirámide ubica en su cúspide al blanco y en su base a negros e indígenas<sup>4</sup>.

Los imaginarios son aquí entendidos como “percepciones de la realidad” que revelan “una realidad cargada de imágenes, representaciones y estereotipos que unos individuos [...] tienen de los otros” (Patiño, 1999:104). Estos imaginarios son el reflejo de las culturas en las cuales se forman, y contienen categorías sociales que clasifican y que permiten pensar y relacionarse con la sociedad. Estas categorías son aprendidas y asimiladas especialmente en las dos instituciones socializadoras por excelencia: la escuela y la familia<sup>5</sup>.

Actualmente el principal medio de endoculturación, de reproducción de la cultura, de sus categorías y significados, es la educación formal, la que se imparte en jardines de infantes, escuelas y colegios. Es



en estos lugares donde muchos de los niños y niñas del país asimilan conceptos clasificatorios de su realidad social y en particular categorías sociales y culturales que incluyen categorías étnicas y “raciales” jerárquicas y discriminatorias. Tomando en cuenta que es principalmente en los primeros años de la infancia que los seres humanos asimilamos nuestra cultura y con ella todas las categorizaciones necesarias para clasificar, pensar y comprender la realidad, se debe considerar de particular importancia el rol de la enseñanza en la educación básica, “la escuela enseña el racismo” (Carlos de la Torre 1996: 36).

Asimismo, finalizando la compilación realizada por Freddy Rivera y Emma Cervone a partir del seminario que se llevó a cabo en 1998 sobre racismo en Ecuador, *Ecuador racista* (1999), Carlos Viteri escribe: “El lenguaje y las palabras más racistas se reproducen, precisamente, en los ámbitos donde se construye el conocimiento, es decir, en la educación” (1999: 187). El estudio de las instituciones educativas a partir de las ciencias sociales, y de la antropología en particular, permitiría explicitar de qué manera la educación formal contribuye a perpetuar ideas discriminatorias y comportamientos discriminatorios que son su consecuencia, y en un segundo momento podría contribuir a evitar que ello se siga produciendo.

Hasta ahora, en Ecuador son pocas las investigaciones que han tratado el tema del racismo en la educación. El trabajo de Carlos de la Torre sobre racismo en el Ecuador (1996) trata el tema de la escuela en uno de sus capítulos, pero sin realizar un análisis como el que se acaba de mencionar –se narran y analizan “las experiencias de los indios de clase media en el sistema educativo” (1996: 30). Por otro lado, la investigación realizada por Cliche y García (1995), *Escuela e indianidad en las urbes ecuatorianas*, se centró en los “problemas y necesidades educativas de los niños indígenas quechua-hablantes, en escuelas urbanas que se encuentran en zonas de bajos ingresos” (1995: 6). En este trabajo el tema de la discriminación está presente, pero es un tema secundario. Y, en los dos casos, se constata que no se ha estudiado la discriminación desde los espacios de los que no son discriminados<sup>6</sup>. De hecho, no sólo en lo referente a la educación, sino en lo que concierne al racismo en general, en Ecuador no se han realizado estudios que investiguen el espacio de los que no son discriminados. En este caso se trataría de las instituciones educativas donde se educan los miembros de las élites.

Trabajar en colegios de élite tiene relevancia no sólo porque no

se lo ha hecho hasta la fecha, sino porque los prejuicios y la discriminación “racial” y étnica en el Ecuador son en gran medida el producto de la evolución de la categorización social colonial, categorización que partió y fue impuesta por las élites blancas criollas. Estas élites, como lo afirma Traverso (1998), se mantuvieron en el poder y como clase hegemónica, reproduciéndose en un círculo cerrado, de “buenas” familias” (Traverso, 1998: 155), y es sólo durante el siglo XX que el reclutamiento de las élites se amplió, integrando mestizos que adquirirían poder económico; pero las élites siguieron siendo muy restringidas, y, sobre todo, “no sólo heredaron del colonialismo la imagen eurocéntrica de sí mismas, sino también con ella, la imagen peyorativa del indígena y del negro” (1998: 252). Considerando que son en gran medida estas élites las que construyen una cultura -que se puede llamar dominante- para la mayoría de la sociedad, y considerando que es dentro de esta cultura que se crean y reproducen las categorizaciones y jerarquizaciones sociales, “raciales” y étnicas, entender el racismo en nuestro país conlleva la necesidad de comprender cómo se reproducen las ideas discriminatorias en dichas élites, y cómo se construye a los Otros en los imaginarios.

En la mayoría de los casos las ideas discriminatorias no son expuestas explícitamente sino que son implícitas y pueden ser evidenciadas gracias a un análisis del discurso oral y escrito, y por medio de un análisis de las imágenes presentadas en las aulas, así como de las interacciones entre los diferentes actores que se relacionan en las instituciones educativas. El análisis del discurso y las imágenes en las aulas de clase, así como de las interacciones, podría entonces ayudar a poner en evidencia ideas discriminatorias, racistas y etnocentristas, que se encuentran implícitas y que contribuyen en gran medida a perpetuar discriminación, racismo y etnocentrismo. Como lo explica Patiño en su estudio sobre el racismo en república Dominicana, la antropología simbólica es de gran utilidad para interpretar actitudes, expresiones y comportamiento de las personas, sobre todo cuando existe un afán por rebelar u ocultar conductas racistas, consciente o inconscientemente (Patiño, 1999:118); de allí que este enfoque sea adecuado para esta investigación. En ese mismo sentido, la antropología de la representación también será usada para analizar representaciones.

El objetivo general de esta investigación es analizar la manera en la cual se reproducen las ideas discriminatorias -étnicas y en base a la idea de raza- en colegios de élite; ¿Cómo se reproduce el racismo en los

colegios de élite? De manera más específica se trata de contestar a las siguientes interrogantes: ¿Qué tipo de racismo se reproduce en los colegios de élite? ¿Qué discursos y prácticas están presentes en dichos colegios y contribuyen a perpetuar el racismo? ¿Cuál es el contenido de este racismo?

Contestar a estas interrogantes pretende ser un aporte para combatir la discriminación en un país donde la diversidad étnica ha implicado y sigue implicando discriminación. Hacerlo desde la antropología que, a pesar de un comienzo y una larga trayectoria unida al colonialismo<sup>7</sup>, se ha destacado, finalmente, por abogar a favor de una comprensión del otro liberada de etnocentrismo y prejuicios, permite tomar en cuenta los hechos subjetivos que son parte de la discriminación, dando así una visión más amplia y certera de este hecho social. Además, siguiendo a Chris Shore (2002), contribuir a una antropología de las élites es un contra-peso al elitismo que ha caracterizado a la antropología.

## Metodología

El trabajo de campo se realizó en un colegio de élite de Quito que fue escogido de una lista tentativa que incluyó a los colegios: Louis Godin, Albert Einstein, Americano, Academia Cotopaxi, Menor, SEK. La selección fue efectuada considerando el medio socioeconómico al que pertenecen la mayoría de los estudiantes de estos colegios, el costo de las pensiones, la selectividad en la admisión. También se consideró la accesibilidad de estos establecimientos para realizar la investigación.

La institución educativa que fue seleccionada para realizar la investigación es Louis Godin. Ésta fue la única institución que abrió sus puertas, ya que los demás colegios se negaron a participar. Debe quedar claro que la institución estudiada es un ejemplo escogido entre otros, y que por lo tanto no se apunta específicamente hacia ella sino que se la ve como un colegio de élite entre otros, como un ejemplo que tiene particularidades y también rasgos en común. Se detalla su descripción para poder situar y analizar el racismo, y para poder generalizar a otros colegios de élite teniendo en cuenta las particularidades del caso investigado. Al contrario de lo que podría parecer, al ser el único establecimiento que se mostró dispuesto a ser estudiado sobre un tema delicado y públicamente reprobado, se puede pensar que es en realidad una institución que tiene menos que reprocharse con relación a las demás.

Los informantes incluyeron: estudiantes, madres de familia, profesores y autoridades, es decir todos los actores presentes en y alrededor de la institución. Se utilizaron varias técnicas de recolección de información, siendo la más importante la observación. La observación en aulas de clase, en recreos y actividades diversas fue complementada con entrevistas individuales y entrevistas colectivas. Estas técnicas cualitativas permitieron finalmente la realización de una breve etnografía educativa<sup>8</sup>.

La observación incluyó a todos los actores y se realizó con la ayuda de guías de observación previamente elaboradas. Estas guías permitieron centrarse en los aspectos más importantes y relevantes para el tema estudiado sin que implique no observar actitudes, comportamientos, intervenciones e interacciones que pudieran ser relevantes y que no estuviesen incluidos en la guía.

Las entrevistas individuales fueron aplicadas a profesores y autoridades. Fueron entrevistas abiertas semi-estructuradas realizadas con la ayuda de una guía de entrevista elaborada para cada grupo de actores. La flexibilidad de la entrevista permitió una mejor y mayor expresión del entrevistado y en cierta medida una menor influencia por parte del investigador. Las preguntas abarcaron temas tales como: programas, contenido de los planes de unidad y de las clases más específicamente, modalidades de admisión, visión presentada de la diversidad étnica, lugar atribuido en los contenidos para el estudio de minorías étnicas, visión del mundo indígena prehispánico, colonial, republicano y actual, visión de las poblaciones afroecuatorianas desde la Colonia hasta la actualidad<sup>9</sup>.

Por otro lado, las entrevistas colectivas fueron utilizadas con los estudiantes, tanto de primaria como de secundaria. Estas entrevistas también se llevaron a cabo partiendo de una guía que se elaboró con anterioridad y que reunió los principales temas a ser abordados, tales como: representaciones de la diversidad étnica y cultural, conocimiento de la historia del Ecuador, conocimiento de la diversidad étnica y cultural del país, percepción del colegio.

Finalmente, se elaboró y usó un test de valoración étnica. Fue utilizado con el alumnado y permitió obtener datos cuantitativos acerca de las representaciones sobre la diversidad étnica. Esta idea fue tomada del trabajo de Fernando García y Paul Cliche, *Escuela e indianidad en las urbes ecuatorianas* (1995), investigación en la cual se elaboró

y utilizó un test de valoración étnica. El test se elaboró tomando como base el que se usó en dicho trabajo, pero se adaptó para la situación del colegio estudiado y para las edades consideradas, entre 7 y 16 años<sup>10</sup>.

También se recurrió a documentos escritos tales como programas curriculares y textos escolares usados en las aulas de clases referentes a historia y ciencias sociales en particular. Tanto las imágenes como el contenido escrito fueron tomados en cuenta. El análisis de las imágenes se efectuó utilizando enfoques de la antropología de la representación: semiótico, histórico, socio-cultural y socio-económico. Para ello, los aportes de Roland Barthes (1988 (1977)), Blanca Muratorio (1994b), Jean Rahier (1998, 1999) y Stuart Hall (1997a, 1997b) fueron utilizados por ser pertinentes. Efectivamente, el análisis de una imagen debe abarcar factores semióticos, para lo cual el trabajo de Barthes es fundamental, y factores históricos, socio-culturales y socio-económicos, para lo cual los trabajos efectuados por Hall, Muratorio y Rahier son muy relevantes ya que abordan el tema de la discriminación y en el caso de los dos últimos autores se trabaja el caso ecuatoriano.

Se puso acento en la observación ya que por la naturaleza del tema estudiado la información es más fácilmente recolectada de esta manera. En efecto, el racismo es raramente defendido o aceptado abiertamente<sup>11</sup>, aún menos frente a una persona que se presenta como parte de una investigación sobre racismo. Por su carácter inaceptable y reprochable en el discurso oficial y público explícito, se presumió que sería más común encontrar manifestaciones de tipo discriminatorio por medio de la observación. Además, el test de valoración étnica fue un instrumento esencial para llegar a manifestaciones normalmente veladas ya que se pasó de manera anónima y, en el caso de los estudiantes de secundaria, se limitó el tiempo de tal manera que los estudiantes no pudiesen demorar en la búsqueda de la respuesta "correcta". En el caso de las entrevistas, el distanciamiento entre lo que se dice y lo que se siente y piensa puede ser muy importante, sobre todo en el caso de una persona que tiene efectivamente prejuicios y estereotipos étnicos. Todo lo dicho fue analizado de tal manera que cuando fue posible, y gracias a la confrontación con otros datos como son los comportamientos, se pudo inferir lo que era pensado. Es decir que se realizó una descripción densa, como lo entiende Geertz (2001 (1973)), lo cual es fundamental en una investigación cualitativa y particularmente pertinente en el caso de una etnografía enfocada al racismo.

Algunas dificultades podían surgir en esta investigación en lo referente al trabajo de campo. El primer problema que se planteó fue el acceso a las instituciones educativas. Por ética no era posible presentarse sin mencionar la intención de realizar una investigación, pero por la naturaleza del tema era necesario formular el tema a ser estudiado de una manera que no cause negativa. Pienso que al presentarme como estudiante que está realizando un trabajo para la universidad, fue un poco más fácil el que se me acepte en un colegio de élite para realizar una investigación sobre la percepción de los otros. Esta dificultad fue también la que me llevó a no ser estricta en el escogimiento de un colegio puesto que era preferible intentar acceder a las instituciones en las cuales conocía personas que me podían apoyar. Otro problema que debió ser solucionado se refiere al trabajo con niños, ya que se necesitaba un acuerdo y autorización previa por parte de la institución educativa.

El trabajo en Louis Godin se me facilitó mucho ya que al ser exalumna del plantel, muchos de los profesores y algunas personas del personal administrativo me conocían y tuvieron una actitud abierta y colaboradora. Ello fue en parte lo que me permitió hacer la investigación allí; sin ello, hubiese sido más difícil que me permitieran tener el acceso que tuve. Efectivamente, pude acceder a documentos, entrevistar a profesoras y autoridades, pasar el test de percepción étnica, realizar observación en clases, recreos y eventos durante aproximadamente cinco meses, y pude realizar las entrevistas colectivas sin la presencia de profesoras o de la orientadora del colegio, lo que me dio más libertad.

## Notas

- 1 El nombre del colegio donde se realizó la investigación ha sido remplazado por uno ficticio: Louis Godin. Éste es el nombre que aparecerá en todo el documento.
- 2 Al revisar textos como el de Hugo Burgos, Relaciones interétnicas en Riobamba (1977), se percibe claramente que la discriminación y el racismo han tenido cambios importantes, al menos en lo referente a la población indígena.
- 3 Entre otros, se pueden citar los textos: Almeida, 1999; Clark, 1999a, 1999b, Cliché, García, 1995; De la Torre, 1996, 2002; Huayhua, 1999; Ortiz, 2000; Rahier, 1998, 1999; Carrillo, Salgado, 2002; Cervone, 1999a, 1999b; Endara, 1999; García-Barrio, 1981; Ibarra, 1998; Pallares, 1999; Poser-Zielinski, 1999; Quiroga, 1999; Rivera, 1999; Schubert, 1981; Stutzman, 1974, 1981; Traverso, 1998; Viteri, 1999; Wade, 1997 (1993), 2000 (1997); Whitten, 1999.
- 4 Esta idea es mencionada en varios textos, como: Almeida, “Racismo, construcción nacional y mestizaje”, en: Almeida J. (comp.), El racismo en las Américas y el Caribe, Ediciones Abya-Yala, Ecuador, 1999: 189- 217; De la Torre C., Afroqui-teños: ciudadanía y racismo, CAAP, Ecuador, 2002: 24; Whitten N., “Los paradig-mas mentales de la conquista y el nacionalismo: La formación de los conceptos de la “raza” y las transformaciones del racismo”, en: Cervone E., Rivera F., Ecu-a-dor racista, FLACSO, Ecuador, 1999: 51.
- 5 Los medios de comunicación tienen también un rol fundamental en la socializa-ción, pero abordar este tema constituye una investigación diferente de la que se propone aquí.
- 6 Se trata más específicamente de los que no son discriminados en Ecuador, pues-to que, al ser relacional, el comportamiento racista se manifiesta de manera dife-rente según quién se sitúa frente a quién. Es decir que los miembros de las élites blancas o mestizas en Ecuador pueden no ser discriminadas y discriminar en Ecuador, pero por otro lado, pueden ser discriminados al estar en otro país.
- 7 Cfr. Kuper A., Antropología y antropólogos. La escuela británica 1922-1972, Edi-ciones Anagrama, España, 1973: capítulo 4: “Antropología y colonialismo”.
- 8 Se tomarán en cuenta trabajos realizados en el campo de la etnografía educativa: Woods P., Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos, Paidós, Ar-gentina, 1995; Busquets M., Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento et-nográfico a la cultura escolar, Paidós, Argentina, 2000.
- 9 Las guías de entrevista y las de observación pueden ser consultadas en los anexos.
- 10 El test se encuentra en los anexos, con explicaciones sobre su elaboración, aplica-ción y resultados.
- 11 Como lo confirman varios autores: Wiewiorka, 1992 (1991); Carrillo, Salgado, 2002; Cervone, 1999.

### Discusión conceptual

Según Norman Whitten (1999), la noción de raza fue construida entre los siglos XV y XVI diferenciando y construyendo una relación de superioridad / inferioridad entre lo blanco europeo por un lado y lo indio y negro por otro; esto debido al proceso de colonización. Yendo un poco más lejos, Étienne Balibar propone que el origen de este término estaría en las representaciones de los dueños de esclavos y de los aristócratas europeos quienes se distinguían de sus esclavos o del pueblo por tener características heredadas de sus antepasados que los hacían superiores con relación a ellos (Balibar, 1991a: 207). En cualquier caso, y de acuerdo con otros autores, la noción de raza tiene su origen en la utilidad para la explotación. Así, Whitten (1999) pone énfasis en su relación con el colonialismo, y Wallerstein (1991a, 1991b), como Balibar (1991a), entiende la noción de raza como ligada a la explotación económica. Por ejemplo, Michel Leiris explica que “les racines économiques et sociales du préjugé de race apparaissent très clairement si l’on considère que le premier grand doctrinaire du racisme, le comte de Gobineau, déclare lui-même avoir écrit son trop fameux essai pour lutter contre le libéralisme”<sup>1</sup> (1969: 76-7). Así es como nace en Europa el prejuicio de raza. Y son estas mismas razones económicas que estarían ligadas al fenómeno en América, desde las élites europeas, españolas en particular, en este continente.

De la misma manera, para Wallerstein, “la categorización racial [que se consolida en el siglo XIX] apareció principalmente como medio de expresar y consolidar la antinomia centro-periferia”, sirviendo así la explotación de la periferia por el centro (1991b: 129). Siguiendo esta lógica en el origen de la noción de raza, se entiende que este con-



cepto ha tenido un significado unido a los de clase y casta sirviendo para separar las sociedades en grupos diferenciados donde los unos dominan a los otros. Esta misma idea se encuentra en autores que tratan temas diferentes como son Deborah Poole y Hugo Burgos. Analizando la economía visual del mundo andino, Poole sostiene que es durante el siglo XIX que surge “cierta concepción acerca de la raza” (2000 (1997): 263), concepción biológica que fomentó una categorización “racial” y que fue promovida por la fotografía y otras técnicas visuales (Poole, 2000 (1997): 261). Por otro lado, Burgos relaciona en el caso ecuatoriano la categorización racial con la categorización en clases: “estudiar colonialismo interno equivale en parte a un análisis de relaciones interétnicas” (Burgos, 1977: 2). Entiéndase que estudiar el colonialismo interno significa estudiar relaciones de clase, de tal manera que este estudio se relaciona directamente con el estudio de las relaciones entre etnias las cuales eran consideradas como raciales. Finalmente, la relación entre clase y raza en América Latina es bastante obvia, sin que exista una relación determinista. Resumiendo,

las jerarquías de clase y raza no son coextensivas, porque existen blancos de clase baja y algunos negros de clase media, pero su coincidencia histórica ha sido suficiente para crear la jerarquía básica del orden racial.

(Wade, 1997 (1993): 52)

Siendo éste el origen de la noción de raza, es ahora comúnmente aceptado, como lo afirma Wade (1997), que ésta es una construcción social y no una realidad biológica –como lo pretendieron y siguen pretendiendo ciertas doctrinas. Su inexistencia como categoría biológica válida ha sido ampliamente demostrada a los largo del siglo XX. Un ejemplo reciente de ello es la publicación de Guido Barbujani, *L'invenzione delle raze* (2006), texto en el cual, demuestra con argumentos genéticos la inexistencia de razas humanas apuntando justamente al invento de esta noción sin sustentos serios ni reales. A pesar de ello, el uso de esta noción persiste y tiene un significativo impacto social. Lo más importante en el contexto de un análisis dentro de las ciencias sociales es que se sigue usando esta categoría: que sean razas reales o imaginarias “desempeñan el mismo papel en el proceso social” (Wieviorka, 1992: 26). Pero, para entender la noción de raza, es más acertado el

concepto de formación racial propuesto por Michael Omi y Howard Winant en 1994. Este concepto define mejor lo que se entiende por raza, como constructo social: una formación racial es “the sociohistorical process by which racial categories are created, inhabited, transformed, and destroyed” (1994: 55). Finalmente, lo que existe es un prejuicio de raza que responde a una formación racial, y que en la vida cotidiana sirve para clasificar a la gente en base a rasgos aparentes que se asocian a características morales, psicológicas, culturales, intelectuales y físicas.

Así, en su uso cotidiano, el término “raza” hace referencia a categorías clasificatorias construidas en base a rasgos físicos heredados propios de un grupo humano. De hecho, existen modelos populares sobre la raza que “afirman la existencia de diferencias biológicas y rasgos culturales innatos a cada grupo” (Quiroga, 1999: 129). Es decir que se amplía la noción introduciendo rasgos culturales que son asociados a rasgos fenotípicos y que son considerados como innatos. Ya no se trata solamente de la noción de raza sino que encontramos una idea racista: las características biológicas y fenotípicas en particular son asociadas directamente y de manera determinista a características culturales, morales y hasta psicológicas. Si esta asociación determinista se hace en términos negativos, podemos hablar de racismo. Es decir que cuando el racismo es usado para discriminar se transforma en racismo, en discriminación basada en la idea de raza. La discriminación “impone un trato diferenciado en diversos ámbitos de la vida social, en la que él [el discriminado] participa de una manera que puede llegar a humillarlo.” (Wieviorka, 1992: 129). Cuando se trata de racismo, esta discriminación se basa en argumentos racialistas.

En este sentido, el racismo es un tipo de discriminación y puede ser definido de manera general como “un conjunto de representaciones, valores y normas expresadas en prácticas sociales que conducen a la interiorización y exclusión del “otro”, cuyos atributos físicos o culturales son percibidos como distintos de los que comparte el grupo dominante o hegemónico” (Taguieff en Wieviorka, 1992: 24). En esta definición se presenta claramente que el racismo distingue grupos humanos siendo unos dominantes o hegemónicos y racistas, y los otros dominados y discriminados. Es decir que se vuelve a poner en relación el término de raza con los de clase y casta, aunque no se explicita directamente la utilidad de esta asociación. Otro aspecto importante de esta definición es que se pone de relieve la existencia de prácticas, producto

de representaciones racistas, que excluyen al otro dominado. Varios autores confirman esta idea, como Balibar (1991b), quien afirma que el racismo se inscribe en prácticas, representaciones y discursos que se articulan alrededor del estigma de la “otredad”. Y es que las diferencias son transformadas en estigmas (Ducret, 1999): las características del grupo dominante son vistas como positivas, mientras que las características del grupo dominado y discriminado que son diferentes son vistas como esencialmente negativas. Así, el racismo constituye un fenómeno “localizado en la dominación y la jerarquía social” (Wieviorka, 1992: 147).

Por otra parte, para definir el racismo, José Almeida (1999), tomando varios de los autores mencionados, define el racismo: como discurso es una elaboración ideológica excluyente basada en la noción de superioridad racial, como doctrina de exclusión social fundamenta un sistema clasificatorio que jerarquiza los grupos humanos desde una posición etnocéntrica, y, finalmente, el racismo puede ser entendido como parte del fundamento cultural de “occidente”. Este último elemento definitorio se basa en el origen del racismo y de la noción de raza antes explicada.

El origen del racismo, al igual que el término de raza, es situado en la época colonial por varios autores. Este racismo es un racismo basado en la noción de raza antes definida. Actualmente son muy pocos los que defenderían esta noción de raza, biológica<sup>2</sup>. Pero el racismo es difícilmente negable, por lo cual algunos investigadores de las ciencias sociales, como Balibar, y Wallerstein, hablan de un nuevo racismo. Éste se origina en la época moderna e industrial. Se trata de un racismo sin razas (Balibar, 1991c), de un “racismo diferencialista” (Pierre André Taguieff, en: Balibar, 1991c), un racismo simbólico (Wieviorka, 1992). Es un racismo basado en la diferencia cultural, vista como insuperable y que reemplaza la idea de diferencia racial. El racismo simbólico del que habla Wieviorka se caracteriza también por haber pasado

de los prejuicios declarados a formas más sutiles que constituyen un “racismo simbólico” de características muy particulares: rechazo de los estereotipos burdos y de la discriminación más aparente, repulsa del cambio racial por razones ostensiblemente no raciales.

(Wieviorka, 1992: 125-6)<sup>3</sup>

Aunque Balibar, Wallerstein y Wiewiorka son autores europeos que se centran principalmente en ejemplos de su realidad social e histórica, también sostienen sus reflexiones en base a procesos colonialistas que han afectado a diferentes regiones del mundo. Al sustentarse en parte sobre estos hechos y al extenderse muchas veces a la humanidad, su reflexión es fácilmente aplicable a nuestra realidad. Adicionalmente, existen autores que han tratado el tema del racismo en Ecuador que han destacado la existencia de un racismo solapado o simbólico, como Pallares (1999) y Carrillo y Salgado (2002).

En estos textos no se explica claramente lo que se entiende por racismo simbólico o solapado, y sobre todo no se entiende cómo se transmite este racismo. Otro problema presente en estos textos es que el racismo sigue siendo presentado como una práctica, producto de una ideología, que divide a la sociedad en varios sectores, unos discriminados y otros discriminadores, aun cuando no lo hagan de manera explícita. A pesar que el origen colonial determinó que se separasen grupos diferenciados, considerados superiores los unos a los otros, en base a fenotipos entendidos como signos de razas, que se han mantenido, el transcurso de la historia, los mestizajes, los cambios en las relaciones políticas y económicas, han determinado cambios que hacen imposible hablar de tales grupos en la actualidad. Además, como lo explica Wade, el racismo es relacional. Es decir que la diferenciación que establece se da en procesos relacionales, entre dos o más individuos, y que el mismo individuo que en una interacción puede ser discriminado, puede ser el que discrimine en una interacción con otro individuo.

El racismo es parte de una sociedad porque está inserto en los imaginarios, en mayor o menor medida, pero en todos los miembros de la sociedad, de tal manera que cada individuo posee las ideas y representaciones, las imágenes, el imaginario compartido necesario para ser racista. Ello debe ser así a partir del momento en que se acepta que el racismo es una ideología, un conjunto de representaciones, y que por lo tanto es parte de la cultura de un grupo social y es entonces transmitido por medio de la endoculturación. Cada individuo de la sociedad será entonces portador de esta ideología en mayor o menor medida; y, lo pondrá en práctica o no. La concientización y el conocimiento sobre el tema puede ser una manera de escapar de algún modo a esta ideología. Pero, en la medida en que la cultura, y con ella el imaginario racista, se adquiere casi en su totalidad durante la niñez, sin una adquisición

crítica, aun si se llegara a tomar una actitud crítica sobre el tema, la manera de sentir condicionada por este imaginario no puede cambiar del mismo modo. Lo que es pensado es más fácilmente cambiable, mientras que la manera de sentir queda condicionada de forma más profunda. Esto es perceptible en afirmaciones como: “no soy racista pero no quiero que mi hija se case con un negro”.

Si el racismo, o prejuicio de raza, es visto y entendido como un error, si es enseñado y publicitado como algo malo, porqué siguen dándose actos de discriminación racistas, chistes de tintes racistas, y comentarios como “no soy racista, pero...”. Una respuesta a esta pregunta la aporta Eduardo Bonilla-Silva quien ha tratado el tema en varios textos. Aquí me referiré a *Racism without racists* (2006). Este autor también se refiere a este nuevo racismo como ideología, y explica su funcionamiento de manera coherente y sustentada. La idea central es que el racismo es “a sociopolitical concept that refers exclusively to a racial ideology that glues a particular racial order”, y la ideología de este nuevo racismo sería un “color-blind racism” (Bonilla-Silva, 2006: 173), partiendo de la idea planteada por Michael Omi y Howard Winant en 1994 en su libro *Racial Formation in the United States*. Este tipo de racismo, al igual que el mencionado nuevo racismo evocado por otros autores, es más sutil: “color-blind racism otherizes softly” (Ibíd.: 3). Las prácticas del nuevo racismo son sutiles y aparentemente no raciales, y son institucionales, para este autor (Ibíd.). Bonilla-Silva plantea como principal hipótesis esta ideología de un racismo sin color para explicar el enigma que da nombre a su libro: racismo sin racistas. Tras criticar el punto de vista que pretende explicar el racismo como una actitud psicológica individual, el autor plantea que el racismo funciona como un sistema en el cual todos participamos, pero desde diferentes posiciones. Para Bonilla-Silva, el racismo se sigue dando porque está institucionalizado, y la estructura racial se mantiene porque beneficia a los miembros de la pretendida raza dominante (Ibíd.). Esta estructura racial se refiere a las relaciones y prácticas sociales que han sido institucionalizadas y que sirven para mantener un orden racial. Esta estructura se basa en una ideología; la del racismo sin color.

Esta explicación sobre el racismo debe ser complementada por otro texto del mismo autor. En este texto, el autor da más importancia a lo material de manera más explícita:

Actors in superordinate positions (dominant race) develop a set of social practices (a racial praxis if you will) and an ideology to maintain the advantages they receive based on their racial classification, that is, they develop a *structure* to reproduce their systemic advantages.

(Bonilla-Silva, 2001: 22).

El problema de esta explicación es que otorga una intencionalidad difícilmente demostrable a los que se encuentran en una posición de dominación en la estructura racial. No son sólo estos actores los que desarrollan prácticas e ideología. Éstas son desarrolladas por toda la sociedad y se reproducen solas. Es así porque la ideología de la que habla se transmite de generación en generación tanto o más inconscientemente como conscientemente. El lado inconsciente o no intencional es evidente en los discursos racistas más comunes, como son los chistes y los insultos. Alguien que hace un comentario de ese tipo no se considera racista.

Esta explicación no logra dar cuenta de la realidad del racismo por completo, al menos no en Ecuador. El racismo se enseña y se aprende a través de prácticas, sí, pero también por medios más implícitos, o al menos más silenciosos. Aunque muchos antropólogos estén peleados con disciplinas que podrían ser afines, como la psicología, me parece oportuno hacer referencia a la psicología cultural, disciplina joven y desarrollada en pocos lugares del mundo. La cultura se adquiere individualmente a través de mecanismos sensitivos y cognitivos. Ello no puede ser de otra forma puesto que son los únicos medios de los que disponemos para relacionarnos con el mundo que nos rodea. Los mecanismos cognitivos nos permiten asociar y diferenciar hechos, ideas, olores, sensaciones, y con estos crear nuestros mundos cognitivos, los cuales son necesariamente culturales. Así como aprendo que el fuego quema tocándolo y relacionando fuego con dolor, aprendo que los afrodescendientes son criminales al ver representaciones suyas negativas en revistas y noticieros. Las representaciones de afrodescendientes negativas, analizadas por Rahier (1998), influyen en las personas que las ven aun si ellas no tienen conciencia de ello. Nuestras memorias crean una relación entre, por ejemplo, cárcel y afrodescendiente, y esta asociación influirá en nuestra manera de pensar y percibir el mundo y más particularmente los grupos sociales, sin que tengamos conciencia de esa influencia. La niñez se compone en gran medida por este tipo de aprendizajes.

No se trata en ningún momento de explicar el racismo como un prejuicio, como algo individual. El racismo sí se basa en prácticas, sí está institucionalizado, y también se basa en una ideología. Pero esta ideología se aprende, y sus contenidos, culturales, son asimilados por individuos, individuos que se relacionan con el mundo de manera individual y con universos cognitivos que son culturales y por lo tanto compartidos. No son explicaciones excluyentes, sino niveles diferentes y relacionados. Bonilla-Silva contrapone prejuicio e ideología racista, cuando son dos niveles diferentes: el prejuicio es un mecanismo cognitivo mientras que una ideología es un sistema de representaciones e ideas. El contenido de un prejuicio responde a una ideología, y una ideología es en parte asimilada y vivida como prejuicios a nivel individual.

## Historia del racismo en el Ecuador

### *La Colonia: una sociedad de castas*

Antes de empezar una reflexión sobre el racismo en Ecuador es necesario presentar una perspectiva histórica y socio-cultural de la formación de identidades étnicas y raciales. El contexto ecuatoriano de formación de identidades tiene similitudes con los de los demás países latinoamericanos en lo que se refiere a la conquista y al periodo colonial. Estos dos hechos históricos son fundamentales para entender cómo se han constituido las identidades y sus imaginarios en este país.

La implementación de un sistema colonial de explotación se fundamentó en la idea asumida de una superioridad racial del blanco europeo sobre el indígena americano (Almeida, 1999; De la Torre, 1996, 2002). Esta superioridad racial implicaba a la vez una supremacía en todos los aspectos culturales y mentales, lo cual justificaba el modo de relación que se estableció entre los colonizadores blancos europeos y los indígenas cuya piel más oscura y demás rasgos fenotípicos diferentes eran considerados inferiores. De allí que se crearan y diferenciaran dos repúblicas, la de los indios y la de los españoles (Ibarra, 1992). De esta forma, el Estado colonial estructuró la sociedad en base a oposiciones étnicas (Bustamante, 1992) fundamentadas en presuntas desigualdades raciales. En lo referente a los africanos que fueron traídos a América, llegaron como esclavos y eran ya agrupados en la cate-

goría “negros”, como resultado de su transformación en bien mercantil por parte de los negreros portugueses en el siglo XV (Whitten, 1999: 50).

Es precisamente entre el siglo XV y el siglo XVI que se construyó en Europa el término “raza” generando “un vasto sistema de valores culturales de supremacía blanca y subordinación negra e india” (Whitten, 1999: 51). En los siglos posteriores, XVII y XVIII, como lo explica Benedict Anderson en *Comunidades imaginadas* (2000 (1983)), “las barreras y las exclusiones “raciales” aumentaron marcadamente”, en parte gracias al “resurgimiento de la esclavitud en gran escala” (Anderson, 2000 (1983): 94-95). Esto estuvo evidentemente relacionado con la aparición de nuevos grupos sociales en los territorios que fueron colonizados, en América, Asia y África: “euroasiáticos, euroafricanos y euroamericanos”. Según el mismo autor, “su aparición originó el florecimiento de un estilo de pensamiento que se anticipa al racismo moderno” (Ibíd.: 93-94).

Así, durante la Colonia, a partir de una clasificación “racial” se llegó a una jerarquización de las culturas y de las identidades, estando en la parte superior de la escala el blanco español y al final el indígena y el negro (De la Torre, 2002). Se instauró un sistema de discriminación institucionalizado y sistémico. Poole, por su parte, critica la cronología a la cual me he adherido hasta aquí. Para esta autora, la noción de raza física sólo se constituye en el siglo XIX. Si tomamos en cuenta que la noción de raza es un constructo social y que por lo tanto decir que es una noción física no depende de bases científicas ni de estudios genéticos, la noción de raza como algo físico y heredado biológicamente existía ya durante la Colonia. Varios autores han mostrado que durante ese período muchos consideraron a las poblaciones indígenas y sobre todo a las poblaciones afro-descendientes como poblaciones que ni siquiera eran humanas. Aunque para unos pueda haber sido un argumento económico y otros no lo pensaron, para muchos fue una realidad.

Aunque algunos autores se refieren a una sociedad de castas en lo referente a la época colonial, María Eugenia Chaves, en su tesis *Honor y libertad* (2001), afirma que sí existió cierta movilidad social entre las supuestas castas. Aunque no existan dudas sobre la división bastante estricta que rigió durante la Colonia entre los grupos sociales racializados, es interesante notar esta puntualización hecha por Chaves. Ella aclara que era posible adquirir “blanquitud”:



La identidad “racial” definida por la descendencia y el color de piel, podía ser mitigada por la adquisición de otros atributos reconocidos socialmente y asimilados a la idea de “calidad”.

(Chaves, 2001:50)

Este hecho me parece particularmente interesante ya que muestra claramente que se asociaba de forma obvia y consciente los rasgos psicológicos, culturales y morales con el color de la piel y los rasgos físicos en general. Es decir que se muestra claramente la visión racializada que existía de los grupos sociales y por lo tanto la inferiorización y discriminación que se desprendían de ella. Además, como lo afirma la misma autora, las reivindicaciones de “blanquidad”, que se realizaban para pedir la libertad, podían tardar varias generaciones (Ibíd..).

### *Principios de la República*

La realidad colonial, con su estructura de castas, es heredada por la República (Burgos, 1977). Las imágenes y representaciones discriminatorias, racistas y etnocéntricas que fundamentaron la conquista y la colonia perduraron. Así como la Legislación de Indias promulgaba que se debía respetar los conceptos y prejuicios sociales que calificaban de “mala raza” a los indios y negros, y exigía la separación de los blancos y la gente de color (Traverso, 2004: 68), en la época republicana se establece una legislación donde indios y negros siguen teniendo ese mismo estatus. Las élites que toman el poder al lograrse la independencia estaban claramente identificadas con la realidad social, económica y política europea. Ideológicamente y culturalmente seguían estando plenamente identificados con Europa (Traverso, 2004). En este contexto, las élites criollas crearon una imagen contradictoria de las poblaciones indígenas: “Las imágenes de un pasado nativo glorioso se contraponían a las de un presente indígena miserable e ignorante” (Prieto, 2004: 24). En coherencia con esta imagen ambigua, su estatus también lo fue. Eran ciudadanos libres, pero debían pagar tributos especiales, el tributo indígena, el cual fue momentáneamente abolido al principio de la República y reintroducido por Bolívar (Prieto, 2004).

Así, el Estado republicano sigue la división colonial en castas hasta 1857, año en que se elimina el tributo indígena. Pasan entonces a ser “sujetos-indios del estado nación” constituyendo “una población

con derechos omitidos, sometida a obligaciones de indios, a imposiciones jamás estatuidas en la letra del *Diario Oficial*, pero claramente conocidas y ejecutadas por consensos implícitos y la legitimidad silenciosa de la costumbre” (Guerrero, 1993: 89). En lo que concierne a las poblaciones de origen africano, la esclavitud es abolida tan sólo en 1854, abolición que se hizo efectiva muchos años más tarde, y que fue seguida por el sistema de concertaje. Este sistema, basado en la deuda,ataba el acreedor al amo tan eficazmente como la esclavitud (García-Barrio, 1981: 542), aun si hasta cierto punto la abolición, aunque fuera más retórica que práctica, significó un avance, al menos simbólico.

### *Hasta la Reforma Agraria*

Ello fue así hasta la Revolución Liberal que tiene lugar en 1895 al mando del General Eloy Alfaro (Moreano, 1993). En ese momento la segregación política formal y oficial cesa. Pero se sigue viendo a los indígenas de manera racializada y como inferiores, al menos culturalmente: la población indígena era vista como una raza que debía ser civilizada “para incorporarla a la nación blanco-mestiza” (Carrillo, Salgado, 2002: 23). Durante este periodo,

los grupos de poder liberales [...] asumieron la necesidad de civilizar y disciplinar a los nativos, pero sin dejar de lado sus suspicacias sobre la peculiar condición de inferioridad y proximidad política de esa población.

(Prieto, 2004:26)

En estas primeras décadas del siglo XX, en lo que se refiere a la idea de raza, Clark explica que existía sin duda la idea neo-lamarckiana según la cual “las características adquiridas podían ser heredadas”, y “que las ideas de razas distintas con características determinadas biológicamente eran muy corrientes en el pensamiento popular” (Clark, 2001: 203-2004). Es decir que si se pensaba realmente en una asimilación de las poblaciones indígenas a la nación, no era una idea que fuera preponderante y sobre todo no se debía pensar su inclusión en los mismos términos que para los criollos, blancos y mestizos. De hecho, Clark afirma que se sostenían discusiones acerca de “grupos raciales”, que incluían a “indígenas, negros, blancos y chinos”, y que se desarrolló una jerarquía social en base a esta clasificación (Ibíd.: 204).

En mismo tiempo, según Clark y otros autores, es en este periodo, desde la primera mitad del siglo XX, que surge la ideología del mestizaje que se consolidará posteriormente. Esta ideología propugnaba en realidad un blanqueamiento, puesto que al hablar de mestizaje se proponía una integración de los grupos marginados a la nación a través de la educación, la cual debía ayudar a formar ciudadanos dentro de una cultura nacional mestiza, como lo afirma Clark en un análisis de dos proyectos estadísticos de 1930 y 1950 (Clark, 1999b). Se trataba evidentemente de un blanqueamiento cultural y no “racial”. Como vimos, la idea de razas distintas definidas biológicamente era corriente, al igual que la creencia en una jerarquización de estas razas, por lo cual es difícil que se pensara y deseara desde las élites criollas un mestizaje real. Era una cuestión de aculturación, y ello dentro de lo que fuera posible según las limitaciones que consideraban que tenían las poblaciones.

En 1920 la Constitución reconoce la existencia legal de las comunidades indígenas y determina la protección de la raza indígena, y en 1937 se emite la Ley de Comunas, destinada a reconocer la institución comunal. Es en ese momento que, según Teodoro Bustamante, se da la posibilidad de conformar una identidad indígena diferenciada (Bustamante, 1992). El que aparezca desde entonces como un grupo diferenciado no implicó en ningún momento que se negara la inferioridad de los indígenas. La diferenciación se dio de manera tal que confirmaba la distancia entre unos y otros, distancia que podía ser interpretada como una relación de superioridad e inferioridad. De hecho, la desvalorización cultural y social de la cual eran sujetos las poblaciones indígenas era una exigencia para la reproducción de la hacienda (Moreano, 1993) -modo de producción e institución económica y social que fue la base de la organización social y de la economía ecuatoriana hasta por lo menos las Reformas Agrarias de los años 60 y 70.

Así, el reconocimiento de la existencia de la población indígena como una población diferente fue seguido por la propuesta de la noción de mestizaje, que, según Stutzman (1981) fue establecida en la segunda mitad del siglo XX como símbolo de la ecuatorianidad, contribuyendo a excluir del proyecto nacional a todo aquel que no fuera mestizo -o blanco-, es decir a indígenas y afrodescendientes. Esto, a pesar de la intención postulada explícitamente de promover la ideología del mestizaje para contrarrestar el racismo. Varios discursos coexistieron. De hecho, como lo muestra Prieto, también hubo un discurso que abo-

gó a favor del mantenimiento de la “raza india” (Prieto, 2004). Finalmente, lo que era común a estos discursos es la creencia en la existencia de una raza indígena biológica diferente e inferior.

Esta visión de la población indígena racializada perduró después de la reforma Agraria. Ésta se llevó a cabo dividiendo la producción agrícola en tres segmentos que corresponden a la división jerárquica y discriminatoria de la sociedad ecuatoriana: blancos y mestizos, mestizos, indígenas (Pallares, 2002). La división que dio a la población indígena el rol de “supporting players” se justificó por las representaciones de la indignidad, representaciones racistas (Ibíd.: 54). Así, mientras cierto discurso de izquierda intentaba borrar etnicidades y racismo, negándolo al convertir a todos en campesinos, la Reforma Agraria se realizó dentro de las estructuras racistas de la sociedad, aunque se lo negara.

### *Las últimas décadas*

Durante el periodo de las dictaduras militares (1972-1979), el discurso oficial nacionalista plantea la urgencia de modernizar el país y de forjar la unidad nacional, lo cual se lograría en parte por las reformas agrarias y por la asimilación del indígena, quien debía llegar a ser blanco (Carrillo, Salgado, 2002). La idea del mestizaje sigue siendo sinónimo de blanqueamiento. El mestizaje no implica que los blancos se hagan indios, sino que los indios se “blanqueen” y ello, más que fenotípicamente, se refiere a lo cultural, aunque el color de la piel sigue siendo un factor clasificatorio preponderante en nuestro país. En este punto es interesante retomar una cita en la cual el ex-dictador Guillermo Rodríguez Lara afirma que

no hay más problema en relación con los indígenas [...] todos nosotros pasamos a ser blancos cuando aceptamos las metas de la cultura nacional.

(Guillermo Rodríguez Lara en: Stutzman, 1981: 45)

Cabe aclarar que otros autores sostienen que la ideología del blanqueamiento mencionada no tuvo lugar en Ecuador durante todo el siglo XX, sino que fue propugnada durante la segunda mitad del siglo pasado, en particular en el tiempo de las dictaduras militares (Prieto, 2004). En cualquier caso, según los textos revisados, éste es un discurs-

so que surgió y existió durante el siglo XX, poniendo en evidencia la existencia de una visión racista (aunque ya menos abierta y más encubierta) con relación al indígena en particular pero también con relación a la población afro-ecuatoriana.

También debemos notar que el discurso de un blanqueamiento del indígena, aun en sentido cultural, debió ser un discurso oficial alejado de la realidad de la vida cotidiana y de las prácticas sociales, puesto que aun hoy en día, a pesar del discurso sobre el desarrollo que implica que las poblaciones indígenas de cierta manera se “blanqueen”, las élites no son propensas a desear que las poblaciones indígenas, todavía discriminadas, vivan y se asimilen a su medio. De hecho, se puede plantear que aun existe esta ideología del mestizaje, aunque con una nueva forma, y que ahora se puede llamar discurso del desarrollo. Y, al igual que su predecesor, este discurso es predicado en muchos casos sin que haya una verdadera intencionalidad en la práctica. Además, de la misma manera, encontramos dos grupos: los desarrollados, que coinciden con las élites y generalmente con los blanco-mestizos, y por otro lado los subdesarrollados, que serían los demás, indígenas y afro-descendientes principalmente, que deberían desarrollarse, o blanquearse.

Siguiendo con la historia del racismo en el Ecuador, con el fin del sistema de la hacienda se eliminó, al menos oficialmente, la relación amo – siervo que imperaba entre el blanco hacendado y el indígena. Este cambio ayudó progresivamente a la aparición de una reivindicación étnica que contribuyó posteriormente y paulatinamente a que se abandonara el racismo abierto por un racismo un poco más solapado (Pallares, 1999: 171). Frente al surgimiento de discursos étnicos reivindicativos, los depositarios de la cultura dominante abogaron principalmente por una ideología del mestizaje, entre otras maneras de afrontar algo que ha sido considerado como “el problema indígena”. En este sentido la propuesta de esta ideología puede ser interpretada como una manera superficial de cubrir algo que sigue latente, el racismo y etnocentrismo de un núcleo dominante, “núcleo étnico blanco-hispano-europeo-occidental” (Charvet, 2004:27). En efecto, lo que queda presuuesto en esta ideología oficial es la superioridad de este núcleo y de su cultura: los indígenas deben dejar de ser indígenas e integrarse a la sociedad nacional definida por dicho núcleo. De la misma manera, Norman Whitten defiende que existe una ideología de homogenización étnica que puede utilizarse para excluir a los no mezclados (Whitten,

1999), es decir a los indígenas y “negros”, puesto que a partir de ese momento pocos se reclaman de “raza blanca”, y la mayoría se auto-declara como mestiza o blanco-mestiza.

Este discurso, empezado ya en la primera mitad del siglo XX, se siguió construyendo en el periodo de las reformas agrarias y posteriormente. Respecto a este periodo, de liberalismo económico y en el que se implementan las reformas agrarias, Andrés Guerrero explica que

el liberalismo prolonga la relación colonial para con los indígenas, aunque en términos modernizados de una población a redimir y civilizar, paternalistamente.

(Guerrero, 2001: 335)

En efecto, el liberalismo encuentra en la población indígena el argumento para constituirse en ideología dominante y convertirse en fuerza política. Esto lo logra cristalizando ciertas imágenes con valores opuestos: por un lado “el estado-capital-mercado como polo de libertad y progreso” y por el otro “la iglesia-hacienda-indio como lugar de atraso y opresión” (Ibíd.: 334). Desde allí, siendo el hacendado el enemigo, el sujeto a ser liberado el “indio sometido”, y la causa el concertaje, la solución era: “la intervención del estado, la libre circulación de los conciertos”, es decir: la Reforma Agraria (Ibíd.: 334). Es el proyecto del liberalismo: “derrotar a las fuerzas del atraso, redimir al “indio pasivo” y llevarlo de la mano hacia la civilización” (Ibíd.: 335). La relación colonial se mantiene en este proyecto porque se legitima el discurso en la pasividad del indígena, eliminando el posible reconocimiento de la dominación y por lo tanto coartando toda posibilidad de resistencia; se trata de una población que debe ser “liberada”.

La imagen del indígena cambia a raíz del levantamiento de 1990: un discurso de pluriculturalidad es reivindicado y se logra la inclusión en la nueva Constitución del reconocimiento de la pluriculturalidad. Además, se hace cada vez más presente una clase media indígena que empieza a surgir y a lograr poder económico, aún muy relativo. Las organizaciones indígenas y de pueblos afro-ecuatorianos toman importancia en la escena pública y política, llegando Pachakutik, brazo político de la CONAIE, Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, constituido en 1995, a influir decisivamente en la vida política del país. Estos cambios han tenido una influencia en las categoriza-

ciones sociales y culturales, o pseudos-raciales. Por ejemplo, en Carrillo y Salgado, se constata que hay una diferencia en las percepciones según las generaciones, siendo las más jóvenes menos racistas (2002: 69).

Pero, como varios autores lo constatan, el racismo sigue siendo importante, especialmente en una nueva forma que corresponde al neo-racismo mencionado anteriormente. La imagen discriminatoria se ha concentrado en lo que no puede ser declarado como igual, la cultura, la identidad étnica. Esta discriminación sigue siendo vigente y se manifiesta en la confrontación de una cultura dominante, la de los blancos y blanco-mestizos que siguen detentando mayoritariamente el poder económico y político, con culturas que han sido históricamente oprimidas y desvalorizadas. Existe una dominación socio-cultural, la cual es considerada por José Almeida como el sustento del aparato económico y político (Almeida, 1992). Otro ejemplo de la vigencia del racismo es que mientras se ha llegado a enaltecer al indígena arqueológico a través de la valorización del pasado precolombino del país, el indígena real y presente sigue siendo víctima de discriminación (Charvet, 2004). La realidad de las representaciones e imágenes del otro en nuestra sociedad está aun muy lejos de dejar de ser racista. Por ejemplo, en el último censo de población realizado en el país, se consideró agresivo preguntar la etnia de pertenencia a gente considerada blanca por los encuestadores, “porque ponía en duda a los ancestros de las élites” (Prieto, 2004: 20).

## Élites

### *Definición*

Como se ha visto hasta aquí, existe una relación entre grupos dominantes y racismo, entre dominación y racismo. Sánchez-Parga afirma que la clasificación por identidades supone un eje de poder, supone una dominación simbólica (Sánchez-Parga, 1992). Y dicha clasificación se dio, como lo vimos, desde la conquista. Para referirse a los que ejercen la dominación, según los autores, se mencionan élites, grupos dominantes, culturas dominantes, términos que debemos explicar.

Según Patricio Guerrero, hablar de cultura dominante puede resultar equívoco porque “lo que existen son grupos sociales que están en condiciones asimétricas de poder y ejercen la dominación de unos so-

bre los otros” (Guerrero, 2002: 65). Con ello no queda claro si el problema es que no se puede atribuir una cultura a los grupos sociales dominantes y otras a los grupos dominados, lo cual no está justificado, o si el problema es el uso de la palabra dominante junto con la palabra cultura. Además, en lo que sigue del texto, Guerrero define culturas de masas y culturas populares. ¿Si se puede hablar de estas categorías, por qué no usar la categoría de cultura dominante? Pienso que mientras se defina explícitamente qué se entiende por cultura dominante no debería haber equívocos.

Como el mismo autor lo dice, ya en escritos de Karl Marx y Max Weber, encontramos que la cultura dominante es aquella de la clase dominante, es decir la clase, grupo social, que detenta el poder económico y político dentro de una sociedad. En ese sentido, los grupos dominantes o clase dominante, que producen la cultura dominante, también pueden ser llamados élites. Según Chris Shore (2002), las élites son los grupos que ocupan las posiciones o roles más influyentes en esferas importantes de la vida social; sus decisiones dan forma a lo que pasa en la sociedad en general, y sus ideas e intereses son hegemónicos. Siguiendo esta definición se entiende que la cultura producida por esta élite es efectivamente lo que se entiende por una cultura dominante, sin que ello quiera decir, al igual que el caso de Patricio Guerrero, que no pueda ser contestada. Las élites también pueden ser clasificadas según sus funciones en la sociedad: pueden ser económicas, políticas, militares, religiosas, académicas (Lipset, Solari, 1971; Shore, 2002; Traverso, 1998).

También se puede diferenciar las élites de poder. Estas son, según Traverso (1998), las que ocupan puestos de mando, mientras que Shore no llega a definir lo que entiende por élites de poder. Las élites de poder podrían ser definidas como grupos que tienen algún tipo de poder -económico, político, militar, etc.- o varios, y que llegan a tener una influencia predominante y determinante en el conjunto de la sociedad; es decir que definen y producen una cultura dominante o hegemónica. Como lo afirma Wade, las ideologías producidas por las élites tienen un estatus hegemónico, aunque ello no las hace indisputables (1997).

Al hablar de ideologías hegemónicas podemos ampliar el espectro de dominación aun con lugar para la contestación. Siguiendo a Aníbal Quijano (1990), la cultura dominante no es idéntica a la cultura de los grupos dominantes sino que constituye un mecanismo de integra-



ción y de mantenimiento de un modo particular de integración que incluye la dominación de unos grupos sobre otros. Esta cultura provee a toda la sociedad de “un sistema común de orientación cultural” que se particulariza en cada segmento social (Quijano 1990: 24). La cultura funciona aquí como instrumento de dominación, y éste incluye el nivel simbólico de las identidades, las cuales son parte del patrón de dominación: en el caso peruano, similar al caso ecuatoriano, existe una identidad hegemónica superior asociada a la “raza” blanca y en un nivel inferior están todas las demás identidades o una identidad no-blanca que incluye lo indio y lo negro (Quijano, 1990).

En cuanto a la manera cómo estas élites o clases dominantes se reproducen, se pueden nombrar dos posibilidades, una definida por la meritocracia, y otra definida por lazos hereditarios. Según Traverso (1998) la meritocracia es una posibilidad poco presente en los países de la “periferia”, lo que aplica a América latina y al caso ecuatoriano, donde “las élites están abiertamente definidas por lazos hereditarios familiares y la concomitante posesión de poder económico y político” (Traverso, 1998: 151). Aquí se puede hacer la relación con otra característica de las élites: son cerradas y difícilmente accesibles.

### *Las élites en el Ecuador*

En Ecuador, como en otros países latinoamericanos, las clasificaciones de identidades que se elaboraron a partir de la conquista en base a fundamentos racistas y etnocentristas perduraron durante la República y son visibles en estos días, manteniendo así a un mismo grupo en el poder. A partir de la revolución liberal el reclutamiento se amplió, sin que ello signifique un cambio importante en la constitución de las élites. Como lo dice Lourdes Endara, “como sea que nos llamemos, a lo largo de la historia nuestro grupo étnico es el que ha detentado el poder económico y político en el Ecuador” (1999: 180). La clase hegemónica que se ha mantenido en el poder es una clase blanca, o blanca-mestiza a partir de la revolución liberal. Y es que a partir de dicha revolución, la élite ecuatoriana se amplía dejando entrar a mestizos dentro de un círculo que se reproducía dentro de la clase criolla.

En este mismo sentido, Jean Rahier afirma que desde el inicio de la República,

la élite dominante ha reproducido una “ideología ecuatoriana” de identidad nacional que proclama al blanco mestizo como el modelo ideal de la ciudadanía moderna ecuatoriana.

(Rahier, 2002: 20)

En esta afirmación se introduce también la idea de una reproducción de una ideología de identidad nacional que se centra y celebra al blanco mestizo como ideal. La reproducción de una ideología que mantenga a las élites en su lugar es y ha sido una necesidad. Los mismos autores afirman que “los miembros del grupo cultural dominante reproducen a través de diversas actitudes y comportamientos la relación superioridad-inferioridad y reafirman la posición dominante de la cultura mestiza sobre las culturas subordinadas” (Ibíd.: 82). A esta explicación se debe sumar la importancia del racismo institucionalizado del que habla De la Torre, ya que el mantenimiento de una sociedad racista no se basa sólo en la reproducción de actitudes y comportamientos.

Pero las élites ecuatorianas no se limitan a reproducirse a sí mismas a partir de un pasado criollo. Como lo plantea Quijano para el caso peruano, la población proveniente de Europa y de Estados Unidos, regiones consideradas blancas, civilizadas y desarrolladas, y por lo tanto asociadas a características generalmente positivas, también puede ser asimilada a las élites. Refiriéndose a la ampliación de las élites durante el siglo XX, Quijano afirma que “la modernización de la cultura occidental criolla no supone la radical eliminación acelerada de las huellas feudales en la mentalidad de las capas altas de la burguesía emergente, que se recluta sobre todo de los terratenientes industrializados y de la población europea y norteamericana radicada en el país” (Quijano, 1990: 97). Esta inclusión, esta apertura a ciertos extranjeros, confirma el mantenimiento dentro de las élites de un apego y valoración de lo blanco y europeo en primer lugar, y, tomando la importancia del factor económico en la formación de las élites, lo estadounidense.

### *Élites y discriminación*

Siguiendo con la lógica de élites blancas mestizas herederas de los criollos de la Colonia, sería evidente plantear que son estas élites las que discriminan al resto de la población indígena y afrodescendiente, manteniendo así su poder, sus privilegios y su dominación. Por ejemplo, Quiroga dice que “en las reuniones sociales y en las conversaciones

diarias de los grupos blanco-mestizos [élites], se considera que uno de los problemas más serios del país es la herencia genética de las personas negras e indias” (1999:132). Es decir que las élites blanco-mestizas todavía tendrían como categoría válida de clasificación de los grupos sociales a la noción de raza. Asimismo, en su estudio sobre la ciudad de Ibarra, Carrillo y Salgado afirman que “los asentamientos negros (el valle del Chota a nivel rural y los barrios urbano-marginales de la ciudad de Ibarra) son vistos negativamente por la ciudadanía urbana blanco mestiza, como lugares de “violencia, pereza, retraso y naturaleza conquistada” (2002: 26). Así, aun si la noción de raza no fuera usada explícitamente, la discriminación por parte de las élites blanco-mestizas es evidente.

Pero, como fue planteado en la discusión sobre la noción de racismo, se trata de una ideología y por lo tanto se encuentra en todos los niveles de la sociedad. Además, no se debe olvidar que es relacional y relativa, de tal manera que no se puede hablar de un grupo social racista y otro discriminado. El concepto de cultura dominante mencionado anteriormente apunta en la misma dirección. Al ser dominante está presente en todos los segmentos de la sociedad, en mayor o menor medida. Y parte de esta cultura dominante es el racismo, en tanto ideología que nos permite clasificar y relacionarnos con los otros. Esta ideología es transmitida y está presente en los imaginarios, de tal manera que es tan consciente como inconsciente, y como parte de la cultura es asimilada en su mayoría durante la niñez.

## Notas

- 1 “Las raíces económicas y sociales del prejuicio de raza aparecen muy claramente si consideramos que el primer gran doctrinario del racismo, el conde de Gobineau, declara él mismo haber escrito su demasiado famoso Ensayo para luchar contra el liberalismo”. Esta traducción y las siguientes que se hagan del francés al español son realizadas por la autora.
- 2 A parte de grupos abiertamente racistas como los neo-nazis, existen en medios académicos personas que han intentado demostrar no sólo la existencia de razas biológicas sino también teorías racistas. Encontramos por ejemplo los casos de científicos estadounidenses y canadienses como: Jensen y Coll (sostienen que las personas “negras” son menos inteligentes que las “blancas” por razones genéticas), y Rushton (sostiene que las razas y las capacidades intelectuales están intrínsecamente ligadas). (Clases Magistrales de M. Lassalle, Université Paul Sabatier, Toulouse, Francia, 2005).
- 3 Nótese que a pesar de ello siguen existiendo discursos racialistas en las ciencias sociales hasta los años 1970, como en el caso del libro de Martín Segrera, Los racismos en América “Latina” (1974).

# RACISMO Y EDUCACIÓN

## El sistema educativo ecuatoriano

### *Historia*

En el siglo XVIII llega a América el proyecto europeo de la Ilustración. Entre las diferentes ideas que trajo este proyecto, en lo que se refiere a educación, se puso de relieve su importancia en relación con el proyecto político de formación de Estados republicanos conformados por ciudadanos. Para servir los fines perseguidos se necesitaba una educación pública que sirviera para formar e instruir a los ciudadanos que contribuirían así al progreso de la sociedad (Mó Romero, Rodríguez, 2005). La necesidad de una educación pública tenía como corolario la necesidad de ampliar la educación, tanto en sus contenidos, como en sus sujetos. La educación formal no debía dirigirse sólo a una élite, como lo había sido hasta entonces, y no podía limitarse a enseñar buenas costumbres y doctrina cristiana (Ibíd.). A pesar de los intentos por lograr establecer una educación pública, fueron pocos los avances en ese sentido puesto que, sobre todo en lo tocante a las mujeres, la educación se siguió dando principalmente en conventos.

Estos proyectos, de cualquier forma, sólo se centraron en la población criolla. En efecto, aunque existieron intentos por crear escuelas públicas para indígenas, son pocas las que llegaron a funcionar, y eso a nivel latinoamericano. Además, como lo afirman Mó Romero y Rodríguez García, la creación de escuelas para población indígena tenía implícita la voluntad de castellanizar y aculturar, así como de inculcar valores como la sumisión que fueran útiles para las clases altas y dirigentes (2005). No sólo existía una diferenciación, evidente consecuencia de la organización de la sociedad en castas, entre “blancos” e indígenas y

afrodescendientes en el acceso a la educación formal, sino también en el contenido de ésta. Esta diferenciación en el contenido de la enseñanza también es patente en la educación para mujeres, como lo veremos más adelante. Y, en los dos casos estas diferencias de contenido, además de las diferencias en el acceso, son significativas en el ámbito de la discriminación sexista y racista.

La educación pública nace realmente con la República, ya que, como lo dice Núñez Sánchez, la Iglesia detentó hasta entonces “un virtual monopolio educativo en toda Hispanoamérica” (Núñez Sánchez, 1999: 7). Con la independencia y el comienzo de la época republicana, llegaron reformas importantes en materia educativa. Por un lado se sometió a control a los establecimientos de enseñanza religiosa (Sinardet, 1999), y, por otro lado, se fundó la enseñanza pública. Un primer paso “fue la promulgación del Decreto-Ley de 2 de agosto de 1821” donde se fijaron conceptos básicos de la educación pública (Ibíd.: 9). Es interesante que entre los conceptos formulados existe uno que se refiere a la “preocupación especial por la educación femenina e indígena” (Ibíd.). Siguiendo con esta preocupación vemos que efectivamente se emitieron dos decretos en el mismo año para favorecer estos dos sectores de la población. “El Decreto Ejecutivo del 11 de marzo de 1822 destacaba la importancia que tenía para el país “el sacar a los indígenas de Colombia del estado de abatimiento e ignorancia en que se hallan” y disponía que en cada colegio seminario se admitieran “indios puros” en calidad de becarios” (Ibíd.: 10). Los resultados de estos decretos son dudosos. Se constata que las condiciones para la atribución de becas a “indios puros” eran muy difíciles de cumplir. Y es que, aún más que en la actualidad, las condiciones necesarias para que un niño o una niña indígena vaya a la escuela eran difícilmente dables; por ejemplo, habría sido necesario vivir en el ámbito urbano, cuando la mayoría de la población indígena vivía fuera de las ciudades, y, además, para los que vivían en las ciudades, demostrar la “pureza” de la “raza” tampoco sería un asunto fácil. En cuanto a la población afro-descendiente, ni siquiera es mencionada en la legislación.

Si la República naciente se interesó por la educación, fue, como se mencionó antes en lo relativo al siglo XVIII, inspirada por el pensamiento liberal de la Ilustración, y lo que se buscó fue “educar al pueblo soberano, para sustentar socialmente un régimen democrático, y promover la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos” (Ibíd.:

22). Claro que la definición de ciudadanos excluía a mujeres y afrodescendientes, tanto como a indígenas; ello a pesar de que, como lo dijera San Martín, los indígenas debían ser llamados ciudadanos. Y, en efecto, la escolarización formal y pública no llegó a la mayoría de la población ecuatoriana hasta después de más de un siglo. Pero este período, de principios del siglo XIX, fue fructífero en el desarrollo de la educación pública: se crearon las bases legales, se crearon escuelas, colegios, y centros de educación superior, y se reformaron los antiguos colegios coloniales (Ibíd.). En la década de 1830 se creó la Dirección General de Estudios, se expidió la primera ley orgánica de educación y tuvieron lugar las primeras políticas educativas. Para finales de la década de 1830, el país contaba con ocho colegios, siendo uno femenino, y 290 escuelas, treinta de ellas femeninas (Uzcátegui, 1975).

El periodo garciano también fue una época en que se impulsó la educación formal. Además de darle impulso a la institución educativa por inscribirse dentro de un proyecto nacional de formación de una identidad ecuatoriana, se empezó a centralizar la educación, restándole importancia a autoridades locales, como los municipios (Fernández, 1999). Este proceso de centralización se terminaría a principios del siglo XX, durante el periodo liberal. Otro hecho importante del periodo garciano fue la implementación del uso de textos escolares que permitían también cierta unificación de la enseñanza. El uso de textos escolares se fue generalizando paulatinamente durante el siglo XX (Ibíd.).

Con la revolución Liberal, entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, se reformó la institución escolar convirtiéndola en “una Institución Pública secularizada y centralizada [considerándose que] la escuela particularmente debe ser laica, democratizada, moderna y ecuatoriana” (Sinardet, 1999: 28). Es así que el 8 de octubre de 1905 se promulgó una ley declarando que la escuela ecuatoriana sería laica, obligatoria y gratuita (Ibíd.). Una de las medidas tomadas para que ello fuera posible, al menos en lo que se refiere al laicismo, fue la creación de dos escuelas normales, una para hombres, “Juan Montalvo”, y una para mujeres, “Manuela Cañizares”, empezando así con la formación de maestros y maestras que no fueran religiosos (Ibíd.). En lo relativo a la obligatoriedad, queda claro que no tiene significado si no se dan los recursos necesarios para que todos los niños y niñas puedan asistir a la escuela. Además, los imaginarios tardan mucho en cambiar, y los imaginarios de la época muy certeramente no incluían la educación de mu-

jeros, indígenas y afro-descendientes dentro de lo normal y deseable, al menos no para la mayoría, puesto que todos ellos eran considerados en la mayoría de la sociedad como inferiores y eran muchas veces infantilizados y vistos de manera paternalista. De cualquier forma, a partir del periodo liberal, y con la implementación y desarrollo de escuelas normalistas, en 1928 el país contaba con 1771 escuelas de las cuales 1470 eran públicas, fiscales o municipales. Además, se reafirmó en la Constitución el carácter laico, gratuito y obligatorio de la educación. Es decir que se logró de manera progresiva el desarrollo del sistema educativo, sobre todo público (Uzcátegui, 1975)).

Durante el siglo XX, sobre todo en su segunda mitad, las instituciones educativas se multiplicaron, al igual que la población del país. En las ciudades se creó un importante número de instituciones educativas medias privadas, religiosas y laicas. La educación dada en este tipo de instituciones se ha diferenciado de la que es impartida en las escuelas y colegios fiscales y municipales. Esta diferenciación se ha hecho en cierto sentido: las instituciones privadas son generalmente más costosas y son consideradas como mejores en lo que se refiere al nivel académico, mientras que la mayoría de las instituciones públicas, fiscales y municipales, son menos costosas y han sido consideradas como inferiores en cuanto al nivel académico, aunque décadas atrás las instituciones fiscales pudieron ser consideradas como buenas académicamente. Evidentemente, los colegios privados, al ser más costosos y tener más recursos, han podido acceder a recursos educativos e infraestructuras en mayor cantidad y mejor calidad, esto en lo que se refiere a lo material. Mientras tanto, las instituciones educativas fiscales y municipales han sufrido muchos y constantes problemas en sus financiamientos, lo cual ha tenido importantes consecuencias en sus recursos e infraestructura, de tal manera que muchas de estas instituciones han llegado a ser inadecuadas para el fin que deben perseguir. Por razones económicas, por el bajo costo de estas instituciones, son las capas de la sociedad económicamente menos favorecidas las que han acudido a este tipo de instituciones educativas. En lo que concierne al alumnado, se debe hacer la distinción entre las instituciones laicas y las religiosas ya que estas últimas son menos costosas que las primeras permitiendo así que la clase social de la que provienen sus alumnos y alumnas sea más amplia.

Con los gobiernos dirigidos por José María Velasco Ibarra, a mediados del siglo XX, se dio un impulso importante a la educación pri-

vada religiosa, dejándose de lado el apoyo que se había dado a las instituciones públicas laicas. Así, en la Constitución de 1946, se otorgó una subvención a la educación privada, contando ésta con el 20% del presupuesto de la educación estatal (Uzcátegui, 1975). Éste fue uno de los momentos en que la educación pública tuvo que afrontar problemas de financiamiento, como fue mencionado anteriormente.

En la actualidad, entre los colegios privados creados durante el siglo XX, se deben destacar algunos que son considerados como los mejores por las clases medias y altas de la sociedad, los cuales, coincidentemente, son también los más costosos. Muchos de estos siguen programas de estudio extranjeros e inspiran su organización de los sistemas educativos de otros países, además de ofrecer, en algunos casos, la obtención de un bachillerato internacional u otro extranjero. Estos colegios, debido a su costo y a sus modalidades de admisión, acogen un alumnado proveniente de las clases medias y sobre todo altas de la sociedad ecuatoriana, así como una parte importante de extranjeros.

Un cambio importante, que se hizo presente primero en los colegios privados mencionados, y al final del siglo XX y principios del siglo XXI para otros colegios y escuelas, fue la modalidad de la educación formal mixta. Los colegios privados mencionados anteriormente son mixtos, recibiendo por igual a niños y niñas, mientras que la mayoría de los colegios fiscales y municipales, así como los colegios privados religiosos, recibían sólo a niños o a niñas pero no a los dos géneros en un mismo plantel educativo. Este cambio permitió una importante disminución de la discriminación de género y ha contribuido a la disminución de estereotipos sexistas, puesto que ya no se diferencia una educación especial para cada género sino que se uniformiza y se imparte la misma educación y por lo tanto cada vez más las mismas oportunidades a todos y todas sin distinción de género. Es tan sólo recientemente, en la última década, que los colegios fiscales y municipales que acogían únicamente a niños o a niñas exclusivamente empezaron a recibir estudiantes de los dos géneros. Actualmente existen colegios que no son mixtos, todos ellos religiosos.

Por otro lado, a pesar de las diferencias en el acceso a la educación formal, en las últimas décadas se crearon escuelas en ámbitos rurales, en zonas del país donde la mayoría de la población es indígena o afro-descendiente, democratizando en cierta medida el acceso a la educación al integrar sectores que habían sido relegados. Se han realizado



esfuerzos en ese sentido, por ejemplo con la creación de escuelas unidocentes, con la obligatoriedad para los futuros profesores de ejercer en un área rural durante un tiempo determinado. Este afán por generalizar la educación se debió en gran parte a las ideologías nacionalistas que se hicieron presentes desde los años 1950 y que se interesaron por formar una conciencia nacional de ecuatorianidad. Más precisamente, como lo indica Laura Rival,

en las décadas del cincuenta y el sesenta, se creía que los sistemas educativos nacionales en el Tercer Mundo deberían proveer trabajadores preparados y ciudadanos modernos, libres de lazos étnicos divisorios, de la ignorancia y de creencias religiosas arcaicas.

(Rival, 2000: 315)

Toda la población debía ser integrada a lo que se llamaría sociedad nacional. No hay que olvidar que los conflictos armados con el Perú también fueron pretexto para que se mediatizara de diversas formas -entre ellas la educación- un sentimiento de unicidad y ecuatorianidad que incluía a toda la población, al menos en el discurso oficial.

Hasta los años 1960, lo que existió de educación formal para la población indígena se dio siguiendo el mismo modelo usado en las escuelas urbanas, con la única diferencia del uso de idiomas nativos. Pero el uso de estos idiomas era un “instrumento de apoyo para la castellanización y la consiguiente integración indiscriminada de la población indígena a la sociedad dominante” (Yáñez, 1991: 37). Hasta durante la década mencionada, los grupos indígenas que tienen acceso a esta educación son pocos, y la educación es impartida por instituciones confesionales, ecuatorianas y extranjeras, que llevan a cabo su labor educativa según sus propios intereses (Ibíd.). En 1979, con el retorno a la democracia, el presidente Roldós hizo posible un convenio para el bilingüismo y se creó el CIEI, Centro de Investigaciones para la Educación Indígena. Este centro concibió y llevó a cabo un primer proyecto de educación indígena diferente, con el uso de lenguas nativas y apego a las realidades de las poblaciones indígenas, el proyecto Macac. A pesar de su desaparición en 1985, el proyecto siguió en pie gracias a la actividad de ex-miembros de la CIEI. Siguiendo con sus ideas, se logró la creación de la DINEIB, Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, en 1988, como parte del Ministerio de Educación, y se empe-

zaron a crear escuelas para la población indígena (Yáñez, 1991). Se logró así que el Estado tomara a cargo, junto con organizaciones indígenas, la educación de la población indígena. Sin quitarle importancia a este esfuerzo y a sus logros, se debe recalcar que este sistema de educación no ha llegado a tener las bondades que debía tener, ni el reconocimiento público ni el apoyo que necesita. “Las escuelas bilingües actuales que ya gozan del respaldo oficial también atraviesan por una serie de dificultades que van, desde lo curricular a lo infraestructural, por el hecho de estar conjeturadas como centros educativos de segunda o tercera clase” (Cliche y García, 1995: 379).

Por otra parte, para finales del siglo pasado, en lo relativo al acceso a la educación, las estadísticas muestran que ya no existe una diferenciación según el género (Consejo Nacional de las Mujeres, 2001; Larrea, Prieto, Reed, 1999 (1997)). Es así que para 1997 ya no había diferencias de acceso ni en la educación básica, ni en la educación secundaria, ni en la superior. Lo que se constata en cambio es que sí existe una diferenciación por niveles socio-económicos, lo cual, como veremos, está directamente relacionado con factores étnicos; y, por otro lado, existe una diferenciación en el tipo de carreras: “El sistema educativo orienta a las mujeres hacia opciones “sociales”, o bien, técnicas en ciertos campos (secretariado, contabilidad, etc.). Este mismo comportamiento se observa en la educación superior” (Larrea, Prieto, Reed, 1999 (1997): 25).

La relación entre pobreza y etnicidad ha sido planteada por varios autores. En el caso ecuatoriano, Carlos Larrea ha presentado varias conferencias y publicaciones donde se trata este tema. En una conferencia sobre “discriminación étnica en el Ecuador: los pueblos indígenas”, presentada en FLACSO - sede Ecuador en noviembre del 2006, Larrea mencionó cuatro dimensiones de la inequidad étnica en el país que son: pobreza, mercado laboral, educación y desnutrición infantil. En lo que concierne a la educación se constató que existe una diferenciación según género y etnicidad: el analfabetismo es más probable si una persona es mujer indígena. También se mencionó que existe una relación entre pobreza y educación, tomando en cuenta que la pobreza está ligada a la etnicidad por razones históricas y de discriminación. Según el Segundo Informe Nacional de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2007), la tasa de extrema pobreza es 39,32 para la población indígena mientras que a nivel nacional es de 12,86, para la población “blanca”

7.58, y para la población afro-ecuatoriana 11,64. Los datos siguen el mismo orden en cuanto a la tasa de pobreza: la población indígena tiene por mucho la más alta tasa, seguida de la población afroecuatoriana, mestizos y finalmente “blancos”. Evidentemente, esta situación tiene una incidencia en el acceso a la educación. Esta incidencia es confirmada en el mismo informe y también en el Informe de Progreso Educativo del 2006 elaborado por el grupo Faro: “los niños rurales, de la Costa, de la Amazonía, los indígenas y afroecuatorianos, tienen menos probabilidades de asistir a la escuela que los demás” (2006: 10). En este informe queda claramente planteado que la principal razón para no asistir a la escuela es la económica, lo que, junto con la distribución de la pobreza por etnias, indica que son las poblaciones indígenas y afrodescendientes las más afectadas en su acceso a la educación. Finalmente, un punto a resaltar es que la desigualdad en el acceso a la educación se acentúa en el avance de años escolares: las diferencias entre etnias se agudizan en la secundaria y aún más en los estudios universitarios y superiores.

### *Descripción*

El sistema educativo ecuatoriano se rige por el Ministerio de Educación, cuya estructura y funciones están sujetas a la última ley orgánica de educación expedida en 1983. El primer antecedente de esta institución pública fue la Dirección General de Estudios, institución de origen bolivariano que fue creada con la República en 1830. En la misma década se promulgó la primera ley orgánica de educación, y es bajo el gobierno de Vicente Rocafuerte (1835-1839) que tienen lugar las primeras políticas educativas republicanas (Uzcátegui, 1975). Pasando por un lapso de poco menos de una década (1863-1871) de descentralización y la vuelta a la centralización de la organización de la instrucción pública bajo el mando del Estado, en 1884 se creó el Ministerio de Instrucción Pública, bajo el gobierno de José María Plácido Caamaño, dando un impulso importante a la ampliación y fortalecimiento de la institución, impulso que fue seguido por los gobiernos liberales (Ayala Mora, 1988). Durante el siglo XX, varios cambios se dieron dentro del manejo de esta institución pública y de la organización de la educación, siendo, a nivel institucional, el más importante el proceso que se dio en los años 1960 y 1970 en que se buscó modernizar y ampliar el Ministerio.

Actualmente, el sistema educativo está conformado por una variedad de tipos de instituciones educativas que pueden ser clasificadas según diferentes criterios, como: alumnado, financiamiento, jornada de trabajo, ubicación geográfica, y, recientemente, por cultura. Siguiendo la clasificación según financiamiento, existen colegios particulares, oficiales, pudiendo estos ser municipales, fiscales o de otras instituciones públicas, y colegios cuyo financiamiento son mixtos, como los que se rigen por convenios particulares con el Estado –un ejemplo de ello son los fisco-misionales. La clasificación según jornadas de trabajo se divide en: matutinos, vespertinos, nocturnos y de doble jornada. La clasificación por el alumnado se divide en: masculinos, femeninos, mixtos. Al referirse a la ubicación geográfica se hace la distinción entre los establecimientos educativos rurales y los urbanos. Esta clasificación es dada en el Reglamento general de la ley de educación publicado en el registro oficial 791 el 23 de Julio del año 1984. Finalmente, en 1988, siguiendo con la existencia e implementación paulatina de escuelas y colegios en áreas rurales en las cuales la población es mayoritariamente indígena, además de la creación de escuelas bilingües -español y kichwa en su mayoría, pero también español junto con otras lenguas indígenas-, se agregó a este reglamento la distinción por cultura diferenciando los establecimientos de cultura hispana<sup>1</sup> y los de cultura indígena.

Estas clasificaciones son testimonio de la evolución y el origen del sistema educativo y por lo tanto de las ideas discriminatorias, racistas y sexistas, que fueron necesariamente parte de la formación de éste. Ello es visible principalmente en dos aspectos de la clasificación. Por un lado vemos que existe una división entre femeninos y masculinos lo cual no sería posible si no hubiese existido una diferenciación en cuanto a lo que se debe enseñar según el género, y es en parte en esta distinción de un deber ser por géneros que el sexismo, discriminación de género, se ha hecho presente en la educación formal. Por otro lado, el que se haya creado una distinción por cultura ha sido el resultado de reivindicaciones en cuanto al reconocimiento de la diferencia étnica que ha tenido lugar como respuesta a la discriminación en base a esta diferencia.

También debemos destacar que el sistema educativo ecuatoriano ha conocido un desarrollo importante en las últimas décadas. Como vimos, la enseñanza es menos estereotipada y sexista que hace medio siglo, y, por otro lado, sectores de la población que han sido discrimi-

nados y excluidos son integrados progresivamente al sistema educativo, y, finalmente, existe por lo menos la intención de cambiar los contenidos de la educación para que sea más equitativa y menos discriminatoria. La difusión y ampliación de la educación formal ha sido fundamental. A principios de la República existían 290 escuelas y treinta colegios a nivel nacional, mientras que en el año 2004, según los datos publicados por el Ministerio de Educación, provenientes de una encuesta realizada por el SINEC, Sistema Nacional de Estadísticas Educativas, se cuentan a nivel nacional 28282 planteles educativos (datos publicados en la página Web del Ministerio de Educación y Cultura).

### **Educación, endoculturación y discriminación**

La educación formal, la escolarización, tiene como función principal la endoculturación, es decir la transmisión de la cultura de una generación a la otra dentro de un sistema socio-cultural. Al ser la educación formal regida de manera centralizada, necesariamente se transmitirá una cultura que puede ser llamada hegemónica o dominante, o legítima siguiendo a Pierre Bourdieu. Un elemento central de la endoculturación es la enseñanza de categorías sociales que nos permiten pensar y clasificar el mundo, categorías que son necesarias aún desde el punto de vista de la economía cognitiva<sup>2</sup>. Dentro de estas categorías, que son enseñadas en las instituciones educativas, encontramos, entre otras, categorías étnicas, a veces racializadas, y otras categorías como las de género. En los dos casos, la historia del país ha hecho que sean categorías discriminatorias, de tal manera que la escuela ha contribuido a perpetuar discriminaciones enseñando categorías discriminatorias y sexistas.

Evidentemente, no sólo la educación formal, impartida en instituciones educativas, es responsable de la enseñanza de categorías sociales, al igual que en el caso del conocimiento en general y las prácticas culturales de manera global. Pero, actualmente, y sobre todo para algunos sectores de la sociedad, las instituciones educativas tienen un rol central y fundamental en la socialización y la endoculturación. En efecto, son cada vez más los niños y niñas que son cuidados en guarderías, y las instituciones públicas se han encargado de que la escolarización se difunda haciéndola obligatoria y multiplicando los planteles educativos. De esta manera, la educación formal ocupa cada vez más un lugar

preponderante en la endoculturación. Además, al referirnos a las clases altas de la sociedad, la tendencia a delegar la educación de niños y niñas a instituciones educativas es aún más importante. Dos razones pueden ser nombradas. En primer lugar, las clases más altas tienen los recursos económicos necesarios para costear la educación y el cuidado de sus hijos e hijas en instituciones privadas. En segundo lugar, es muy común que por sus actividades y modo de vida los miembros de las clases altas deleguen las tareas de educación y cuidado. Es así que pueden costear actividades de verano, clases particulares o en instituciones dentro del ámbito académico u otros, actividades y talleres extra-curriculares dentro de los planteles educativos, viajes para aprender idiomas, entre otros. Además, en los colegios privados más costosos, a los cuales acuden generalmente las clases más altas, es muy común que se ofrezcan una variedad de actividades extra-curriculares, salidas y viajes, todas enmarcadas dentro de la institución escolar, de tal manera que el tiempo pasado en instituciones educativas, sea o no en el marco de actividades académicas, es muchas veces mayor que el tiempo pasado en casa, en el ámbito familiar u otros.

Retornando a lo que es la endoculturación y su relación con la discriminación, no existen muchos trabajos realizados en Ecuador acerca de racismo y educación<sup>3</sup>. El estudio de García y Cliche (1995) aborda el tema de la escuela y en una parte el tema del racismo. Los autores conceptualizan la escuela como una institución cuya función dentro de la sociedad es transmitir cultura para socializar a los jóvenes y como una institución que tiene una cultura propia que está fuertemente condicionada por la cultura dominante de la sociedad; ésta es lo que Bourdieu y Passeron denominaron “cultura legítima”. La escuela es entonces presentada como una institución socializadora que transmite la cultura dominante, lo que en este caso implica transmitir ideas racistas. Entre los resultados obtenidos en dicha investigación, se mostró que la percepción por parte de personas no indígenas acerca de indígenas es negativa y que lo es aun más y de manera más evidente en los colegios de élite que fueron estudiados, siendo uno de ellos el colegio Americano de Quito. Esta constatación se logró gracias a la utilización de un test de valoración étnica elaborado para la investigación.

Por otro lado, los artículos de Huayhua (1999) y Ortiz (2000) muestran cómo la población indígena del país es deshumanizada –en el caso de Huayhua-, o mostrada de manera distorsionada y tendiendo

a reproducir actitudes de discriminación que son vigentes en sectores “blancos” y blanco-mestizos, en el caso de Ortiz. Asimismo, los artículos de Quintero (1999), en Venezuela, y de Cerutti y Pita (1999), en Argentina, muestran cómo la educación puede servir para formar prejuicios xenófobos, en el caso de Cerutti y Pita, o para perpetuar el pensamiento colonialista eurocéntrico, en el caso de Quintero -el racismo que se vive en Ecuador es el resultado de procesos y hechos históricos que afectaron a toda Latinoamérica.

Respecto a la discriminación de género, ya hemos mencionado la discriminación en el acceso a la educación. Otro aspecto relevante es el contenido de la educación. A lo largo de la historia del sistema educativo ha habido una evolución hacia una uniformización de los contenidos, pero hasta hace pocas décadas la diferencia entre lo que era enseñado a un niño y lo que era enseñado a una niña era muy importante, y, como lo vimos antes, aún existen diferencias en las orientaciones seguidas que se deben a la inculcación de estereotipos sexistas.

En la actualidad los colegios mixtos no tienen estas diferencias de contenido estereotipadas y sexistas, pero aún existen muy evidentemente orientaciones diferentes que son más visibles en colegios de mujeres, y, no se llega a enseñar cometidos feministas ni se toma en cuenta el punto de vista de género en clases. En la mayoría de los colegios gran parte de las mujeres se gradúa en ramas como ciencias sociales, mientras que los varones se gradúan principalmente con especializaciones en física y matemática, siguiendo con un estereotipo según el cual los hombres son más aptos para razonar lógicamente y por lo tanto son mejores para las ciencias consideradas “duras”, mientras que las mujeres, según el estereotipo sexista, son más aptas para carreras sociales porque tendrían mayor sensibilidad. Por otro lado, en colegios femeninos, se encuentra que las actividades extra-curriculares ofrecidas, cuando no son parte del currículo, incluyen actividades tales como costura, cocina, valores, actividades que han sido asociadas a lo femenino por ser actividades del espacio privado, perpetuando así una división de los espacios y actividades sexista y discriminatoria.

Existe indudablemente una evolución hacia una educación que propugne imaginarios más equitativos y menos discriminatorios. Muchos esfuerzos han sido realizados en este sentido. Así, el CONAMU, Consejo Nacional de las Mujeres, ha publicado trabajos que ponen de relieve la importancia de un cambio en el sistema educativo y en los

contenidos en particular. Un ejemplo de ello es el libro *Mujeres invisibles*, publicado en 1992, donde se muestra cómo las mujeres son invisibilizadas en los textos escolares. En la publicación del CONAMU sobre *Indicadores de género* del 2001 se hace un recuento de los esfuerzos hechos para eliminar estereotipos sexuales en el sistema educativo que incluyen propuestas, investigaciones, acciones y proyectos.

En lo tocante a la discriminación étnica y racializada, también se han hecho muchos esfuerzos. Uno de ellos ha sido la implementación de un sistema de educación intercultural bilingüe, lo cual ha contribuido a que la educación sea más accesible para la población indígena y sea más respetuosa de la diferencia cultural, fomentando al mismo tiempo un mayor reconocimiento, respeto y valoración de la diferencia y diversidad étnica; ello a pesar de las dificultades que han existido en la implementación y funcionamiento de dicho sistema. En efecto, desde los años 1970 y sobre todo 1980, se plantearon en el país sistemas de educación dirigidos especialmente a la población indígena. Y es a comienzos de la década de 1990 que las organizaciones indígenas crearon la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, organismo central encargado de organizar y dirigir dentro del sistema educativo nacional un sistema específico para la población indígena que fuera adaptado a las diferencias culturales y lingüísticas (Reforma curricular, 1998).

Por otro lado, el programa escolar para el resto del sistema educativo nacional también ha sido objeto de cambios. El más importante es la Reforma curricular de 1998 en la cual se explica y denuncia la discriminación y el fomento de ésta en los programas escolares y se realizan cambios a los programas para que sean más afines y respetuosos de la diversidad cultural del país. Se debe anotar que a pesar de la insistencia en la importancia del reconocimiento e incorporación de la diversidad étnica, y a pesar de dedicar una parte de la reforma al recuento de la discriminación en el país, se nota en los contenidos propuestos que aún hacen falta cambios ya que, por ejemplo, la historia de las diferentes culturas que existen en el país no es enseñada. Además, es necesario que se realicen cambios en la formación de los educadores. Encontramos un ejemplo claro de ello en el estudio de Laura Rival sobre la escolarización de miembros de la nacionalidad waorani (Rival, 2000). Lo que muestra la autora es que la escolarización formal “crea las condiciones para que las identidades dominantes menoscaben la continuidad de las identidades minoritarias” (Rival, 2000: 316). Y es que a pe-



sar de los esfuerzos de la educación bilingüe, los profesores siguen presentando una cultura, dominante, como modelo a seguir. De allí que en el caso analizado por Rival, los niños y niñas aprendieran que comprar bienes manufacturados en el exterior es equivalente a ser moderno y civilizado.

### **Reforma curricular para la educación básica de 1998**

En Ecuador, como en otros países de la región andina, las dos últimas décadas han sido testigo de cambios importantes en la sociedad en lo que concierne a las poblaciones indígenas y afro-descendientes. En el caso ecuatoriano, como lo explica Carlos De la Torre, se formó una clase media indígena (1996); esto gracias a factores económicos favorables que tuvieron repercusiones en toda la población, gracias al desarrollo del sistema educativo y también como consecuencia de eventos anteriores como las reformas agrarias, entre otros factores. El surgimiento de una clase media indígena también se relaciona con la creación de organizaciones indígenas basadas en gran medida en la reivindicación étnica y finalmente con la constitución de un partido político indígena, Pachakutik, sin dejar de lado la importante participación indígena en la vida política del país aun antes de la creación de dicho partido.

El acceso a la vida política del país ha sido cada vez más importante para los sectores indígenas y afro-descendientes de la población que habían sido relegados y excluidos hasta hace pocas décadas, años. El más claro ejemplo de ello es la inclusión en la última Constitución Política de la República del Ecuador, en el artículo 1 del título primero, de la declaración siguiente: “El Ecuador es un estado social de derecho, soberano, unitario, independiente, democrático, pluricultural, y multiétnico” (1998: 1). Asimismo, una clara consecuencia de la incrementada participación de las poblaciones indígenas y afro-descendientes en la vida política del país en lo que concierne al sistema educativo ecuatoriano es la reforma curricular para la educación básica que fue emitida en el mes de Mayo de 1998.

Al igual que en la Constitución, esta reforma introduce la multiculturalidad como parte integrante del país, reconociendo en sus objetivos la formación de jóvenes que tengan una “conciencia clara y profunda del ser ecuatoriano, en el marco del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica, geográfica y de género del país” (1998: 11). Más específicamente, el programa de ciencias sociales debe integrar algunas

prioridades entre las cuales está la interculturalidad, y debe fortalecer la identidad ecuatoriana. Entre los objetivos específicos del área de ciencias sociales, encontramos: “analizar y valorar los elementos naturales y humanos que integran el Ecuador como país, en el marco del reconocimiento de una nación diversa”, “identificar sus raíces históricas y valorar las manifestaciones, saberes y conocimientos de las diversas culturas que forman parte del Ecuador”, “identificar los grupos étnico-culturales, su distribución y localización espacial”, “analizar la situación actual de las mayorías y minorías étnicas y sus aportes para el desarrollo del país”, “respetar la cosmovisión que las diferentes etnias y culturas tienen en su relación con el medio ambiente” (1998: 197-108). Vemos que se asume claramente lo declarado en el primer artículo de la Constitución Política y se hace un primer paso para ponerlo en práctica dentro del sistema educativo. Esta reforma pretende, como notamos en sus objetivos, integrar el conocimiento de la diversidad cultural del país, así como su respeto, valoración y reconocimiento. De hecho, la reforma integra un apartado dedicado exclusivamente a la interculturalidad en la educación.

Este apartado es muy decidor en cuanto a la perspectiva en el momento de la realización de la reforma curricular. En esta parte se realiza un recuento de la historia de exclusión que han vivido las poblaciones indígenas y afro-descendientes en el sistema educativo nacional. El primer párrafo ilustra claramente este punto de vista: “La realidad cultural diversa del país, producto de la convivencia de al menos diez grupos socio-culturales distintos, ha sido tradicional y deliberadamente desconocida. De los diferentes grupos socio-culturales, entre ellos el indígena, el afroecuatoriano y el mestizo, este último ha ocupado lugares protagónicos por su participación en las esferas de poder político y económico. Desde la época de la colonia, por razones de dominación, prevaleció el modelo del conquistador y en la época moderna, el de sus descendientes” (1998: 124). Partiendo de esta premisa, se explica brevemente cómo este hecho de dominación y de exclusión ha perdurado en el sistema educativo, hasta llegar a la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. En adelante, es decir desde los años 1990, se discutió dentro del Ministerio de Educación la necesidad de integrar un enfoque transversal de interculturalidad dentro del sistema de educación nacional, de tal manera que se llegó a la propuesta que se aprobó en el mes de Mayo de 1998 para reformar el currículo de

la educación básica, tras la aprobación por parte del Consejo Nacional de Educación.

Esta reforma ha significado un cambio importante en la perspectiva manejada desde el Ministerio de Educación. La creación de un sistema específico y adaptado para las poblaciones indígenas había significado ya un paso importante dando acceso a la educación formal a poblaciones que habían sido excluidas, pero era necesario que se realizaran cambios en la totalidad del sistema educativo, extendiendo la noción de interculturalidad a todo el sistema, aun más si consideramos que la mayoría de la población es formada en este sistema y que es sobre todo en este sistema donde se han recreado y enseñado estereotipos, prejuicios y discriminaciones. La intención de la reforma de 1998 es fundamental en este sentido, pero la aplicación de los principios que se dictan en ella es algo que no se ha realizado todavía. En lo que se refiere a manuales escolares, los que han sido publicados desde entonces son acorde con la reforma, aunque una breve revisión nos muestra que todavía se presentan imágenes estereotipadas negativas y además es muy poco el espacio atribuido a la enseñanza de la diversidad cultural del país. Por otro lado, los cambios requeridos por la reforma no pueden darse sin que se transforme y reforme también la formación de los docentes. Como lo afirma el Informe de Progreso Educativo del grupo Faro, “la formación inicial de los docentes aún no se adecua coherentemente a la propuesta de la Reforma, y la capacitación y actualización del magisterio tampoco están orientadas hacia el cumplimiento de los estándares” (2006: 23).

## Notas

- 1 Evidentemente se trata de habla hispana y no de cultura hispana, pero la clasificación del Ministerio habla de cultura hispana.
- 2 La clasificación y categorización de los elementos que nos rodean es una función y actividad necesaria de la mente-cerebro puesto que nuestra capacidad para procesar la información receptada y nuestra capacidad para tratar la información acumulada es limitada, lo que hace necesario almacenar la información clasificada según categorías lo cual es más económico que almacenar la información por elementos singulares. Nuestras limitaciones cognitivas implican que el almacenamiento se haga con la ayuda de categorías gracias a las cuales el número de elementos a ser almacenados y el espacio ocupado es menor.
- 3 Se realizó entre el 2006 y el 2007 una investigación sobre racismo y ciudadanía en el sistema de educación básica, dirigida por Carlos De la Torre -FLACSO - sede Ecuador-, y financiado por el CONESUP.

# UN COLEGIO DE ÉLITE

## Los colegios de élite dentro del sistema educativo

¿Según qué criterios se puede considerar que un colegio es de élite? Esto puede ser entendido de diversas formas. En primer lugar, un colegio puede ser de élite en lo tocante a su nivel académico; es decir que sería una institución reconocida por la calidad de la formación académica de su alumnado. En segundo lugar, se puede considerar que un colegio es de élite por el nivel económico, por la clase económica a la que pertenecen la mayoría de las familias cuyos hijos e hijas asisten a dicho colegio. Ello puede ser visto fácilmente en los costos de las pensiones y matrículas. Se trataría entonces de una élite económica. En tercer lugar, se puede entender que un colegio es de élite porque una parte importante o la mayoría de las familias pertenecen a una élite, económica, política, militar, académica, artística, categorías que muchas veces pueden entrelazarse. Por otro lado, siendo una de las características de las élites el ser cerradas y difícilmente accesibles, también se pueden tomar en cuenta los criterios de admisión y las dificultades para ingresar a un colegio como razones para clasificarlo como colegio de élite.

De esta manera, un colegio puede ser considerado como un colegio de élite por diversas razones, las cuales pueden agruparse en: características del colegio y características del alumnado. Presumiblemente, la mayoría de los colegios que puedan ser considerados como de élite por una de las razones mencionadas pueden serlo por varias de ellas. Es así que el colegio Louis Godin puede ser considerado como un colegio de élite por el nivel académico de la institución, por sus criterios de admisión, y también por las características de las familias de los alumnos y alumnas que asisten a dicho colegio, que son parte, para mu-

chas de ellas, de algún tipo de élite, sobre todo política y académica. Asimismo, el colegio Menor puede ser considerado como un colegio de élite por la clase económica a la que pertenecen las familias de su alumnado, por el costo de las pensiones y por la pertenencia de las familias a una élite académica. En este colegio, como en muchos otros colegios de élite que se encuentran en Quito, los costos son altos, las admisiones son restringidas, su nivel académico es reconocido, y el medio al que pertenecen las familias de sus alumnados es en muchos de los casos un medio de clase alta y son parte de algún tipo de élite. Ese es el caso de varios colegios como el colegio Alemán, la academia Cotopaxi, el colegio Einstein, el colegio Americano, el colegio SEK, entre otros.

Dentro de la clasificación establecida por la ley de educación, ley por la cual se rigen todos los establecimientos educativos del país, los colegios de élite pueden ser definidos como: matutinos o de doble jornada, mayoritariamente mixtos, urbanos, hispanos<sup>1</sup>, particulares o de financiamiento mixto. Estas características son acordes con el alumnado. En efecto, los colegios vespertinos y nocturnos son mayoritariamente requeridos por sectores de la población de menores recursos económicos ya que estos regímenes permiten que se pueda trabajar durante la mañana o todo el día, actividad que no es necesaria para el alumnado de los colegios de élite por tener recursos económicos suficientes. El que sean instituciones particulares implica que sean más costosos, respondiendo así al nivel económico de las élites. Por otro lado, el que sean hispanos y urbanos también corresponde a las características del alumnado puesto que las élites son actualmente urbanas, aun en los casos de hacendados o ex-hacendados ya que teniendo propiedades en el ámbito rural viven comúnmente en las grandes ciudades. Y, en cuanto a ser hispanos, como hemos visto, las élites, por razones históricas, han sido y siguen siendo hispanas; ello en el sentido establecido por las categorías dadas por la ley de educación, ya que las instituciones educativas de élite están claramente identificadas a varios países europeos y a los Estados Unidos de América más que a España.

## **Louis Godin**

Siguiendo la clasificación dada por el reglamento de la ley de educación, el colegio Louis Godin es: hispano, de financiamiento mixto, mixto, de doble jornada y urbano. Se trata de una institución edu-

cativa franco-ecuatoriana de derecho privado que abarca la educación formal desde maternal hasta el bachillerato. Su financiamiento es mixto; además de los ingresos provenientes de los pagos de pensiones, matrículas y otros rubros que son aportados por el alumnado, también se reciben ingresos de: subvenciones otorgadas por la Agencia para la Enseñanza del Francés en el Extranjero, organismo público francés, subvenciones otorgadas por el Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, subvenciones otorgadas por la fundación cultural Louis Godin, contribuciones y donaciones de terceros, y rendimientos financieros provenientes de intereses cobrados y otros rubros<sup>2</sup>.

El colegio está ubicado en el norte de Quito, es decir en la zona considerada más acomodada, en un barrio donde se encuentran centros comerciales, algunos espacios residenciales de clase media, y está a proximidad de uno de los parques más grandes de la ciudad, La Carolina. Sus instalaciones incluyen: coliseo, piscina cubierta, comedor, canchas de tenis, canchas de voleibol, canchas de fútbol, pista de atletismo, canchas de básquet, dos bibliotecas, sala para proyecciones, espacios verdes, muro de escalada, sala de informática, sala de profesores con computadoras y acceso a Internet, una computadora con acceso a Internet en todas las clases de primaria, teatro, dos cafeterías, oficinas y aulas de clase. Es por lo tanto un colegio muy bien equipado, aún más si consideramos que el número de estudiantes, desde maternal hasta bachillerato, era, en el 2006, 1096. Sus instalaciones cubren un espacio de construcción de 18000 m<sup>2</sup>, que se encuentran actualmente en proceso de ampliación. También es interesante mencionar que el colegio tiene mascotas, cuya imagen ha sido usada como símbolo del colegio: llamas. La elección de la llama como símbolo del colegio puede ser en parte un azar, pero, como me fue sugerido por Carmen Martínez, puede ser asociado a la representación del ecuatoriano como exótico, visto desde la administración francesa del colegio.

El colegio depende de la fundación cultural Louis Godin, dependiente a su vez del servicio cultural de la embajada de Francia en Ecuador, y por lo tanto responde al Ministerio de Educación francés así como a la Agencia para la Enseñanza del Francés en el Extranjero (AEFE), institución pública francesa dependiente del Ministerio de Educación de Francia. También depende del Ministerio de Educación y Cultura ecuatoriano, ateniéndose al reglamento de la ley de educación y a la reforma curricular mencionada anteriormente. Para coordinar el funcio-

namiento del colegio respetando las leyes y reglamentos educativos de los dos países a los cuales responde la institución, se han dado varios acuerdos entre autoridades de los dos países. El documento en el cual se fundamenta y por el cual se rige el colegio en este momento es el “entendimiento administrativo entre el Ministro de Asuntos Exteriores de la República de Francia y el Ministerio de Educación y Cultura de la República del Ecuador, relativo a los estatutos de la fundación cultural Louis Godin y a la organización del liceo Louis Godin”, firmado el 4 de agosto de 1992. Estas circunstancias y las relaciones que se negocian entre los representantes de uno y otro sistema educativo definen el funcionamiento del colegio.

En primera instancia el colegio depende de la fundación cultural Louis Godin, la cual es reconocida por los gobiernos francés y ecuatoriano y se rige jurídicamente por la legislación ecuatoriana. En cuanto a sus asuntos administrativos, financieros y pedagógicos, el colegio dispone de autonomía, en tanto respete las disposiciones legales y reglamentarias de ambos países, y en tanto la enseñanza impartida sea acorde con los programas educativos vigentes en ambos países.

El primer acuerdo entre Francia y Ecuador que permitiría la fundación del colegio fue firmado el 5 de julio de 1966. Se trataba de un convenio cultural que fue complementado en 1975 por la suscripción de un programa de cooperación cultural y técnica entre el Ministro Secretario de Estado de Relaciones Exteriores de la República de Francia y el Ministro de Educación Pública y Deportes del Ecuador. En dicho documento se asignaron los medios necesarios para el funcionamiento del colegio Louis Godin en Quito. A pesar de ello, el colegio empezó a funcionar en el mes de noviembre de 1967, saliendo su primera promoción de bachilleres en el año 1977. Y fue tan sólo en 1980 que se suscribió un instructivo para la aplicación del programa de 1975 entre autoridades de los dos países. Finalmente, el 7 de Agosto de 1984 se dictaron los estatutos del colegio binacional Louis Godin. Aunque el colegio no dejó de funcionar en ningún momento, hubo varios momentos de tensión en su funcionamiento, en particular en las relaciones entre los dos países implicados. Es por ello que desde 1988 se empezó a discutir la posibilidad de cambiar los estatutos del colegio, hasta que en 1992 se firmó el acuerdo antes mencionado por el cual se rige actualmente el colegio, acuerdo a partir del cual el colegio empezó a funcionar dependiendo de la fundación cultural Louis Godin.<sup>3</sup>

Es por estas circunstancias que tanto académicamente como administrativamente, el colegio es manejado por representantes de los dos países y los dos sistemas educativos. A nivel académico, el colegio debe cumplir con el programa establecido en Francia tanto como con el programa establecido en Ecuador, lo que implica que existan profesores para cada programa, y que se preparen los diplomas de los dos países. En el caso del programa francés, los estudiantes son preparados para obtener dos diplomas: el “brevet”, que no tiene un equivalente en el programa ecuatoriano y corresponde al final de la educación básica, y el “baccalauréat”, equivalente del bachillerato, aunque las especializaciones no coinciden. En el programa ecuatoriano los alumnos son preparados para obtener el bachillerato teniendo como opciones de especialidades la de científico-matemático, ciencias sociales, y químico-biólogo, mientras que en el bachillerato francés las especialidades son la científica, la literaria y la económica. Además, dentro del programa ecuatoriano, también se deben cumplir otras actividades, como son la jura de la bandera, la defensa civil u otras actividades equivalentes. De acuerdo con un entendimiento dado hace aproximadamente diez años entre los entonces rector francés y rectora ecuatoriana, estos programas intentan ser armonizados para no repetir partes que tengan en común, equivalentes o semejantes, y para poder cumplir con los dos programas sin acumular demasiada carga horaria para el alumnado.

En cuanto al ámbito financiero, Louis Godin depende de los aportes de las pensiones y demás costos pagados por el estudiantado, donaciones, y los aportes del gobierno francés y del gobierno ecuatoriano. Treinta y un profesores son pagados por el gobierno francés, 4 son pagados parcialmente por el gobierno ecuatoriano, y el resto, 94 contratados, son pagados con los fondos del establecimiento. Entre los 94 encontramos franceses y ecuatorianos, en mayoría, además de otras nacionalidades. Existen entre los profesores, con tiempos de clase iguales, diferencias muy importantes de salarios. Éstas no fueron mencionadas por la mayoría de los entrevistados, pero fue confirmado por tres personas del personal. La mayor diferencia, para tiempos iguales, es la que hay entre 8000 dólares USD y 700 dólares USD. La diferencia en ese caso es abismal. Se debe tomar en cuenta que los salarios más altos son para franceses, mientras que son en su mayoría ecuatorianos los que reciben salarios bajos. Un último aspecto a ser mencionado sobre el componente financiero del colegio es que el responsable de este departa-



mento “será designado por la Agencia para la enseñanza del Francés en el Exterior y tendrá como autoridad inmediata superior al Director General” (artículo 21 del entendimiento administrativo, 1992). Es decir que no se rinden cuentas de lo financiero a la parte ecuatoriana.

La secundaria tiene clases en la mañana desde las siete y cuarenta y cinco hasta las doce y cuarenta, con un recreo de veinte minutos, y en la tarde desde la una de la tarde con cincuenta y cinco minutos hasta las tres y cuarenta y cinco, es decir un total de seis horas y cuarenta y cinco minutos de clases, con un recreo de veinte minutos y un receso de una hora y quince minutos al mediodía para el almuerzo. Es decir que el alumnado de secundaria pasa aproximadamente ocho horas en el colegio por día. Si contamos el tiempo de transporte y el tiempo necesario para realizar tareas, el tiempo dedicado al colegio es casi la totalidad del día. Además, en el caso de los alumnos y alumnas de los dos últimos niveles, los días sábado en la mañana también se dedican al colegio, ya sea por las actividades como la defensa civil, en el caso de los estudiantes de segundo curso de bachillerato, o porque presentan exámenes de entrenamiento para el bachillerato que duran cuatro horas en el caso de los estudiantes de tercer curso de bachillerato. En cambio, en el caso de los primeros años de la secundaria, que corresponden a los últimos años de educación básica, el número de horas de clase es un poco inferior, ya que una o dos veces por semana no se dictan clases en la tarde. Por otro lado, en el caso de la primaria y maternal, la permanencia en la institución es menor. Las clases empiezan a las ocho de la mañana y terminan a la una de la tarde, con dos recesos de veinte y cinco minutos, teniendo así un total de aproximadamente cuatro horas de clase. Aunque, a estas horas, muchos de los estudiantes aumentan horas dedicadas a actividades extra-curriculares dictadas en la misma institución.

En cuanto a la distribución de las horas de clase, se observa de manera general, para el conjunto del establecimiento, que la proporción de horas de clase dedicada al programa francés es mucho mayor que la proporción dedicada al programa ecuatoriano. Se puede decir lo mismo del número de horas de clase dictadas en francés y el número dictado en español, aunque en este caso la diferencia es menor. Así, para la secundaria, el porcentaje de horas de clase dedicado al cumplimiento del programa educativo francés es de 84,1%, el porcentaje dedicado al programa ecuatoriano es apenas 6,3% y finalmente el porcen-

taje dedicado al programa particular del colegio (el colegio tiene autonomía en sus asuntos académicos, lo cual le permite tener en su programa clases y espacios usados para las materias y contenidos que las autoridades consideren necesarios, que estos estén o no en los programas educativos de Francia y Ecuador) es 9,6%. Y, en lo que concierne a los idiomas, 60,7% de las horas de clase son dictadas en francés, 28,9% en español, y 10,4% en otro idioma (inglés, portugués, latín)<sup>4</sup>. En cuanto a la primaria, aunque la misma observación es cierta, las proporciones no son las mismas; el número de horas de clase dictado en francés y la proporción de horas de clase dedicada al programa francés con relación a las horas dictadas en español y las horas dedicadas al programa ecuatoriano son menos importantes que en el caso de la secundaria.

El personal se encuentra asimismo dividido en dos partes. Por un lado está el personal francés, en su mayoría dependiente del ministerio de educación francés, que incluye al director general, la directora de la primaria, el administrador, dos inspectores, 45 profesores, una responsable de la vida escolar adjunta al director general, un consejero pedagógico, un bibliotecario, una enfermera, una bibliotecaria y una secretaria. Por otro lado, el personal ecuatoriano incluye a la rectora del colegio, seis personas dentro del personal administrativo, una orientadora, un encargado de laboratorios, dos inspectores, dos bibliotecarias, once auxiliares en maternal, 32 profesores, y el personal de servicio que incluye al personal encargado del transporte, el personal de limpieza, conserje y guardiana que suman veinte personas. Es decir que el personal se encuentra dividido en 55 franceses y 76 ecuatorianos, además de seis otros extranjeros sumando un total de 142, frente a 1096 estudiantes<sup>5</sup>. Notemos que el personal docente, tanto como el personal relacionado con la dirección y la administración del establecimiento, es mayoritariamente francés. De hecho, en la primaria, para cada profesor ecuatoriano hay tres o cuatro profesores franceses ya que para cada nivel hay un profesor encargado del programa ecuatoriano mientras que hay un profesor francés encargado del programa francés para cada clase de cada nivel. La explicación dada a esta relación por la directora de primaria, francesa, fue que se trata de recursos económicos. Anteriormente el colegio no tenía suficientes ingresos por lo cual la relación era al revés, mientras que ahora el colegio puede pagar más personal francés, el cual es más costoso (entrevista EDP: miércoles 16 de mayo, 2007).

Refiriéndonos al origen étnico del personal, es interesante notar que no hay ninguna persona indígena, y hay una persona afro-descendiente de nacionalidad francesa, la cual trabaja como auxiliar en una clase de maternal. Otra observación en cuanto a las diferentes nacionalidades y culturas representadas en el personal del colegio es que no parecen haber muchas relaciones establecidas entre el personal francés y el ecuatoriano. Esto ha sido observado en diversas ocasiones, como en la sala de profesores, en el comedor de profesores, y en una conferencia dada en el marco de un día de formación para el personal. Además, esta observación fue confirmada por una profesora francesa del colegio quien insistió en que es muy raro ver que se mezclen los unos con los otros. Las excepciones que encontramos son las de los profesores y profesoras más antiguos del colegio, entre los cuales hallamos ecuatorianos y franceses que han vivido en este país durante muchos años.

En cuanto a la participación del personal en el funcionamiento del colegio, al igual que para todos los miembros de la comunidad educativa, es regida por el reglamento interno del colegio. Éste es elaborado por el consejo directivo del colegio y debe ser aprobado por el consejo administrativo de la fundación cultural Louis Godin. La participación del personal puede darse en el consejo general, que es el organismo máximo dentro del colegio, y en el consejo directivo. Este último está integrado por el director general, la rectora, el administrador, tres representantes elegidos del personal docente, dos representantes elegidos por los padres y madres de familia, un representante de los estudiantes y uno designado por la fundación que tienen voz sin voto. En el caso de este consejo, entre los tres representantes docentes debe haber obligatoriamente uno francés y uno ecuatoriano, siguiendo con el principio de binacionalidad del colegio. Asimismo, los representantes de padres y madres de familia también deben ser uno ecuatoriano y otro francés. Por otro lado, en el consejo general participan: el director general, la rectora, el consejero cultural de la embajada de Francia, un representante del Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, el consejero pedagógico de la embajada de Francia, el administrador, la rectora de primaria, tres representantes elegidos del personal docente francés y tres del ecuatoriano, dos representantes elegidos del personal de inspección, administración y de servicios, tres representantes elegidos de los padres y madres de familia ecuatorianos y tres de los franceses, y dos representantes de los estudiantes siendo uno francés y otro ecuatoriano<sup>6</sup>.

Así, en lo que se refiere al alumnado y a los padres y madres de familia, sus representantes, elegidos entre ellos, también obedecen al principio de bi-nacionalidad, eligiéndose cada vez un representante francés y uno ecuatoriano, ya sea en cada clase o para todo el colegio. Ello no presupone que entre los alumnos y alumnas que estudian en Louis Godin se encuentre igual proporción de estudiantes franceses y ecuatorianos. Este año, el porcentaje de franceses es de 6,9%, el de ecuatorianos 73,5%, el de franco-ecuatorianos 14,7%, y el de otros extranjeros 4,9%<sup>7</sup>. Existen treinta y tres nacionalidades en el alumnado; el 23,1% es europeo, el 74,2% es latinoamericano, el 2% es norteamericano, además de haber representantes de Australia, Japón, Egipto, Zimbabwe y Liban. Es decir que el alumnado es bastante cosmopolita, reuniendo un número importante de nacionalidades, muy diversas, en comparación con el número de estudiantes del colegio. Evidentemente, la mayoría de los estudiantes es ecuatoriana, seguida numéricamente por los estudiantes franceses; y las dos regiones más representadas son Europa y Latinoamérica.

La composición de las clases responde a estas proporciones. Esto ha sido constatado en las diferentes clases que he observado. Asistí a las clases de cinco niveles de educación básica: tercero, quinto, séptimo, octavo y décimo, es decir tres de primaria y tres de secundaria. Y para cada nivel he asistido a un paralelo. Estos tienen todos un número de estudiantes que oscila entre veinte y veinticinco alumnos y alumnas, como es el caso para todo el colegio, excepto en las dos últimas clases de bachillerato en que son menos numerosos los estudiantes. En la clase de tercer grado, de veinte y tres estudiantes, dos son franceses y cuatro son franco-ecuatorianos; en la clase de quinto grado, de veinte y un estudiantes, tres son franco-ecuatorianos y uno es libanés; en la clase de séptimo grado, sobre veinte y cuatro alumnos y alumnas, tres son franco-ecuatorianos y dos tienen otras nacionalidades; en el paralelo de octavo grado, de veinte y cuatro estudiantes, dos son franceses, tres son franco-ecuatorianos, y dos tienen otras nacionalidades; finalmente, en la clase de décimo grado, sobre veinte y dos estudiantes, dos son franco-ecuatorianos y uno tiene otra nacionalidad.

En la clase de octavo grado de educación básica a la que asistí, hay veinte y cuatro estudiantes, de los cuales quince son niñas y nueve varones. Al igual que en las otras clases a las que asistí, no se encuentra ningún estudiante indígena. Pero encontramos una niña afro-descen-

diente que es franco-ecuatoriana; es una de las tres estudiantes de la clase que ha repetido un año escolar, y es la única que se sienta sola, al fondo de la clase. La mayoría de los estudiantes tiene la piel clara y el color de sus cabellos va de negro a rubio, con una mayoría de castaños. Sólo un niño tiene la piel un poco más oscura y el cabello negro. Cabe anotar que en esta clase se encuentra la hija mayor del actual presidente de la República. La clase de décimo tiene veinte y dos estudiantes: trece varones y nueve mujeres. Basándome en los apellidos y las fisionomías, al igual que en los otros paralelos observados, se puede decir que ninguno de ellos es indígena y tampoco hay afro-descendientes. Las mismas observaciones son válidas para las demás clases. En primaria, en la clase de quinto grado, hay doce niñas y nueve niños. Basándome en los apellidos y en las fisionomías, es evidente que ninguno es afro-descendiente y ninguno es indígena. La mayoría de ellos son blanco-mestizos: piel clara, ojos cafés, verdes o azules, cabello castaño en su mayoría, excepto un niño de pelo negro y un niño rubio.

### **Louis Godin, un colegio de élite**

En primer lugar, Louis Godin es un colegio binacional y bicultural. Es un colegio con una mayoría de ecuatorianos que se rige en gran medida por el sistema educativo francés. Esta característica de apego a lo europeo, y con ello a lo blanco, es y ha sido en este país una característica de las élites. Se trata de una característica heredada de la Colonia y que es común a todos los colegios de élite en el país<sup>8</sup>. Así, el binacionalismo del colegio es un primer factor que lo hace calificar como colegio de élite según la definición dada en un apartado anterior.

Un segundo factor a ser considerado es el carácter cerrado y endogámico de las élites. Como ha sido mencionado anteriormente, en el Ecuador existe una relación entre etnicidad y pobreza, la cual repercute en el acceso a la educación formal y a los diferentes tipos de establecimientos educativos. Así, en un colegio de élite, y sobre todo en un colegio considerado así por sus costos para las familias, la presencia de indígenas y afro-descendientes suele ser nula o muy claramente minoritaria. En el caso de Louis Godin, no he podido constatar la presencia de indígenas. Y en lo que se refiere a afro-descendientes, son una clara minoría y casi todos son franceses. Como se entiende, esta ausencia sería la consecuencia de la relación que se ha dado en el país entre pobreza y etnicidad imposibilitando para la mayoría de la población indígena y la

afro-descendiente el acceso a colegios como Louis Godin por razones económicas. Evidentemente, las admisiones a un colegio tendrán entre sus principales criterios la posibilidad de pago de los costos de inscripción, matrículas, pensiones, además de otros rubros como la alimentación en el caso de colegios de doble jornada como éste, paseos, transporte, salidas y actividades extra-curriculares.

Además de estas condiciones, no dichas en la lista de requisitos oficiales presentada por el colegio para las inscripciones, una serie de condiciones deben ser reunidas para ingresar al colegio Louis Godin, como en el caso de todos los colegios privados y más especialmente en los colegios de élite. Los requisitos me fueron explicados por la orientadora del colegio quien ha trabajado en esta institución durante muchos años. Ella se encarga de una parte importante del proceso de admisión, y en el momento en que me explicó los criterios estaba ocupándose de candidaturas para ingresar al colegio, candidaturas de niños y niñas para ingresar a maternal. Mencionaba niños que no entraban en ninguna de las categorías prioritarias. Como me explicó, el colegio tiene una lista de criterios según los cuales un niño o una niña pueden entrar al colegio. No se trata de exámenes psicológicos, ni de evaluaciones de coeficiente intelectual, ni de evaluaciones académicas. En primer lugar, pueden entrar las niñas y los niños franceses, en segundo lugar pueden entrar los niños y niñas francófonos, en tercer lugar los niños y niñas que vengan del sistema educativo francés, en cuarto lugar los hermanos y hermanas de alumnos o alumnas, en quinto lugar los hijos e hijas de ex-alumnos y ex-alumnas, en sexto lugar los hijos e hijas del personal. Éstas son las primeras categorías, las prioritarias. Luego, si hay cupo, se pueden tomar en cuenta factores como que la madre o el padre hable francés, eso en el caso de que se entre al colegio desde maternal. En el caso de niños y niñas que no entren a partir de maternal es imperativo que hable francés y en esos casos, si no son francófonos de nacimiento, pueden ser sometidos a una evaluación. Claro, existen casos en que ningún criterio es reunido, pero que por conocer alguna autoridad del colegio se pueden aceptar desde maternal. Al parecer, según algunos testimonios, estos criterios se han ido aplicando de manera más o menos estricta según los años. En lo tocante a los cupos, es también una condición esencial para ingresar puesto que el colegio es muy estricto en cuanto al número de estudiantes que puede haber en un paralelo (información oral de la directora de primaria).

Por su carácter binacional y por la presencia que tienen los representantes del sistema educativo francés en el colegio -el director general, quien es la máxima autoridad, es francés y es nombrado por la Agencia para la Enseñanza del Francés en el Extranjero, dependencia del Ministerio francés de educación-, además de la dependencia financiera que tiene el colegio frente a las subvenciones por parte de organismos franceses, todo niño o niña francés que se encuentre en Ecuador tiene derecho a estudiar en este colegio, aún si no tiene los recursos económicos necesarios. En un caso de esta índole la familia tendrá derecho a una beca, significando esto que sólo pagarán lo que esté en sus posibilidades mientras que el gobierno francés se encargará de cancelar lo que haga falta. Louis Godin es el único colegio francés que se encuentre en Ecuador, y siendo la educación formal obligatoria hasta el nivel del bachillerato en Francia, es necesario que una de las categorías prioritarias de admisión sean los niños y niñas de nacionalidad francesa. En cuanto a la prioridad de los estudiantes francófonos o provenientes del sistema educativo francés se aplica aproximadamente la misma idea. En cuanto a los niños y niñas que no son ni franceses ni francófonos, pueden entrar a Louis Godin únicamente desde maternal. Y, en ese caso ciertas prioridades son tomadas en cuenta. La más importante es que el padre o la madre hable francés y tenga alguna relación con Francia o el sistema educativo francés. De allí que los hijos e hijas de ex-estudiantes del colegio figuren en la lista de prioritarios.

Queda claro que la admisión queda supeditada a la cercanía con la cultura francesa. El motivo mencionado por la orientadora y por la directora de primaria para esta situación es que sin esta cercanía los niños y niñas se sienten perdidos después de unos años:

Pour les autres, c'est le seul critère, c'est le seul critère de recrutement... Alors, après, on a établi un certain nombre de critères, donc, on en a, la francophonie, voilà, belges, suisses, camerounais, voilà, mais, c'est le premier critère. Et l'on essaye, depuis plusieurs années, on essaye vraiment de renforcer ce critère-là, parce que, parce que les enfants, heu, bien, quand ils sont plus petits, ça passe, à la maternelle, ça va, mais s'ils rencontrent des difficultés plus tard, dans l'élémentaire, et qu'il n'y a pas de soutien à la maison, là, c'est très compliqué. Les enfants ne comprennent pas bien non plus pourquoi ils sont dans un établissement français, alors que personne ne parle français à la maison, alors qu'il n'y a pas de projet, vers la France. Bon, tout simplement, c'est pas suffisant,

il faut plus qu'une francophilie, il faut une francophonie. Donc, ça c'est vraiment le critère sur lequel on insiste, en tout cas les trois dernières années.<sup>9</sup>

(Entrevista EDP: miércoles 16 de mayo, 2007)

Claramente, esta situación se traduce en un elitismo eurocéntrico que ha caracterizado a las élites del país, y más particularmente se reconoce el apego a la cultura francesa como una cultura que ha sido considerada en las élites como superior. Esta asociación es muy evidente también en las justificaciones de las autoridades del colegio, como lo muestran los dos testimonios a continuación.

C'est-à-dire il faut du sens, parce que Louis Godin c'est une école qui est exigeante, qui est difficile. Il y a des exigences très fortes, donc il faut que ce soit compensé par ce bonheur à parler français, sinon il n'y a pas, il n'y a pas de compréhension de fond de l'enfant, de pourquoi il est dans un établissement français, et bien, on court à la catastrophe.<sup>10</sup>

(Ibíd.)

Esta cita muestra la posición de la autoridad francesa actual del colegio: el colegio es difícil y por lo tanto los niños y niñas deben ser franceses o al menos francófonos para poder entrar. El argumento elitista está presentado sutilmente. No así en el segundo testimonio, el de la autoridad ecuatoriana, donde muy claramente se denigra lo ecuatoriano como inferior.

En cambio con el francés, no. Además las cosas son mas claras, separadas, no cierto... Los afectos deben quedarse, no es que se niegan, que no existan. Los afectos son la familia, los papás. La maestra es la maestra. Entonces cuando escuchan acá los papás ecuatorianos que alguna maestra ecuatoriana dicen tía... "yo no soy tu tía, yo tengo mis sobrinos". Entonces, eso choca. La precisión del lenguaje francés tiene nada que ver con el lenguaje nuestro, como se lo maneja. "Tú, mi vida, mi chiquita, mi... tatata". Entonces esas, esas diferencias, son las que van marcando desde niño. Cuando yo les digo a los papás y les pregunto, ¿conocen el colegio?, ¿saben cuales son las diferencias o saben cual es el sistema?, ¿porque creen que deben entrar a maternal? Entonces, tampoco saben, no. Entonces no sé, porque, digo, no. Es el proceso. El niño a los tres años ya debe socializar, el niño a los tres años ya aprende



a compartir, antes no. Entonces hay toda una razón. No es la guardería. Ir a cuidar a los niñitos, sino que entran a aprender. Todo eso les explico yo a los papás. La relación con la cultura francesa.

(Entrevista EO, viernes 18 de mayo, 2007)

Algo que se debe resaltar en las dos intervenciones es que siempre se hace un esfuerzo por presentar este criterio restrictivo de admisión como una obligación para el bienestar de los estudiantes, y nunca como un criterio que fuera elitista. Pero claramente se identifica la cultura francesa con algo superior, más difícil o más preciso, y claramente se entiende que debe existir esta “superioridad” antes de entrar al colegio.

De manera general, la lista de prioridades para las admisiones denota que se trata de una institución cerrada. Como vimos, Louis Godin tiene como política de admisiones dar prioridad, después de otras categorías, a los hijos de ex-estudiantes y a los hijos e hijas del personal. Tomando en cuenta que es limitado el número de estudiantes que se acogen en el colegio cada año y que para la mayoría sólo pueden ingresar si es a partir de maternal, esto significa que muchos de ellos tienen ya alguna relación con el colegio antes de ingresar. Esto es aún más cierto si consideramos que un requisito para entrar es hablar francés o que al menos uno de los padres hable francés -esto en el peor de los casos. En efecto, no es elevado el número de personas que hablan francés fluidamente en el país, siendo muchas veces personas que justamente estudiaron en este colegio o que vivieron en Francia.

Por otro lado, Louis Godin es una institución cerrada en el sentido en que la mayoría de las personas vinculadas con el colegio conocen y frecuentan personas vinculadas con el colegio, y en el caso del alumnado es aún más patente. Como lo confirman testimonios y entrevistas realizadas a alumnos y ex-alumnos, los estudiantes de Louis Godin suelen frecuentar casi exclusivamente personas que también estudian allí o que están relacionadas de alguna manera con el colegio. En lo que se refiere a los profesores existe una diferencia importante entre los que trabajan en el programa ecuatoriano y los que trabajan en el programa francés. En lo que se refiere a los primeros, muchos son profesores que han trabajado ahí durante muchos años, 20-30 años, por lo cual se conocen entre ellos y forman un círculo bastante cerrado. En lo que se refiere al programa francés, existen algunos profesores que están

en un caso similar; se trata de los profesores que tienen la categoría de residentes, quienes se diferencian de los demás profesores que sólo vienen al Ecuador para trabajar un par de años, a veces tres o cuatro, y que parten luego a Francia o algún otro país donde haya un colegio francés. Además de la escasa renovación del personal, también es notable el carácter cerrado de esta institución en el hecho que un porcentaje importante de las personas que trabajan ahí son ex-estudiantes, ya sea en el sector administrativo o en el académico.

En cuanto a lo académico, la secretaria de la rectora me comentó que a diferencia de los otros colegios de la ciudad, en el caso de Louis Godin no se lleva a los alumnos a las universidades en el momento en que se hacen las “casas abiertas”, sino que vienen de las universidades y se “pelean” por llevarse a los alumnos a sus universidades porque se considera que tienen un excelente nivel, de tal manera que se disputan a los estudiantes del colegio ofreciendo becas y la exoneración de los cursos propedéuticos. Este tipo de comentarios que aseguran que el nivel del colegio, académicamente, es excelente, es muy común entre las personas que han estudiado ahí, trabajado ahí, o que conocen gente que ha estudiado ahí. En este sentido se puede hablar de Louis Godin como un colegio de élite: colegio que tiene un excelente nivel académico, que es reconocido como tal, y cuyos alumnos y personal se reconocen en esa imagen (martes 23 de enero, 2007). Habiendo sido alumna del colegio, he podido conversar y oír muchos comentarios acerca de este tema, y nunca he oído un comentario negativo. Asimismo, no he conocido a nadie ni he oído decir que un antiguo estudiante del colegio haya tenido problemas en sus estudios universitarios. Efectivamente, aún los que han sido estudiantes con bajas calificaciones en Louis Godin y que han logrado graduarse con la nota mínima, han tenido en su mayoría muy buenas carreras universitarias. Según cada generación de graduados, el nivel ha sido mayor o menor, aunque de manera general es reconocido como un muy buen nivel. Un ejemplo de ello es que en 1999 el colegio estaba en la lista de los diez mejores colegios franceses del mundo, esto considerando que el sistema educativo francés es reconocido como uno de los mejores a nivel mundial. Las autoridades del colegio se complacen en dar este tipo de comentarios. Un ejemplo de ello se encuentra en la página Web del colegio, donde se publican los resultados de obtención de bachilleratos francés y ecuatoriano. Además de dar los porcentajes de obtención, se dan las menciones

de honor atribuidas en el sistema educativo francés, y se puede observar que desde 1997 sólo dos estudiantes no han obtenido el bachillerato ecuatoriano, y un muy pequeño porcentaje no ha obtenido el francés<sup>11</sup>. Otro ejemplo de la manera cómo las autoridades muestran y ponen en valor el nivel académico del colegio: el viernes 16 de Febrero del 2007, dando el discurso introductorio a una conferencia dada por el Sr. Philippe Mérieu, pedagogo francés, para el personal del colegio, el director general se refirió al colegio como uno de élite por su nivel académico, por su bilingüismo, sus recursos e infraestructura; en sus palabras, se trata de un *établissement d'excellence*, establecimiento de excelencia. El bilingüismo al que se refiere el director es también un elemento interesante para resaltar. El sólo hecho de que se enseñen dos idiomas como maternos, el español y el francés, es ya una muestra del nivel del colegio; aún más si consideramos que los estudiantes adquieren también un buen nivel de inglés y pueden aprender portugués y latín.

Como dijo el director, otra razón para considerar que éste es un colegio de élite, son sus recursos y su infraestructura. Como se describió anteriormente, Louis Godin cuenta con muy buenas instalaciones, adecuadas y cómodas para toda la comunidad educativa, y está muy bien equipado tanto para las actividades académicas como para las deportivas y extra-curriculares. Tomando en cuenta el sector de la ciudad en que se encuentra, la extensión que ocupa el colegio es un privilegio. De hecho, los espacios verdes y espacios abiertos con los que cuenta la institución son extensos y hasta han permitido que vivan allí varias generaciones de llamas. Las instalaciones deportivas atestiguan también de los recursos invertidos en el colegio y con los cuales cuenta: piscina cubierta de agua caliente, muro de escalada, pista de atletismo, varias canchas de tenis, fútbol, básquet y voleibol, y coliseo. Adicionalmente, el parque inmobiliario es ampliado de manera regular. Ello es posible por los recursos económicos de la institución, los cuales son elevados, sobre todo si consideramos, como ya lo hemos mencionado, que la comunidad educativa suma 1238 personas; Por ejemplo, el presupuesto para el año 2005 fue de 4 030 000 dólares USD. Esto es posible en parte gracias al aporte de las familias, aunque el financiamiento del colegio proviene también de otras fuentes. Los derechos de escolaridad cuestan 250 dólares, la matrícula 500, y la primera inscripción 1000 - cada año hay alrededor de 80 primeras inscripciones<sup>12</sup>. En compara-

ción con otros colegios de élite, éste es poco costoso, pero los pagos realizados por los padres y madres de familia no se limitan a estos ya que también se debe pagar el almuerzo y el transporte escolar. Adicionalmente, el colegio organiza varias salidas y dos viajes a Francia a lo largo de la vida escolar, los cuales tienen costos elevados a causa de los lugares de destino y de las condiciones en que se llevan a cabo. Por ejemplo, en primaria se realizan clases de mar y clases verdes que son generalmente varios días de viaje a algún lugar del país donde se visita la zona y reciben clases. En estas salidas los lugares escogidos para hospedarse y comer son relativamente costosos y si se trata de lugares a los que se puede llegar por avión se escoge ese medio de transporte, de tal manera que los costos son elevados.

Por otro lado, es interesante que se destaque y ponga en valor por medio de una fiesta la diversidad de nacionalidades que existe en el colegio ya que se pone en valor el aspecto cosmopolita de la institución, el cual corresponde claramente al cosmopolitismo característico de las élites. Esta fiesta se celebra todos los años en el mes de marzo, el mismo día en que se realiza la jura de la bandera, juramento que no se lleva a cabo el mismo día que en los demás colegios del país. Uno de los objetivos de la celebración es mostrar la diversidad de culturas, pero no se muestra la diversidad de culturas a nivel nacional, sino que se toma como diversidad de culturas a celebrar y de importancia la que es internacional. No sólo eso, sino que cada año se invita a las embajadas y consulados de los países en cuestión a participar, tanto con la colaboración para la decoración del colegio, como con la presencia de embajadores, cónsules, delegados, etc... La lista de invitados “especiales” al evento es bastante larga e incluye personajes políticos importantes, embajadores y diplomáticos, intelectuales del país, es decir miembros de las élites del país. Según las explicaciones de la rectora y su secretaria todas estas personas están ligadas al colegio de alguna manera. Una parte importante de ellos, por ejemplo, se relacionan con el colegio por ser padres o madres de familia. De hecho, el actual presidente del Ecuador, Rafael Correa, es padre de familia del colegio. Con seguridad, aunque sí asistió el actual presidente de la República, varias personas invitadas no llegaron al evento, pero el sólo hecho de que se las invite muestra que los miembros del colegio, en gran parte, son o se relacionan con élites del país, política, intelectual, artística, y económica en algunos casos.

Finalmente, quiero referirme al comentario realizado por una

profesora ecuatoriana del colegio durante una clase de historia. La profesora preguntó a sus estudiantes si habían visto las noticias el día anterior. Unos no contestaron, otros dijeron que sí y otros que no. De pronto, empezó a recriminarlos por no ver las noticias, ligándolo con una falta de interés por el país, y les dijo: “aunque viven en la nube rosada de Louis Godin, al menos tienen que ver las noticias” (Miércoles 31 de Enero, 2007), haciendo la distinción entre el poco interés que se pone a la realidad del país, y la atención puesta a lo francés, distinción que está muchas veces implícita en sus comentarios. Es interesante que hable de “nube rosada” al referirse al colegio que es aquí asociado a Francia. Esta idea de que los estudiantes de Louis Godin viven de cierta manera en un mundo aparte, agradable, cerrado y alejado de la realidad del país, la he oído varias veces, tanto con miembros del personal del colegio, docente y administrativo, como con ex-alumnos y ex-alumnas. Esto estaría relacionado con la importancia de la cultura francesa (cultura francesa legítima difundida por la educación formal) enseñada en el colegio, frente a la poca presencia otorgada a la enseñanza de la cultura ecuatoriana (cultura ecuatoriana legítima difundida por la educación formal). Efectivamente, son muy escasas las horas de clases asignadas al programa ecuatoriano, de tal manera que no sólo la mayoría de las clases son dictadas en francés, muchas veces por profesores franceses, sino que casi todo el programa del colegio es en realidad el programa del Ministerio de Educación francés. Por otro lado, el comentario de la profesora también hace alusión a la ociosidad de los estudiantes; la nube en la que viven los estudiantes es rosada, es agradable y cómoda, no sólo porque es un mundo aparte del de la realidad ecuatoriana, sino porque los estudiantes no hacen nada: “pero claro, tienen tiempo libre y se tiran panza arriba, horizontales...” (Ibíd.). Y con esto la profesora se refería también, como lo hizo en otras ocasiones, a las facilidades que tienen los estudiantes por vivir en un medio donde tienen todas las comodidades dadas por la suficiencia de recursos económicos, a diferencia de la mayoría de la población del país.

Por último, la auto-identificación es un aspecto importante del hecho de pertenecer a un grupo social determinado. Los miembros de la comunidad educativa Louis Godin se consideran a ellos mismos como miembros de una élite en el sentido académico. Es decir que consideran que el colegio es una institución educativa de élite. Esta idea está presente en el discurso de varias entrevistadas dentro del personal

del colegio. Pero también es un tema recurrente cuando se menciona al colegio en conversaciones con ex-alumnos y ex-alumnas. También es un rasgo que es resaltado por los padres y madres de familia, y los actuales alumnos y alumnas, en particular los mayores, puesto que tienen también una clara conciencia de pertenecer a una élite académica.

El colegio Louis Godin reúne así varias de las características que distinguen a las élites en el Ecuador y a las élites en general. Es una institución cerrada y de difícil acceso -admisión en este caso. Además de ello, puede ser considerado como un colegio de élite por varias razones más. Una de ellas es el nivel académico que tiene el establecimiento. Una segunda razón es que el alumnado pertenece en la mayoría de los casos a un tipo de élite. Por último, está la infraestructura del colegio la cual ha necesitado importantes inversiones económicas. Además, es interesante que se presente un componente típico de las élites en Ecuador: considerar la cultura francesa como algo superior. Y, de manera más general, se evidencia la tendencia también conocida a ser cosmopolitas. Esta característica de las élites ecuatorianas ha correspondido al racismo de las élites, considerando siempre que lo europeo y luego lo norteamericano, en menor medida, es mejor. Finalmente, sus miembros se autodefinen como élite.

## Notas

- 1 Como ya se mencionó, aunque la denominación dada por el Ministerio de Educación menciona la categoría de educación "hispana", es evidente que de lo que se debería hablar es de "hispano-hablante". Esto puede ser visto como otro rezaigo colonial.
- 2 Fuente: Entendimiento administrativo entre el Ministro de Asuntos Exteriores de la República de Francia y el Ministerio de Educación y Cultura de la República del Ecuador, relativo a los estatutos de la fundación cultural Louis Godin y a la organización del liceo Louis Godin, 4 de Agosto de 1992.
- 3 Fuentes: Entendimiento administrativo de 1992, y comunicaciones orales de la rectora del colegio.
- 4 Se incluye en los anexos tablas detalladas de donde provienen estos datos. Los cálculos han sido realizados a partir de los horarios de clase entregados por la secretaria del rectorado.
- 5 Estadísticas del colegio publicadas en Internet realizadas en base a documentos proporcionados por la secretaria del rectorado del colegio. Los detalles pueden ser consultados en los anexos.
- 6 Fuente: Entendimiento administrativo de 1992.

- 7 Estadísticas del colegio publicadas en Internet realizadas en base a documentos proporcionados por la secretaria del rectorado del colegio. Los detalles pueden ser consultados en los anexos.
- 8 El apego a lo europeo también está presente en instituciones educativas populares, donde efectivamente también se enseñan idiomas extranjeros y en particular el inglés, pero el énfasis en las culturas europeas y norteamericanas es menor que en los colegios de élite. Además, se debe notar que la enseñanza de idiomas extranjeros y sobre todo de inglés también tiene como causa evidente la utilidad.
- 9 “Para los otros, es el único criterio, es el único criterio de admisión... Entonces, después, hemos establecido un cierto número de criterios, por lo tanto, sí tenemos criterios, la francofonía, sí, belgas, suizos, cameruneses, sí, pero es el primer criterio. E intentamos, desde varios años, intentamos realmente reforzar este criterio, porque, porque los niños, eh, bien, cuando son más pequeños, pasa, en el maternal, está bien, pero si encuentran dificultades más tarde, en la escuela, y que no tienen el apoyo en casa, ahí, es muy complicado. Los niños tampoco entienden bien porque están en un establecimiento francés, cuando nadie habla francés en la casa, cuando no hay un proyecto, hacia Francia. Bueno, sencillamente, no es suficiente, se necesita una francofilia. Entonces, éste es realmente el criterio sobre el cual insistimos, en todo caso los tres últimos años”.
- 10 “Es decir se necesita sentido, porque Louis Godin es una escuela que es exigente, que es difícil. Hay exigencias muy fuertes, por lo tanto debe ser compensado por esta felicidad de hablar francés, sino no hay, no hay comprensión de fondo por parte del niño, de porqué está en un establecimiento francés, y bien, corremos hacia la catástrofe”.
- 11 Se debe considerar que en el sistema educativo francés sólo se da una oportunidad para recuperar los puntos necesarios para la obtención del diploma y sólo cuando el promedio obtenido no es inferior a cierto límite. Además, dentro de dicho sistema el porcentaje de obtención del bachillerato cada año es en la mayoría de los colegios muy inferior al que se encuentra en Louis Godin.
- 12 Fuente: visita de la Sra. Cerisier-Ben Guiga, senadora francesa del extranjero, 25/01/07.

## CÓMO SE ENSEÑA AL OTRO

Es importante saber dónde se sitúan los integrantes de la comunidad educativa dentro de la sociedad. Hemos visto que se consideran a sí mismos como una élite en varios sentidos, siendo el principal el académico. No se consideran como una élite económica aunque saben que no pertenecen a una mayoría de escasos recursos del país, sino que se sitúan en una clase media y media-alta, con una mayoría del alumnado que vive muy cómodamente y puede costear el colegio, así como salidas, paseos y vacaciones que incluyen viajes a países europeos y otros generalmente llamados del “primer mundo”, es decir, viajes costosos. Estos elementos de auto-calificación contribuyen a la construcción de la identidad de la comunidad educativa; son parte de procesos de identificación. Otra parte esencial en la construcción de la identidad es la diferenciación: ¿quiénes son los Otros?

Refiriéndonos a procesos de discriminación, definir quién es el Otro tiene particular importancia ya que generalmente es al que se considera Otro a quién se discrimina, aunque no sea siempre así. Teniendo en mente el contexto histórico de discriminación en el país, se debe pensar que en el caso de Louis Godin, al ser una institución educativa en la cual la mayoría de los integrantes es evidentemente mestiza o “blanca”, la discriminación se dirige hacia un Otro. Por otro lado, para definir este Otro también se debe tomar en cuenta la especificidad del colegio consistente en la binacionalidad.

En este capítulo veremos cómo se enseña al Otro. Esto quiere decir que será la perspectiva de la planta docente, programas, material, organización del colegio, que serán tomadas en cuenta, mientras que la visión del alumnado será vista posteriormente. Cuatro temas principales serán tratados a continuación: la presencia de una perspectiva eurocéntrica, la diversidad dentro de la institución, la presentación de la diversidad cultural ecuatoriana y la enseñanza de lo étnico. Esto nos per-



mitirá tratar en el siguiente capítulo la percepción de la diferencia, centrándonos más en la percepción de los estudiantes y en la construcción de racismo.

## Una perspectiva eurocéntrica

### *El programa francés y el programa ecuatoriano*

La organización del colegio es tal que las principales funciones y la mayor autoridad se concentran en la parte francesa de la institución. Desde los estatutos del colegio notamos que la principal autoridad, el director general, es nombrada por Francia. A pesar de ello, los estatutos también especifican que se deben cumplir los programas educativos establecidos legalmente por ambos países, por lo cual, aunque las autoridades administrativas y académicas más importantes son francesas, se debería dar un balance entre lo acordado a la parte francesa y a la parte ecuatoriana, al menos en lo académico. Además, aún en lo que se refiere al personal del colegio, está explicitado que la proporción de participación de personal francés y de personal ecuatoriano debe ser aproximadamente equivalente en la toma de decisiones sobre asuntos administrativos y académicos. Estas disposiciones en la estructura y funcionamiento del colegio tienen varias consecuencias que por último marcan la manera de concebir las relaciones y posiciones sociales en el alumnado, pasando por el personal. De allí la importancia de tener en cuenta quién tiene autoridad y quién decide en esta institución.

En lo que concierne al personal del colegio, aunque la proporción de estudiantes franceses es de 6,3% y la de ecuatorianos es de 60,2%, encontramos que de 85 profesores, 45 son franceses y 32 ecuatorianos. En lo administrativo, los puestos de mayor responsabilidad son ocupados por franceses; en cambio, el personal ecuatoriano es mayoritario en auxiliares, personal de servicio, y en el personal administrativo de pocas responsabilidades<sup>1</sup>. Así como en la sociedad en general se asocian ciertas ocupaciones con ciertos orígenes étnicos, culturales y sociales, llegando a crear estereotipos, prejuicios y hasta discriminación, siendo un claro ejemplo de ello el considerar que los afroecuatorianos no son aptos para tareas intelectuales porque se los asocia con ocupaciones donde se pone en valor la actividad física, se puede crear en el colegio, y en particular en el alumnado, una asociación entre por

un lado franceses y ocupaciones intelectuales, de autoridad y responsabilidad donde lo intelectual se destaca, y por otro lado ecuatorianos y ocupaciones menos intelectuales, con menos responsabilidad, menos autoridad y consideradas más fáciles. Sin duda, una situación como ésta puede crear estereotipos, y sobre todo asociaciones en gran parte inconscientes que tienen inevitablemente repercusiones al menos en la manera de sentir de los estudiantes, sino en su manera de pensar y clasificar el mundo social.

Esto es en lo que se refiere a las nacionalidades según las funciones dentro del personal del colegio. En cuanto a la decisión sobre programas y contenidos, se observa que los programas franceses son enteramente respetados y llevados a cabo por los profesores siguiendo con las normas establecidas por el Ministerio de Educación francés. Es así que cada materia que sea impuesta por el Estado francés es tomada en cuenta en el programa del colegio, hasta en lo que se refiere a horas de permanencia y horas de apoyo para estudiantes con dificultades. Además, el colegio cumple con el programa francés trayendo de Francia todos los manuales escolares usados en Francia y recomendados por el Ministerio de Educación francés, para todo el alumnado. Y, aunque el tiempo no permite que se otorgue a cada materia las horas establecidas, el colegio logra atribuir al cumplimiento del programa francés un número importante de horas, bastante superior al que es atribuido al cumplimiento del programa ecuatoriano. Tanto en la secundaria como en la primaria se dedica aproximadamente 83% del tiempo de clases al programa francés, mientras que para el cumplimiento del programa ecuatoriano en la primaria se dedica un 12% y en la secundaria apenas un 6%.<sup>2</sup> Esta muy desigual atribución de horas de clase a cada programa crea un ambiente y entorno más francés que ecuatoriano, y tiende a enseñar la valoración superior de lo académico francés frente a lo ecuatoriano.

En efecto, el programa ecuatoriano casi no puede ser cumplido ya que las y los profesores del programa ecuatoriano disponen de muy pocas horas de clases para llevarlo a cabo. Además, los profesores ecuatorianos se sienten perjudicados en esta distribución de horas de clase, a pesar de que el colegio les permite realizar un programa propio sin la necesidad de apegarse por completo a los programas establecidos por el Ministerio de Educación ecuatoriano. Esto fue confirmado por varios profesores, entre ellos, una profesora me aseguró que es ella quien

decide qué se dicta en sus clases (comunicación personal: lunes 22 de enero, 2007). Asimismo, otra profesora ecuatoriana de secundaria me explicó:

Es difícil. Te digo que los profesores tenemos autonomía. Nadie nos ha dicho: eso hay que dar. Cada profesor es responsable de elaborar un programa en base a una matriz que tiene el colegio. Y se supone que yo debería dar todo esto, sí. Esto ya está resumido [señalando el programa impreso]. Pero cuando tú ves, evidentemente tratas pero no logras. Yo te digo a ti, yo he logrado cumplir con el 90 %. Considero que es bastante, pero con el cambio de horario, de este año, con el sistema de semana par e impar voy a llegar a un 70%.

(Entrevista EPCS2: viernes 23 de marzo, 2007)

Así, los profesores tienen cierta libertad en el escogimiento de la materia a dictar en sus horas de clase, en lo referente al programa ecuatoriano, pero esta libertad es dada por la falta de tiempo. Además de este problema de falta de tiempo, se debe recalcar que los profesores que deben cumplir con el programa ecuatoriano cubriendo las materias de historia, geografía y cívica, no cuentan con el apoyo de manuales escolares. El colegio prohíbe que se mande a comprar manuales escolares para estas clases, con excepción de un atlas en los cursos inferiores de la secundaria. Y, para los cursos superiores de la secundaria, el colegio cuenta con tres libros de ciencias sociales -no manuales escolares usados en otros planteles educativos del colegio- que pueden ser usados, o no, por los profesores que lo deseen.

Las quejas en cuanto a la falta de tiempo para cumplir con programas se centra sobre todo en la materia de ciencias sociales, la cual debe recubrir los programas dados en otros colegios en las materias mencionadas anteriormente, historia, geografía y cívica. Las horas dedicadas a estas materias en los niveles superiores de la educación básica varían entre un periodo y medio por semana y dos periodos y medio por semana. Es un número de horas mínimo que no puede permitir cumplir con lo establecido por el Ministerio de Educación ecuatoriano, como lo confirmó una profesora ecuatoriana:

Verás, es un sólo profesor que da todo, pero, la carga horaria es mayor [refiriéndose a otros colegios]. Tienen cuatro o cinco periodos a la semana. Y date cuenta aquí es un periodo y medio. Es más complicado tratar de cumplir el programa. La relación sería una a cuatro y medio, la carga horaria.

(Entrevista EPCS2: viernes 23 de marzo, 2007)

La misma profesora me mostró la escasez de horas que se pueden usar para tratar temas que deberían ser tratados con más detenimiento. Al quitarles periodos de clase, desgraciadamente, se les quita importancia a ciertos temas y materias, sobre todo a los ojos de los estudiantes; si una materia tiene pocas horas y otra tiene muchas es porque la primera tiene poca importancia mientras que la segunda se considera más importante. Daré dos ejemplos de temas poco tratados por falta de tiempo: uno dentro de la materia de ciencias sociales en la secundaria, y otro en una clase de español de la primaria. En primer lugar, en una clase sobre los grupos étnicos de la costa, la profesora explicó que sólo verían la sierra y la costa ya que el tiempo no alcanza para ver más que ello, y aún para esto tendrían únicamente dos sesiones, es decir menos de dos horas para ver todos los grupos étnicos de la costa y sierra ecuatorianas (miércoles 4 de abril, 2007). En segundo lugar, en la clase de primaria referida, se trató el tema de “Los hombres primitivos llegan al actual Ecuador, 11.000 años AC”. La profesora distribuyó una hoja en la cual consta un texto explicativo que pone énfasis en enseñar vocabulario referente al tiempo y la historia, como: era, década, hechos, lustro, etc. La profesora mencionó que en América existieron calendarios Maya, Azteca e Inca, y que éstas son las tres culturas americanas precolombinas que son vistas en clases en este colegio, ya que casi no se trata ninguna otra cultura (martes 10 de abril, 2007).

Una profesora de secundaria, ecuatoriana, explicó que una justificación dada oficialmente por las autoridades para la falta de tiempo otorgada al cumplimiento del programa ecuatoriano es que existe un acuerdo entre el colegio y el Ministerio de Educación a partir del cual el colegio armoniza los programas ecuatoriano y francés. El colegio tiene libertad para realizar esta armonización, aunque sus programas deben ser aprobados por el Ministerio de Educación, como lo dictan los estatutos del colegio. Pero, como se mencionó antes, cada profesor realiza el programa que considera pertinente, limitándose por las horas de

clase, y sin que este programa concuerde necesariamente con la matriz que debe proporcionar el colegio. De cualquier forma, lo que evoca esta profesora es que es imposible llenar el programa ecuatoriano con las horas de clases que se le atribuyen, sobre todo en ciencias sociales, y que normalmente esto sería compensado por partes de los programas que fueran en común y que se desarrollarían en las clases dadas en francés, pero esta profesora manifiesta que ello no se da (comunicación personal: martes 23 de enero, 2007).

Eso cambió a raíz de que cambió el horario. Porque antes se trabajaba dos jornadas. Entonces a raíz de que se cambió las dos jornadas porque los niños estaban todo el tiempo en el bus, al mediodía, a la mañana, a la tarde, entonces, se redujo las horas de español, porque además dijeron que existe una contraposición entre el aprendizaje en francés y el aprendizaje en español. Los franceses decían que tú aprendes a leer una vez, en español, en francés, en chino, en japonés, el método es el mismo, pero que sí hay problemas con los sonidos. Y nos fueron reduciendo las horas, cosa que ahora tenemos prácticamente nada, casi nada. Prácticamente [el español] es ahora lengua extranjera. Los programas les adaptamos, al, al, al como salga, a tratar de dar lo más importante, lo que les sirva, para que al cambiar de colegio, los guaguas no estén tan perdidos en español. Obviamente los guaguas que están aquí... no saben. Coger materias en español, de matemáticas, de lenguaje, obviamente, porque por último los colegios ecuatorianos tienen 32 horas de lenguaje, y... de sociales. Aquí tenemos dos, y una de sociales por semana. Damos lo más puntual.

(Entrevista EPE2: martes 15 de mayo, 2007)

Otra razón, además de la falta de tiempo, la falta de manuales escolares, y la apertura de los programas, para que no se tome con la misma importancia el programa ecuatoriano que el francés, son los coeficientes. En este colegio se atribuyen coeficientes a las materias, de tal manera que ciertas materias pesan más a la hora de hacer promedios. Una profesora de secundaria me confirmó que la materia de ciencias sociales, que es casi la única que se apegue de alguna manera al programa ecuatoriano, no tiene coeficiente. Así, tiene la misma importancia que educación física y otras materias que son consideradas como poco importantes para los estudiantes. Mientras tanto, materias que siguen el programa francés, como francés y matemáticas, además de tener más

horas de clase, también tienen coeficientes mucho más altos. Esta situación pone evidentemente en valor ciertas materias con relación a otras. Las materias que son por esto más valoradas son coincidentemente las que son valoradas en el programa francés.

Otros elementos más pueden ser citados, en lo referente al funcionamiento del colegio, que contribuyen a una valoración y presencia mucho más importante de lo francés frente a lo ecuatoriano. Por un lado, detalles tan simples como el que el personal de las bibliotecas hable en francés a los estudiantes, aún si son ecuatorianos, así como el que la organización de la biblioteca está hecha en francés y la mayoría de los libros son en francés, hasta cuando tratan de temas latinoamericanos. Esta circunstancia que se da en las bibliotecas, y sobre todo en la de secundaria, contribuyen a asociar lo francés con lo académicamente e intelectualmente superior, desvalorizando de la misma manera lo ecuatoriano. También significa que el alumnado está mayoritariamente rodeado de elementos franceses y cultura francesa, mientras que lo ecuatoriano es en gran parte desconocido. Esto puede tener repercusiones importantes si tomamos en cuenta que una base para la valoración es el conocimiento.

Un segundo elemento que puede ser destacado es la formación de los profesores. Una profesora de secundaria comentó que en el colegio no los dejan actualizarse, hacer maestrías o diplomados, y que a lo único que pueden asistir es a cursos puntuales de la Agencia para la Enseñanza del Francés en el Extranjero, aunque antes tampoco podían acudir a estos cursos. Además, “sólo los franceses pueden irse más tiempo para hacer pasantías o pasar exámenes, porque están bien organizados, mientras que del lado ecuatoriano no se hace nada, no nos dejan hacer nada y no hay organización” (comunicación personal: martes 13 de febrero, 2007). Pude confirmar esta situación en un evento. El viernes 16 de febrero del 2007 se cancelaron las clases en todo el colegio, primaria y secundaria, para que todo el personal docente, francés y ecuatoriano, asistiera a una conferencia. Se trataba de una conferencia, “Ser profesor hoy en día”, dictada por un especialista francés, Philippe Mérieu, que se consideró como un día de formación para los profesores. Esta conferencia era obligatoria para todos y todas los que conforman la planta docente, que sean franceses o ecuatorianos. El conferencista francés fue invitado por el colegio, implicando una importante inversión de recursos. El tema tratado debería ser interesante para todos

y todas, pero, como es normal siendo éste un conferencista francés quien da charlas en Francia para la realidad de la educación francesa, el punto de vista fue el de un francés desde el sistema educativo francés. Como él mismo lo afirmó, su conferencia no se ajustó a la realidad de un colegio francés del extranjero, y aún menos a la realidad de la educación ecuatoriana. Este tipo de conferencias son, al decir de la profesora de secundaria consultada, las únicas a las que pueden asistir los profesores y profesoras ecuatorianas ya que no se les da el tiempo necesario para poder actualizarse dentro de lo que se establece en Ecuador, a diferencia de los docentes franceses quienes pueden ausentarse durante lapsos de tiempo más o menos importantes para asistir a seminarios, pasantías, exámenes y otros eventos académicos.

En definitiva, la mayor presencia de lo francés y la mejor valoración de lo francés frente a lo ecuatoriano, sobre todo en lo académico, se combinan y determinan un entorno más francés que ecuatoriano, lo que nos permite hablar de una perspectiva eurocéntrica y más precisamente centrada en Francia que predomina en el colegio. Esto marca indudablemente la mente de sus estudiantes, como se verá luego.

#### *Actividades, eventos y salidas*

La presencia y valoración de lo francés en detrimento de lo ecuatoriano no es visible solamente en la organización y funcionamiento del colegio, y en sus programas. Las actividades, eventos y salidas también son testimonio de esta circunstancia. El mejor ejemplo de ello en lo que se refiere a eventos, es el que se celebra el último sábado de cada mes de marzo: la fiesta de las nacionalidades. Se trata de celebrar la diversidad de nacionalidades que existe en el colegio, es decir su aspecto internacional y cosmopolita. Para hacerlo se organizan “stands” de los diferentes países representados en el alumnado. En cada uno se presentan aspectos culturales del país en cuestión y generalmente se pone énfasis en lo culinario. La razón para ello es práctica y económica. Cada “stand” es organizado por un comité de padres y madres de familia. Estos comités tienen entre sus objetivos recaudar fondos que sirven para ayudar en el financiamiento de salidas de cada clase. La fiesta de las nacionalidades es aprovechada por los comités para recaudar fondos vendiendo productos de los países que deban representar. También se logra la atención y la diversión de la gente que acude presentando bailes

típicos de los países.

El mismo día tiene lugar la jura de la bandera, acto cívico ecuatoriano obligatorio que se realiza en todos los colegios en una misma fecha, menos en este colegio. Louis Godin tiene la libertad de realizar este acto el último sábado de los meses de marzo por razones prácticas, haciéndolo coincidir con la fiesta de las nacionalidades, de tal manera que la gente presente, alumnado y familias, se queda a la fiesta que se desarrolla en toda la secundaria. En la jura de la bandera, se presentan los mejores alumnos portando las banderas de Francia, Ecuador, y, según la voluntad del embajador francés que se encuentre de paso, la de Europa –aunque, según una comunicación de la secretaria del rectorado, el presidente de la fundación Louis Godin ha determinado que de ahora en adelante siempre esté presente la bandera de Europa, decisión que será acatada por la rectora. Un acuerdo con un embajador de Francia anterior, el Sr. Goudard, habría determinado que cuando una de las mejores calificaciones (tres mejores, correspondientes a los alumnos o alumnas que llevan las banderas) fuera obtenida por un alumno o alumna francés o francesa, fuera esta persona quien llevara la bandera de Francia, sin importar la posición en la que se encuentre. Normalmente, cada abanderado sale con una bandera según su puntaje. El estudiante con mejor puntaje lleva la bandera francesa, el segundo la ecuatoriana, el tercero la europea y el cuarto la del colegio. Es interesante que el estudiante que ha obtenido el mejor puntaje lleve la bandera francesa y no la ecuatoriana, puesto que en Francia no existe esta costumbre. Una explicación posible para este orden es la diferenciación que se hace en el colegio entre lo francés y lo ecuatoriano.

Otro aspecto de esta celebración a ser destacado: el juramento a la bandera, acto cívico que no se realiza en Francia, no es organizado el día en que se lo celebra en el resto de colegios del país. La fecha es normalmente establecida conmemorando una fecha cívica importante, pero en Louis Godin la fecha no es respetada sino que se realiza en un momento conveniente del calendario escolar. Ello le quita significado al acto y muestra cierto desinterés por parte de las autoridades del colegio. En efecto, en la mayoría de colegios es un acto importante por lo cual no se podría pensar en cambiar la fecha. Así, las autoridades de Louis Godin pueden permitirse cambiar fechas de actos cívicos sin que ello tenga mayor importancia, lo que nos recuerda el texto de Roberto Damatta del 2002 donde señala que las élites en Brasil se piensan y muchas



veces están por encima de la ley (DaMatta, 2002). Y es que no es algo que suceda en el colegio sin que las autoridades pertinentes del Estado lo sepan. En esta ocasión, por ejemplo, estuvieron presentes, entre otros, tres ministros y el presidente de la república del Ecuador. Además, hasta el porte de la bandera ecuatoriana, acto central del evento, se ve relegado al segundo lugar a favor del porte de la bandera francesa.

Por otro lado, la omnipresencia de lo francés también se encuentra en las salidas y viajes organizados por el colegio, y por los padres y madres de familia. En la primaria se organiza en cada nivel una salida a un lugar del país donde los estudiantes van con sus profesores, reciben clases y visitan el lugar. En los dos casos se trata de una salida de varios días, donde los estudiantes siguen recibiendo clases pero en otro ámbito y donde se integran salidas en la zona y el aprendizaje del medio en el que se encuentren, pudiendo éste incluir la visita de museos, ruinas arqueológicas, parques naturales y zoológicos. Esto permite que conozcan lugares del país, pero siempre desde el punto de vista francés. La concepción de estas salidas es francesa ya que se trata de la implementación de salidas que son organizadas en las escuelas francesas. Si se realizan en Ecuador es porque no tendría sentido organizar cada año una salida a un lugar de Francia. Cada salida, de cada nivel, tiene un tema. Existen “clases azules” y “clases verdes”. Las verdes son salidas a lugares donde los niños y niñas se encuentren rodeados de naturaleza y de bosque más precisamente, mientras que las azules son salidas al mar. Un ejemplo de la perspectiva usada es que en la clase azul del 2006 del nivel de quinto de educación básica se entregó a los niños y niñas un diario que serviría para las clases y paseos durante la clase azul. En este diario pegaron varios textos y dibujos explicativos concernientes al mar y las actividades que en él se realizan, además de un breve texto sobre la diversidad cultural. Los textos están escritos en francés por franceses, aún cuando se trata de hablar de las culturas que se desarrollaron en el parque nacional Machalilla. Y, en lo referente al mar y sus actividades se dan ejemplos de sitios franceses, aún cuando están en una reserva natural ecuatoriana. En el caso de la salida al parque nacional Machalilla, cada estudiante debe realizar su diario de campo, que se basa en fichas explicativas, mapas, esquemas, dibujos, actividades, que los profesores van entregando a los estudiantes y que estos pegan en su diario, el cual deberá ser completado, leído y decorado. Este diario está esencialmente escrito en francés y casi todas las referencias y explica-

ciones se basan en la realidad francesa, ello a pesar de que los niños y niñas estuvieron en Machalilla, provincia de Manabí. Por ejemplo, una de las fichas explicativas se refiere a elementos importantes del mar entre los cuales está la sal, y el ejemplo de la producción de sal es Israel, mientras que se toma como punto de referencia una ciudad costera francesa como ejemplo de ciudad costera, Brest. Sólo un texto se refiere a Ecuador, el cual, además, evidentemente, no fue tratado, posiblemente por falta de tiempo ya que se encuentra en la última parte.

Por último, además de las clases azules y verdes, también se organizan viajes a Francia; uno en sexto de educación básica y otro a nivel de bachillerato (la organización de este último es más reciente). El viaje a Francia hace parte del año escolar. Durante aproximadamente tres semanas los estudiantes se van a una ciudad francesa donde reciben clases en una escuela francesa y viven con familias de la ciudad. También se incluye en el viaje salidas para visitar lugares turísticos, privilegiando París. Es así, que no sólo los estudiantes viven ya un entorno francés en Quito, sino que son llevados a Francia para familiarizarse con la cultura que ellos aprenden en su colegio.

#### *Perspectiva cultural en las aulas de clases*

Un primer elemento a destacar, y que ya fue mencionado, es que las clases del programa francés son la mayoría. Así mismo, las clases dictadas en francés también son mayoría, aunque la proporción sea un poco menos desigual. En el caso de la secundaria es algo que ha sido así desde hace largo tiempo atrás, a diferencia de la primaria en donde hasta hace aproximadamente una década las clases en español eran más numerosas. La directora de primaria explicó que cada nivel tiene un profesor o profesora del programa ecuatoriano que se turna en las clases, mientras que cada clase tiene un profesor del programa francés. Es decir que son pocas las clases que reciben los niños y niñas en español y son pocas las horas dedicadas al programa ecuatoriano, mientras que el programa francés es llevado a cabo con mucha continuidad teniendo cada clase un profesor del programa francés que se encarga de ellos. En la primaria, estas circunstancias resultan en que 81% de las clases es dictado en francés, mientras que tan sólo el 19% es dictado en español. En la secundaria la diferencia es menor, pero se explica en parte porque se empieza la enseñanza del inglés, y, en algunos casos, portugués y la-

tin. El porcentaje de clases dictadas en español en la secundaria es aproximadamente de 61%, mientras que el de las clases dictadas en francés es de 29%.<sup>3</sup> Evidentemente, la omnipresencia del francés como idioma, y por lo tanto manifestación cultural, implica la vehiculación de una cultura, la francesa.

Una mañana pude apreciar la importancia del uso del material francés en la formación de los estudiantes y en mismo tiempo la auto-ridad que tienen los profesores de francés. En esta ocasión, las clases de español se suspendieron para llevar a los estudiantes de dos paralelos de quinto de educación básica a la sala de video para ver un capítulo de una serie educativa francesa para niños y niñas. Este capítulo es sobre los volcanes. Evidentemente, al usar un video francés, la perspectiva presentada es la de Francia, por lo cual no se van a ver los volcanes ecuatorianos, a pesar de su importancia y de su importante actividad, sino que los niños y niñas se instruyen acerca de la actividad volcánica con ejemplos franceses e italianos que son presentados en el video. Además, esta actividad se realizó porque el profesor de francés quiso mostrar este video, aún cuando la primera hora de clase debía ser de español (jueves 22 de marzo, 2007).

Por otro lado, aún cuando se trata de clases en español, se puede constatar que la perspectiva presentada por los profesores puede ser eurocéntrica o centrada en Francia. Se debe destacar que algunos profesores o profesoras ecuatorianas se esfuerzan en ciertos momentos por hacer valorar lo que pertenece al Ecuador. Una profesora de secundaria se esmera mucho en ello e insiste en que sus estudiantes conozcan el pasado precolombino y la diversidad cultural actual del país, sobre todo poniendo en valor el legado de las poblaciones precolombinas. Un ejemplo de ello se dio en una clase de secundaria: la profesora empezó la clase recordándoles lo que se había hecho en la clase anterior. Habían visto una película sobre los Incas, y ahora iban a ver la organización social de esta civilización. Durante la clase puso énfasis en que fue la primera sociedad socialista de América del sur, que tenían un importante sistema de redistribución y que nadie pasaba hambre. También recalcó cuáles son los legados de la cultura Inca, en particular en lo referente a productos agrícolas como la papa, el maíz, el tomate, pero también mencionó a los chasquis, la red de caminos y la solidaridad. La profesora intentaba claramente hacer apreciar y valorar el pasado precolombino del país. Por ejemplo, se entendió por los comentarios que en la

clase pasada un niño dijo que las llamas sólo sirven para escupir, por lo cual la profesora explicó que tienen muchas utilidades y les mandó a hacer un deber sobre los usos de las llamas. En base a ello puso en valor cómo se logró optimizar el uso de este animal en los Andes y mencionó que lo que dijo el niño en la clase anterior fue poco inteligente (viernes 2 de febrero, 2007). Asimismo, la misma docente, durante un ejercicio, puso énfasis en la organización social de los Incas, en el valor de sus inventos, en su eficiencia, en su gobierno de tipo socialista. Y a partir de allí puso en valor la identidad. Explicó la noción asociando la palabra identidad con: caracterizar, cultura, origen, raíces, forma de ser, representación, reconocimiento. Luego, la profesora explicó la relación entre identidad y estudiar a los Incas: “hemos aprendido nuestras raíces cuando estudiamos los Incas. Si hubieran [en la clase] chinos, nórdicos, rusos, no se identificarían”; “esto sirve para fortalecer nuestra identidad”; “nosotros provenimos de los pueblos aborígenes que habitaron América antes de la colonización europea” (viernes 9 de febrero, 2007). En otra ocasión, esta misma profesora habló de “nosotros, los conquistados”, identificándose así con la población indígena, cuando ella, claramente, no tiene rasgos indígenas. Su intención es muy particular en este colegio donde en general se enseña a diferenciarse de los demás incluyendo a indígenas (miércoles 21 de marzo, 2007).

A pesar de estas intenciones, muy específicas, muchas veces, sobre todo en otras clases, se puede percibir una perspectiva que tiende a poner en valor lo extranjero y sobre todo lo francés. Un ejemplo de ello, es que la misma profesora mencionada anteriormente –ecuatoriana-, en otra ocasión, preguntó si alguien sabía qué se había celebrado el día anterior, domingo 11 de febrero, pero nadie pudo contestar, hasta que una niña, consultando un libro, dijo que “el 12 de febrero de 1542 Francisco de Orellana descubre el Oriente”. Nadie, ni la profesora, se sorprendieron por el uso del término “descubre”, término que denota un punto de vista español (lunes 12 de febrero, 2007). En otro caso, en primaria, pude asistir a una clase de una profesora ecuatoriana en la cual el tema principal fue: “Teorías acerca de la forma de la Tierra”. La profesora las separó en dos: antiguas y modernas. En las antiguas los estudiantes tienen que escribir tres: - “en la antigüedad creían que la Tierra era plana, sostenida por elefantes”; - “Los hindúes pensaban que era como un platillo (volador)”; - “Los babilonios que era como una lenteja con hueco”. Es interesante que en esta presentación de las teorías sobre

la forma de la Tierra dadas en la antigüedad (son las “antiguas”), la profesora mencione una hindú, una babilónica y una para la cual no se menciona el origen. Por un lado, no se menciona ninguna explicación proveniente del continente americano, y por otro lado, se presenta la visión española y europea como nuestra, puesto que en ese caso ni siquiera se menciona el origen. Es decir que la profesora se posiciona, y con ello a todos los niños y niñas de su clase, en Europa, España, y es desde allí que parte la perspectiva de la explicación. De hecho, los dos otros ejemplos de teorías, Babilonia e India, son ejemplos que se darían en una clase de Europa. Así se está enseñando a estos niños y niñas a ver y pensar desde un punto de vista europeo. Ni siquiera se puntualiza, por parte de la profesora, que existieron otras teorías y no se refiere tampoco a las teorías de las culturas americanas (martes 6 de febrero, 2007). En otra ocasión, con la misma clase, y tratando el tema de geografía, se trató la forma de la Tierra: “Vamos a explicar cuál es la verdadera forma de la Tierra”. La profesora indicó lo que los niños y niñas debían escribir y dónde. La primera explicación: “la Tierra es un geoi-de”. Y, luego deben copiar como se dice Tierra en varios idiomas:

geo = en griego  
 tierra = en español  
 earth = en inglés  
 terra = en italiano  
 terre = en francés  
 paccha = en quichua

(diario de campo : lunes 12 de febrero, 2007)

Es interesante el orden en que se presentan los diferentes idiomas. No están primeros ni el español ni el francés ni el kichwa, que son los idiomas que deberían ser más cercanos; el francés y el español por el colegio, y el kichwa por ser el segundo idioma del país. Ni siquiera el inglés está primero, que por la globalización tiene tendencia a ser muy presente. El griego es el primer idioma mencionado, como asociado con el conocimiento en épocas pasadas, cuando no tiene casi ninguna relación con la historia del país. Luego, la profesora explicó que son los franceses unos de los que midieron la forma de la Tierra y dijo que “los franceses siguen teniendo razón”, que no se equivocaron en sus mediciones, refiriéndose a la misión geodésica francesa en la que vino Louis

Godin. Al decir eso, un niño, ecuatoriano, se exclamó “¡vive la France!”. Además de que se puso de relieve la importancia que se da a Francia y la valorización que se le da dentro del ámbito del conocimiento, la profesora mostró su desconocimiento de la historia indígena del país ya que no mencionó que los franceses sí se equivocaron y que poblaciones indígenas ya habían hecho mediciones mucho más precisas, y efectivamente acertadas. Extrañamente, después de decir que los franceses habían tenido razón, explicó que “los franceses decían que era achatado [el globo terráqueo] en los dos polos, y ahora sabemos que no. En el de abajo es más salidito”. Así, ¿por qué dijo antes que seguían teniendo razón los franceses? Al parecer se trata de una idea asumida y asimilada de “grandeza” francesa en el ámbito del conocimiento. Esta idea está tan asimilada que hasta se la menciona cuando en realidad se han equivocado y se sabe que ha sido así (lunes 12 de febrero, 2007). Pude presenciar varios otros ejemplos de este punto de vista centrado en Francia, España y Europa, sobre todo con esta misma clase.

El martes 13 de febrero del 2007, el tema de la clase fue las diferentes teorías del poblamiento de América, y esto fue lo que la profesora anotó en la pizarra:

4- Egipcia.

Algunos científicos creen que el hombre vino desde Egipto pues, construcciones de pirámides a la manera egipcia existen en Centro América.

5- Nórdica.

Hay indicios de que el hombre nórdico (los Vikingos) llegó a América del Norte pero no se quedó pues venía sólo de cacería y luego se regresaba.

6- Origen múltiple.

Varios historiadores piensan que América se pobló con grupos humanos que vinieron desde distintos lugares del planeta y que tal vez llegaron a distintos sitios en el transcurso de muchos años.

(diario de campo: 13 de febrero, 2007)

Es notorio que la perspectiva es eurocéntrica. No se mencionan teorías que hayan sido gestadas entre los pueblos de América, sino que se habla de hipótesis avanzadas por científicos europeos.

Estas referencias a Europa también se encuentran en los textos usados por la profesora. Por ejemplo, en una clase sobre el hombre prehistórico, leyeron: “cazaba”, “montaba mamut”. Y, más lejos, en el texto,

había una referencia a un escritor griego, sin mencionarlo explícitamente. La profesora les hizo adivinar y enseguida una niña contestó, y evidentemente otros también sabían la respuesta; se trataba de Esopo, escritor griego de fábulas. Lo que la profesora quería era explicar la noción de cronología, y para ello usó un texto con referencia a Heráclito y Esopo. El segundo texto que debían leer trataba de la historia. La profesora les explicó que es importante estudiar historia “porque no hay que olvidar la historia de nuestra comunidad para saber quiénes somos” (martes 13 de febrero, 2007).

De igual manera, los libros usados en la primaria tienen esta perspectiva europea. Por ejemplo, en la carátula del primer capítulo del libro de tercero de educación básica, se ven tres niños en una colina. Están imaginando una historia: se ve en el cielo un caballero de la edad media a caballo con su armadura y un escudo luchando contra un dragón. Mientras esta imagen es claramente europea y absolutamente alejada de la realidad y de la historia de este país, también se nota un esfuerzo por integrar la diversidad étnica del país. De los tres niños, dos son blanco-mestizos, y uno parece ser afro-descendiente. Este esfuerzo se encuentra a lo largo del libro, al igual que las imágenes claramente europeas, y se observa lo mismo en el libro de cuarto de educación básica. Son esfuerzos por integrar la diversidad étnica ecuatoriana, pero de manera superficial y reduccionista; ello, en el caso de que no se trata de una manifestación de la voluntad de asimilación cultural. No se incluye nada cultural que sea afroecuatoriano ni indígena, sino que se incluyen unos pocos personajes con rasgos que hacen referencia a la población afrodescendiente. En todo el libro hay un indígena que no es indígena, y tres afrodescendientes. Se trata finalmente de un intento para no ser tachado de racista. La idea sería incluir un indígena y un afrodescendiente para integrar la diversidad, pero además de hacerlo de manera superficial e incoherente (los paisajes, casas, animales y cuentos son europeos), lo que esto muestra es un racismo sin color, como el que plantea Bonilla-Silva (2006). Los personajes citados deben parecer indígenas o afrodescendientes porque su color de piel es ligeramente más oscuro y porque su ropa es diferente de la de los demás niños, pero sus rasgos tienen una clara tendencia a ser europeos. Finalmente es como si fingiéramos que no hay colores, que por cierto sólo muestran una diferencia mínima: todos somos iguales y por eso todos estamos representados en el libro.<sup>4</sup>

## La diversidad en el colegio

### *Orígenes y nacionalidades: una institución cosmopolita*

El ambiente en el cual se desenvuelven los estudiantes de Louis Godin es al menos binacional, como lo hemos visto. La diversidad de nacionalidades presente en el colegio es en realidad bastante elevada. Con una clara mayoría de estudiantes ecuatorianos y ecuatorianas, seguida de franceses y francesas, y de franco-ecuatorianos y franco-ecuatorianas, el colegio cuenta con un total de 33 nacionalidades. Este número es aun más importante considerando que el número de estudiantes tan sólo llega a 1096. Esta diversidad le da a la institución un carácter cosmopolita e internacional que las autoridades se placen en destacar. Testimonio de ello es la fiesta de las nacionalidades.

Entre los estudiantes, el 23,2% es europeo, al menos en parte (son muchos los casos de doble nacionalidad). El 74,2% es latinoamericano, al menos en parte. El 2,1% es norteamericano, incluyendo estadounidenses y canadienses, y finalmente, pocos estudiantes son representantes del restante de nacionalidades: tres libaneses, un zimbabwense, un egipcio, dos australianos, un japonés. En cuanto a los europeos, la mayoría son franceses, seguidos de belgas e italianos. Las demás nacionalidades europeas presentes son poco representadas ya que existen únicamente entre uno y cuatro para cada país: Alemania, Suiza, Inglaterra, Dinamarca, España, Polonia, Holanda, Rusia. Son un total de once países europeos. Por otra parte, encontramos quince países latinoamericanos representados. Hay una gran mayoría de ecuatorianos y ecuatorianas, seguida de colombianos, chilenos, argentinos y bolivianos. Los representantes de los demás países son poco numerosos, entre uno y cuatro, y abarcan: Haití, Costa Rica, Brasil, Perú, Uruguay, Nicaragua, Honduras, Guatemala, Venezuela y Cuba.<sup>5</sup>

Aunque son pocos representantes para la mayoría de países, no es desdeñable la diversidad existente en el plantel. Se debe destacar que esta diversidad es acentuada por su celebración, ya sea en la fiesta mencionada, o en clases, por parte de profesores o estudiantes. Esta diversidad de nacionalidades y de orígenes, al combinarse con la escasa representación de la diversidad étnica ecuatoriana, crea un ambiente particular en el plantel.



La observación en aulas de clases, eventos y recreos, muestra una ausencia de indígenas y afroecuatorianos. Esta observación ha sido confirmada por algunos profesores y autoridades del colegio. Se encuentran pocos afro-descendientes, pero en su mayoría no son ecuatorianos, sino que son franceses muchos de ellos originarios de los departamentos (división política francesa equivalente a las provincias en Ecuador) llamados de ultra-mar. Sólo he visto una niña afro-descendiente que no sea al menos en parte francesa. Se trata de una niña ecuatoriana-cubana de primaria.

Esta observación se basa en las fisionomías, apellidos, y auto-calificación de los estudiantes. De manera general, en las clases de primaria y de secundaria observadas, se nota una evidente mayoría de fisionomías que corresponden a la imagen del blanco-mestizo. Son niños y niñas de piel clara, algunos ligeramente trigueños. El color de los cabellos es generalmente castaño o café, y algunos tienen el cabello negro y otros rubio. En lo referente al color de los ojos, hay una mayoría de color café, más o menos claro, seguido de verde, y pocos estudiantes de ojos azules o negros. Los rasgos corresponden a la imagen del blanco-mestizo. En las clases observadas, sólo se encuentran tres afro-descendientes. Dos de ellas son francesas, mientras que la tercera es ecuatoriana-cubana. Las dos primeras tienen pocos rasgos que correspondan a ascendencia africana, teniendo una de ellas el cabello y la piel claros. En cambio, la tercera tiene más notoriamente ascendencia africana, basándose en los rasgos, aunque también tiene la piel bastante clara. Esto en cuanto a las clases observadas. En el colegio sí he visto otros estudiantes con rasgos que denotan una ascendencia africana, pero son muy claramente una minoría que no debe alcanzar más de 15 estudiantes.

Así, en lo que se refiere a fenotipos, se observa una nítida mayoría de estudiantes blanco-mestizos. La encuesta realizada lo confirma mostrando una mayoría clara de auto-identificación como mestizos, y en segundo lugar con blancos. De 123 estudiantes a los que se aplicó la encuesta y que corresponden a los alumnos y alumnas de las clases donde se hizo observación, 81 se identificaron como mestizos, 31 como blancos, 10 como otro, uno como indígena y ninguno como afro-descendiente. También se puede confirmar este dato observando los apellidos. Muchos de los apellidos son extranjeros y la parte más importante son apellidos comunes en la clase media y media-alta del Ecuador. Ejemplos de ello son: por un lado, Coutteel, Hiriart, Saint Upéry,

Wattel, Tétart, Zard, y por otro lado, Del Castillo, Peñaherrera, Herrera, Yáñez, Maldonado, Salvador. Cabe destacar que también encontramos el apellido Guayasamín. A pesar de ser un apellido indígena, los niños que llevan este apellido no tienen rasgos indígenas ni se identificaron con la población indígena, como lo muestran los resultados de la encuesta. Este apellido, como es de conocimiento general, está asociado a una élite cultural y artística, cuyos miembros no son indígenas aunque tengan ascendencia indígena.

Resumiendo, el alumnado de Louis Godin es de manera general blanco-mestizo y ecuatoriano, con un porcentaje no desdeñable de alumnos y alumnas extranjeros, sobre todo franceses, mientras que no se encuentra ningún indígena y es ínfimo el número de estudiantes afro-descendientes. Antes se mencionó que un niño se auto-identificó como indígena. No lo tomo en cuenta porque ni sus apellidos ni su fisonomía lo denotan; además no tiene ningún conocimiento sobre alguna cultura indígena y, como los demás niños y niñas, no pudo dar ninguna definición ni explicación cierta y coherente al preguntar acerca de las poblaciones indígenas, lo cual hace pensar que su auto-identificación la realizó por error.

Por otro lado, en lo que concierne al profesorado, encontramos una mayoría de profesores franceses, que también encontramos en el personal administrativo de mayor rango. En cambio, tomando a los empleados de la institución en su totalidad, notamos una mayoría de ecuatorianos y ecuatorianas, predominando estos sobre todo en los empleos de menor autoridad y menor remuneración. Finalmente, tomando todo el personal, notamos que no hay ni indígenas ni afro-ecuatorianos. La única persona afro-descendiente es extranjera francófona.

El ambiente creado en el colegio es particular. La presencia de una importante diversidad internacional frente a la prácticamente nula representación de la diversidad étnica del Ecuador crea un entorno muy a parte de la realidad del país, más internacional que nacional. Se crea una especie de burbuja cultural que sería una cultura particular de Louis Godin, una cultura de la escuela. Por cierto que esta idea de burbuja a parte de la realidad ecuatoriana ha sido mencionada por docentes y ex-alumnos. Un ejemplo de ello fue dado por un ex-alumno ecuatoriano de 35 años, quien, al hablar del colegio, evocaba recuerdos extremadamente cercanos a los de un ex-alumno, también ecuatoriano,

de 25 años y aún a los de una ex-alumna ecuatoriana de 20 años. El mayor mencionó que tuvo que salir del colegio estando en primero de bachillerato. Al salir del colegio, dice haberse “dado cuenta de que era ecuatoriano [...], de lo que es Ecuador”, ya que estando allí no se sabe casi nada sobre el país, no se es ni francés ni ecuatoriano, y no se frecuenta más gente que la que está en el colegio o está vinculada con él (conversación: viernes 4 de mayo, 2007).

### *Representaciones de la diversidad*

Las nacionalidades presentes en el colegio son representadas cada una de manera particular, siendo las dos principales la francesa y la ecuatoriana. La representación “del francés” está evidentemente influida por los aspectos que han sido mencionados, como la diferencia de carga horaria y la diferencia de coeficientes. No son únicamente los estudiantes los que pueden ser influenciados por estas circunstancias en sus representaciones de lo francés y lo ecuatoriano, sino que el personal también lo es. De hecho, como lo dijo un ex-alumno, profesores ecuatorianos que han trabajado en esta institución durante mucho tiempo llegan a ser portadores de una cultura del colegio que es particular: “Los profesores ecuatorianos no son ecuatorianos [...], sino algo raro, como una nueva especie,... de Louis Godin” (conversación: viernes 4 de mayo, 2007). Y es que son personas que trabajan únicamente en esta institución y que han trabajado allí durante, en algunos casos, más de treinta años, de tal manera que viven casi exclusivamente la realidad de este colegio que es muy específica y en la cual tiene mucho peso la presencia de lo francés.

Estas circunstancias ayudan sin duda en la conformación de una representación particular “del francés”. Un ejemplo de ello fue dado en una clase de primaria en la cual los estudiantes leyeron un texto acerca de la primera misión geodésica francesa que vino al Ecuador. La profesora explicó el texto y el contexto: se trataba de una misión de la Academia de Ciencias de París que “reunía, acogía a los mejores académicos del mundo culto, de Europa”. A lo largo de la explicación se pone en valor el aporte de la misión como un aporte hecho por Francia para el Ecuador, sin que se mencione la existencia de medidas realizadas por poblaciones indígenas. Esto puede ser por desconocimiento, por falta de actualización. Pero es interesante notar que se hable de Europa como “el mundo culto”, es decir que se hace una distinción entre varios

mundos, separando por completo las realidades europea y americana, y por lo tanto si Europa es el mundo culto, el americano debe ser el que no es culto. Así se establece el estereotipo según el cual Europa se asocia con la cultura y América con lo no culto o ignorante. También es interesante ver que a pesar de hacer una explicación que presupone una visión jerárquica de los grupos humanos en la cual el europeo es el culto, la profesora explica en otro momento de la misma clase que los nombres de varios lugares en América fueron puestos por los españoles retomando nombres de España, pero de manera inferiorizada. Por ejemplo, mencionó el caso de Venezuela que sería el resultado de haber tomado el nombre de Venecia pero con un diminutivo. La profesora es consciente de las relaciones de inferiorización que se dieron, pero no las ve en su propio discurso. En la misma clase, mencionó que América fue “descubierta” por Cristóbal Colón, como si no hubiese existido gente poblando el lugar, y siempre desde la perspectiva europea, pero observamos que en la clase, un friso cronológico menciona del lado ecuatoriano que Cristóbal Colón “llegó” a América mientras que del lado francés se lee que descubrió América, haciendo entonces la diferencia de perspectivas. Esta diferencia no es hecha en el discurso de la profesora, quien se sitúa claramente desde la posición europea. De hecho, es indudable que ella se considera y considera a sus alumnos y alumnas como parte del “mundo culto” (jueves 8 de febrero, 2007).

En contra-posición de esta representación de mundo culto, educado, civilizado, se representa -no siempre- al ecuatoriano como representante de un mundo que no es ni culto ni educado, sin que ello signifique necesariamente que los estudiantes se sitúan en este mundo. Efectivamente, no he oído hablar de la clase media ni de la clase alta, ni de élites del Ecuador, sino que, aunque también en muy escasa medida, se menciona a grupos indígenas. Cuando se oyen referencias acerca del medio de los estudiantes por parte de profesores, se menciona los acomodados y cómodos que son, así como la posición privilegiada que tienen. Pero es muy claro que no se los menciona como ejemplos de ecuatorianidad, sino que se los construye como personas a parte, distintas de una mayoría de la población. En cambio, cuando se habla del país, y de la historia del país, se habla de indígenas hasta cierta fecha, y luego se evoca únicamente a grandes hombres blancos y grandes fechas de la vida política oficial. Así, la representación de ecuatoriano que pueden tener los estudiantes por parte de la planta docente no puede ser muy precisa ni vasta.

En cierta ocasión, a principios del mes de marzo del 2007, una profesora ecuatoriana me propuso participar en un taller. Ella acaba de recibir una carta que el personal administrativo había dejado en su casillero. Se trataba de una hoja donde se invita a los colegios franceses del mundo a participar en un taller de “ethnologues en herbe”. Es un taller propuesto por una asociación francesa que quiere promover la etnología en el mundo a través de la enseñanza en nivel básico. Un sitio Web funciona para ello, [www.ethnokids.net](http://www.ethnokids.net), donde una multitud de clases de colegios franceses del mundo han integrado las investigaciones realizadas por sus estudiantes. Se trata de que los profesores y profesoras interesados e interesadas aproximen y familiaricen a sus estudiantes a los métodos de la etnología, para que ellos y ellas construyan textos y tomen fotos que expliquen su cultura: sus colegios, sus fiestas, sus comidas, sus juegos, sus barrios, etc.. Lo que fue interesante fue que ella no entendió el mensaje de la misma manera. Lo que pensó fue mandar pósteres como el que está en la clase -una mujer indígena cargando trigo y con su hijo amarrado a sus espaldas-, y cuando propuse que hicieran los trabajos dentro del colegio (como los ejemplos del sitio Web) dijo que el problema era que en el colegio no hay diversidad cultural, es decir, para ella: no hay indígenas. Claro, la visión de la profesora fue que un trabajo etnológico es algo sobre indígenas y folclor. Específicamente, el problema para la profesora fue que en el colegio hay “etnia mestiza, de clase media”, mientras que “lo que hay que mandar es sobre la diversidad cultural”, excluyendo así de la diversidad cultural a los mestizos. Para ella, los mestizos no son diversidad cultural, porque la diversidad cultural son los indígenas y el folclor, por lo cual pensó que lo mejor era mandar algo sobre el museo etnográfico del monumento a la mitad del mundo (museo que tiene la misma visión ya que en todo el museo no se ven representadas en ningún momento las vidas y culturas de poblaciones mestizas y “blancas” del país), además de los pósteres. El mensaje de la circular indicaba claramente que había que mostrar la cultura del país, la de los estudiantes del colegio, asumiendo que es una sola, pero para esta profesora, un ecuatoriano, sobre todo el que debe ser “promocionado” al extranjero, es un indígena. Efectivamente, la población de Louis Godin no es considerada como totalmente ecuatoriana.

Cuando se menciona a indígenas, se los asocia en la mayoría de los casos con lo no educado, ignorante, no culto, y hasta se percibe una

confusión entre primitivo, aborígen e indígena actual. Además, la población indígena casi no es evocada, y cuando lo es, se trata en la mayoría de los casos del pasado. Por otro lado, la única alusión a la población ecuatoriana actual en general que he oído fue bastante negativa. En una clase de ciencias sociales de secundaria, llegando de las vacaciones de carnaval, los estudiantes preguntaron a la profesora si había jugado carnaval. Enseguida, ella contestó: “Nooooo. Por favor. Ya hay que civilizarse”, asociando una costumbre ecuatoriana con la barbarie (miércoles 21 de febrero, 2007). En otra ocasión, tratando el periodo garciano y la Carta Negra en cuanto a su contenido en materia de votaciones, y retomando el tema de la civilización mencionado antes, se refirió a las votaciones: “la gente va, hace lo que sea, cometen barbaridades”: es decir que sin educación la gente vota mal. La profesora explicó que García Moreno fue el presidente que más se preocupó por la educación, y eso en un momento en que “muchas gente era ignorante”, pero “lo que dejó se ha ido degradando”, aunque “este colegio es una excepción”. Insistió luego en que la educación pública se degradó y mucho se privatizó, habiendo dentro del sistema privado de enseñanza muchos colegios de muy bajo nivel, mientras que en la época de García Moreno, “era excelente la educación que daba porque así tenía controlada la población”, y “todo el mundo estaba satisfecho” (miércoles 21 de febrero, 2007). La profesora presentó la educación como la solución a muchos problemas, y no hay que olvidar que en el principio de la clase se mencionó el no ser civilizados, de tal manera que quedó implícita una relación entre civilización y educación por un lado, y salvajismo y falta de educación por otro. Además, puso de relieve el nivel académico del colegio, como excepción a la mediocridad de la enseñanza en el país, poniendo, como en otras ocasiones, a los miembros de la comunidad educativa Louis Godin en un lugar a parte con relación al resto de la sociedad nacional.

Cabe destacar que esta asociación de lo francés con lo culto y civilizado por un lado, y del ecuatoriano con lo bárbaro y no educado por otro, al estar presente en toda la institución, influye notablemente en los docentes ecuatorianos, quienes inevitablemente enseñan esta distinción, así sea de manera implícita, como parte del currículo oculto. Se entiende que el currículo oculto es un currículo implícito y nombra “todo aquello que tiene lugar en la escuela mucho más allá o acá de la voluntad de las personas adultas” (UNICEF, 1999: 34).

Ex-alumnos, y también una profesora, me mencionaron que algunos profesores ecuatorianos del colegio son acomplejados, o, como lo dijo la profesora, “tienen una mentalidad colonialista”. Con esto, se refieren a esta situación en que se saben ecuatorianos, aunque no se sienten por completo ecuatorianos, y en mismo tiempo desvalorizan lo ecuatoriano, desvalorizándose en el mismo momento a sí mismos. Según los testimonios esto se reflejaría en la actitud sumisa frente al personal francés. Dos docentes fueron nombrados con más vehemencia, uno de los cuales pude observar. Pude observar lo que fue mencionado. Este docente suele recriminar a sus estudiantes por no hacer caso de la materia que dicta, y, aunque ellos no dicen nada, éste opta por reiterar cada vez el que no valoran lo ecuatoriano y en cambio valoran de sobre manera lo francés. Cada vez, los estudiantes están callados y no parecen en lo absoluto aprobar lo que es dicho. Un ejemplo de ello se dio en una ocasión en que la profesora empezó la clase con una importante reprimenda. El día anterior casi la mitad de los estudiantes se quedó fuera del aula y no recibió clases porque la profesora no los dejó entrar por haber llegado tarde, y en especial por no haber entrado cuando ella ya había llegado. Esta llamada de atención fue interesante ya que además de reclamar diciendo que todos los profesores se quejan de su actitud, que tienen la obligación de estar dentro de la clase en los cambios de hora y que no tienen ninguna excusa para lo que hicieron, la profesora también les dijo: “pueden ser el hijo del presidente de la república, que yo lo pongo en su sitio”, y “al hijo del director lo saqué de un grito”, y finalmente, “tienen 0, aunque digan... “Ay...sociales no más es””. Estos comentarios de justificación de su actitud de cara a lo que paso muestran que la profesora quiere imponer autoridad, pero también parecen mostrar cierto acomplejamiento. Por un lado pone en relieve que ella tiene la autoridad y fuerza para poner en su sitio a quien sea, y por otro lado, retomando lo que ella piensa ser el pensamiento de sus estudiantes, recalca que ella tiene autoridad (les puede poner 0) así a ellos no les importe la materia que ella dicta. Es decir que está diciendo: mi materia no les importa, hay gente que tiene más poder que yo entre ellos, pero les demuestro mi poder poniéndoles 0, es decir perjudicándolos académicamente que es donde puede hacerlo (martes 20 de marzo, 2007). Hay que explicar que esta profesora suele ser muy dura con sus alumnos y alumnas, teniendo muchas veces una conducta que llega a ser casi agresiva. Esta actitud dura y distante con sus estudiantes

es la que suelen tener los profesores franceses. Al comportarse así ella demuestra también que tiene la misma autoridad que sus compañeros franceses, al menos ante sus propios ojos, y con la intención de que sea así también para sus estudiantes. Así mismo, en la primaria, se encuentran ejemplos que muestran cierto acomplejamiento por parte de profesores ecuatorianos, los cuales contribuyen a acentuar la representación que distingue a franceses y ecuatorianos situando a los primeros por encima de los segundos.

También se han presentado hechos en el colegio que han desvalorizado explícitamente a los ecuatorianos frente a los franceses. Un hecho en particular me pareció alarmante. Un profesor francés de la secundaria habría tenido durante muchos meses la costumbre de empezar sus clases insultando y menospreciando al país y sus habitantes. Al entrar en la clase, empezaba una verborrea de dos minutos en la cual se dedicaba a proferir groserías e insultos acerca de los ecuatorianos: “país de mierda”, “gente de mierda”, entre otros. Este relato se me hizo difícilmente creíble ya que va bastante lejos, pero la información me fue confirmada, y también me han hecho parte de otros maltratos que han ocurrido en el plantel. Ello no significa en ningún caso que sean hechos comunes e impunes o tolerados por las autoridades. Además, el relato me fue confirmado por estudiantes del colegio, quienes afirman haberse sentidos maltratos y menospreciados por ser ecuatorianos. Otro evento del mismo tipo me fue relatado pero situado en la primaria. Evidentemente, el que un profesor francés insulte y menosprecie a los estudiantes por ser ecuatorianos, aún cuando los estudiantes pueden no estar de acuerdo, afecta necesariamente en la visión de lo que es ser francés y lo que es ser ecuatoriano, afectando la auto-estima identitaria.

Finalmente, en lo que concierne a la representación de la diversidad internacional que está presente en el colegio, es interesante que se destaque y ponga en valor por medio de una fiesta la diversidad de nacionalidades que existen en el colegio ya que se pone en valor el aspecto cosmopolita de la institución. Además, uno de los objetivos de la celebración es mostrar la diversidad de culturas, pero no se muestra la diversidad de culturas a nivel nacional, sino que se toma como diversidad de culturas a celebrar y de importancia la que es internacional.

Entonces, el Otro, el que no está presente, el que no hace parte de mi entorno, siendo estudiante de este colegio, es muy claramente un ecuatoriano, un ecuatoriano indígena, o un ecuatoriano que no perte-



nece a mi medio social. Éste es el otro presentado como diferente, hasta folclórico, mientras que existen otros que ni siquiera están presentes, casi totalmente ausentes, como los afro-ecuatorianos, cuya presencia en el país es apenas mencionada.

### **Invisibilidad de la diversidad cultural ecuatoriana**

Como se dijo anteriormente, la diversidad cultural y étnica ecuatoriana en la institución educativa en su globalidad es nula. ¿Qué pasa con el material escolar, con los programas, con el contenido dado en clases? ¿Se apega a lo establecido por el Ministerio de Educación Ecuatoriano quien prevé la inclusión de la diversidad en sus programas acogiéndose a una Constitución política que postula un Estado pluriétnico y multicultural?

En 1998 se implementó una Reforma Curricular desde el Ministerio de Educación. Uno de los objetivos principales de esta reforma fue hacer cierta la noción de país multicultural y pluriétnico dentro de los programas escolares impuestos al conjunto de establecimientos educativos medios del país. El perfil de los jóvenes debe contar con la “conciencia clara y profunda del ser ecuatoriano, en el marco del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica, geográfica y de género del país” (Reforma Curricular para la Educación Básica, 1998: 11). En el área de Ciencias Sociales, se insiste particularmente en la enseñanza de las diferentes culturas del país y en la inculcación de su valoración y respeto, además del fortalecimiento de una identidad ecuatoriana y auto-estima (Ibíd.: 106). Esto en cuanto a objetivos planteados de manera general para toda el área evocada. Antes de entrar en el detalle de cada nivel y contenidos, hay que recordar que en el colegio los programas ecuatorianos no son llevados a cabo de manera integral debido a la falta de tiempo, a la armonización de los programas con los programas franceses, y debido a la libertad de los profesores, al menos en la secundaria, para decidir de los programas. Por ejemplo, en la secundaria, en cuanto al contenido de materia que se refiera a las diferentes nacionalidades que pueblan el país, un profesor cuenta que se lo menciona en el último trimestre de séptimo, mientras que en octavo de educación básica se abordan las culturas aborígenes latinoamericanas viendo a los mayas, aztecas e incas. Muchos de los contenidos vistos en clases son vistos superficialmente por la falta de tiempo y ciertos contenidos son eli-

minados por la misma razón (comunicación personal: martes 23 de enero, 2007).

Siguiendo con el contenido de la Reforma de 1998, vemos que para cuarto año de educación básica, no se menciona nada relacionado con la diversidad cultural, mientras sí se menciona la identidad local. En el programa presentado en el colegio, se sigue de cerca el contenido propuesto en la reforma, aunque se pone un poco menos énfasis en la idea de identidad. En el programa de quinto de educación básica de la Reforma, se plantea la enseñanza de la historia más antigua del Ecuador, desde el poblamiento del continente hasta las primeras culturas agro-alfareras. Este programa es seguido de manera general por el colegio. En lo que concierne a los programas de secundaria se constata que los programas del Ministerio no corresponden con los del colegio. Esto se debe a la armonización con los programas educativos franceses. Aproximadamente, el programa de séptimo del colegio corresponde al programa de octavo del Ministerio, y el programa de octavo del colegio corresponde al programa de séptimo del Ministerio. Por otro lado, aunque en el programa del colegio de séptimo, por ejemplo, se insiste mucho en la enseñanza de los periodos de la historia aborigen del Ecuador hasta la conquista Inca, sabemos que no se cumple con todo ello ya que la carga horaria es demasiado exigua para permitirlo. Finalmente, es tan sólo en segundo año de bachillerato que se llega a tratar el tema de la diversidad étnica y cultural, al menos según lo planteado en el programa del colegio, ya que en la educación básica las referencias a la diversidad ecuatoriana se reportan al pasado, con excepción del programa de sexto año de educación básica, donde se menciona el tema aunque muy brevemente. De cualquier forma, las horas dedicadas a estos programas, los únicos en los cuales se trate de la realidad ecuatoriana, son tan mínimas que no es posible enseñar a cabalidad lo que debería ser enseñado para cumplir con los objetivos planteados en la Reforma y antes mencionados.<sup>6</sup> Revisando los programas, y tomando en cuenta la falta de tiempo de la que sufren los profesores ecuatorianos para cumplir con los programas, se constata que el lugar ocupado por la enseñanza de la diversidad étnica y cultural ecuatoriana es mínima.

Por otro lado, se debe tener presente que el colegio casi no usa material escolar ecuatoriano. En la primaria cada nivel usa un manual escolar ecuatoriano: *La vida del lenguaje*, Grandes Logros, Ediciones Maya, Ecuador, 2002. Esto significa que no existe ningún apoyo peda-

gógico para la enseñanza de historia del Ecuador y toda la materia comprendida dentro del área de ciencias sociales. Los documentos y textos usados para ello son los que cada profesor considere pertinentes y tenga a su disponibilidad. Es así que usan copias de otros manuales escolares o textos escritos por ellos mismos. En cuanto al libro usado, una revisión de los libros correspondientes a los diferentes niveles de la primaria desde la óptica del análisis de las representaciones nos muestra que tanto indígenas como afro-ecuatorianos están casi totalmente ausentes. Por ejemplo, el libro de tercero de educación básica tiene apenas tres niños afro-ecuatorianos y un hombre presuntamente indígena. El caso de este último es interesante: la vestimenta indica que se trata de un hombre indígena, pero los rasgos y fisonomía en general son los de un hombre blanco-mestizo. Además, se encuentra en una casa que debería ser una casa típica del ámbito rural ecuatoriano pero que se asemeja a una casa rural europea. Asimismo, en todo el libro, se puede notar cierta intención de incluir diversidad con la presencia en pocas imágenes de niños con rasgos afro-descendientes, pero los elementos que los enmarcan están desenfocados. En efecto, la voluntad de realizar ilustraciones más acordes con la realidad del país está presente. Un ejemplo de ello es que son muy pocos los niños y niñas de cabello rubio, y se encuentra una absoluta mayoría de fisonomías que parecen mestizas o blanco-mestizas. Pero, las casas, ambientes, y facciones, los cuentos y sus personajes, son claramente europeos. Por ejemplo, en la página 27 del libro de tercer año, podemos ver una señora vestida de manera abrigada esculpiendo un muñeco de nieve en frente de su casa de madera al estilo “chalet” en un paisaje cubierto de nieve. De hecho, la inclusión de personajes afro-descendientes más que de indígenas también sugiere una perspectiva europea de predicación de tolerancia. Se puede hacer la misma observación para los demás libros de la misma colección usados en la primaria. Finalmente, la diversidad cultural y étnica ecuatoriana tampoco está presente en los manuales escolares usados.

Por último, se debe revisar la representación de la diversidad ecuatoriana en las aulas de clase. Varios aspectos pueden ser mencionados: no se toman en cuenta factores étnicos, la diversidad no aparece más que como folclor, no se toman en cuenta conocimientos provenientes de los diferentes pueblos que habitan el país, las poblaciones indígenas no son presentadas como parte de la historia republicana, el es-

pacio destinado a la diversidad es mínimo. Estos elementos, junto con los que fueron mencionados en cuanto a programas y manuales escolares, explican la invisibilidad de la diversidad cultural y étnica ecuatoriana en las aulas de clase.

Un primer ejemplo: en una clase de secundaria, la profesora de ciencias sociales preguntó si alguien sabía quién era Francisco de Orellana. Nadie pudo contestar, pero un niño aprovechó para hacer una broma diciendo que se trataba de “un ser humano”, destacando así el desconocimiento que tienen de este personaje. En Louis Godin es bastante común que los estudiantes sepan poco de historia del Ecuador. Luego, la profesora explicó que se trataba de “un español, uno como tantos otros que vino a conquistar”, que quería descubrir lo que llamaba “país de la canela”, y que para ello organizaron una expedición “con indios”. Extrañamente, la profesora no explicó mayormente que los indígenas, a los que se refiere como “indios”, eran explotados, sino que los menciona como si fueran objetos, parte del mobiliario llevado a la expedición sin especificar que ese era el punto de vista de los españoles a los que se estaba refiriendo (lunes 12 de febrero, 2007). Pero, en otra ocasión, en esta misma clase, la profesora rectificó una información donde se invisibilizaba a la población indígena. Distribuyó una hoja, copia de un artículo publicado en el suplemento para niños y niñas del diario El Hoy, “La Cometa”, sobre el 12 de febrero y el “descubrimiento del río Amazonas”. La profesora les explicó que aunque allí dice que los que fueron son “23 hombres”, en realidad fueron 23 españoles y 300 “indios”. Es interesante que aquí la profesora sí explique que no se tomaba en cuenta más que como objetos a los indígenas por lo cual ni siquiera son mencionados (lunes 12 de febrero, 2007). Se observa que es común, como en el artículo, el invisibilizar a la población indígena, quitándoles así importancia, pero el caso de esta profesora es decidor en cuanto a los avances que se han logrado en los últimos años. Ésta es una profesora joven y que ha trabajado en este colegio por poco tiempo. En ésta como en otras clases, ella mostró tener interés en enseñar a valorar la diversidad étnica del país y en enseñar a conocer la historia del país haciendo valorar los legados de las poblaciones indígenas.

Un segundo ejemplo de la invisibilización de la diversidad, lo tomo de otra clase de secundaria donde pude constatar este hecho en repetidas ocasiones. El programa de este nivel corresponde al período republicano. En lo referente al contenido de las clases, podemos notar

que no se toman en cuenta factores étnicos ni de género. Al mencionar la Carta Negra, por ejemplo, la profesora puso énfasis en el carácter excluyente de esta Constitución en lo que se refiere a la ciudadanía y explicitó que se excluía “al pueblo”. Pero no se explica qué se entiende por pueblo sino que queda asociado simplemente con la falta de recursos económicos, y al referirse al plebiscito también se explica que era excluyente “porque la gente no votaba por miedo”. En ningún caso se menciona que esta Constitución, como muchas otras en la historia del país, excluía de la ciudadanía a mujeres, indígenas y afrodescendientes, cuando no explícitamente al menos en la práctica. Obviar las diferencias étnicas y excluir el tema de la discriminación pueden equivaler a negarlos, y, en este caso, se logra con ello al menos minimizar el problema de la discriminación cuando no invisibilizarlo en los imaginarios de los estudiantes (miércoles 31 de enero, 2007). Esto es aún más posible si consideramos que esta invisibilización es recurrente en las clases. Así, otro día, todavía tratando el tema de la Carta Negra, al mencionar el contenido de esta Constitución en cuanto a la ciudadanía, no se hicieron comentarios acerca de factores étnicos ni de género. Sin embargo, la profesora pone en valor el que esta Constitución fuera excluyente - otra vez-, pero únicamente porque “se margina a la mayor parte de la población” y “sólo pueden participar las esferas altas de la sociedad” y “el pueblo queda al margen” (martes 6 de febrero, 2007). La historia enseñada en estas clases es la de grandes hombres blancos y la de la política oficial. De esta historia quedan excluidas las mujeres, la población indígena, la población afro-descendiente, niños y niñas. Ocurre lo mismo que con los textos escolares usados en la mayoría de colegios del país, por más que en este caso la profesora me haya mencionado anteriormente que una de las razones por las que no usan textos escolares es justamente porque hay errores o distorsiones y otros problemas de contenido. A pesar de mostrarse crítica, esta profesora repite en sus clases las fallas que se pueden encontrar en textos escolares de ciencias sociales usados en el país.

### **Enseñanza de la diversidad cultural**

El Otro ecuatoriano que es enseñado en Louis Godin es en muchas ocasiones el étnico, es decir el indígena; y es que se da una confusión entre étnico e indígena, como lo mostró ya el episodio sobre la

participación en el taller de jóvenes etnólogos donde la profesora entendió que un etnólogo estudia indígenas y folclor, es decir a los grupos indígenas. Otro ejemplo de esta confusión fue dado en la secundaria. En otras ocasiones, la profesora había mencionado que hay requisitos excluyentes, para poder votar y para poder postularse a diferentes cargos públicos, y se había referido a la exclusión del “pueblo” sin referirse en ningún momento a factores étnicos ni de género. Pero, en esta ocasión, al mencionar hechos de la actualidad, se refirió a la asamblea constituyente; explicó que se tomaría en cuenta a las “minorías indígenas” y a los inmigrantes. En vez de hablar de minorías étnicas -lo que sí tiene sentido-, redujo lo étnico a lo indígena y presentó en mismo tiempo a la población indígena como un todo minoritario -se presume en sentido cualitativo puesto que es difícil que negara que la población indígena es numéricamente amplia (miércoles 7 de febrero, 2007). En efecto, pude presenciar en muchas ocasiones testimonios de una confusión entre indígena, étnico, y también indígena, primitivo, aborígen. Primeramente, se distancia al indígena poniéndolo en la categoría étnico en la cual uno no se incluye, sino que la relación instaurada es de investigador-estudiado. En segundo lugar, se crea una confusión entre los ancestros de las poblaciones indígenas y los indígenas actuales. Ello no lleva sólo a estereotipos viejos como que el indígena es salvaje o primitivo, sino que también fosiliza a las poblaciones indígenas en un tiempo. Además, esta idea también está asociada con la valoración del “indio muerto” en detrimento del indígena como habitante actual del país.

*Confusión entre “indígena”, “étnico” y “primitivo”:  
fosilización de las poblaciones indígenas*

Muchas escenas vistas durante la observación en aulas de clase me permitieron entender estas confusiones y las consecuencias de estas confusiones en los estudiantes. Voy a referirme a varios de estos episodios porque son muy ilustradores del posible origen o al menos base para una posible discriminación. Además, se debe recordar que este Otro indígena es ausente físicamente, casi invisible en los contenidos, y muchas veces desconocido.

Antes de referirme a lo dicho, quiero mencionar un elemento de decoración. En las clases de secundaria casi no existe decoración, mientras que en la primaria puede llegar a ser tan abundante que cubre to-

das las paredes, partes de pizarrones y ventanas. En una de las clases, un elemento llamó mi atención en la decoración: el friso del tiempo que se encuentra sobre la pizarra. Se nota ahí una confusión entre las nociones de indígena, primitivo y aborígen. Esta confusión es patente en la periodización usada para la evolución de la prehistoria ecuatoriana donde se indica que el primer periodo se llama “época aborígen o indígena”. La palabra indígena no indica más que el que una persona sea originaria, nacida en el lugar en el que se encuentra o al que uno se refiere. En otro sentido, por razones históricas, en Ecuador se designa como indígenas a las personas descendientes de los pueblos llamados precolombinos, es decir todos aquellos que poblaron este territorio antes de la llegada de los españoles. La palabra aborígen tiene en una primera acepción este mismo significado, pero en un segundo significado se lo asocia con la noción de primitivo, es decir atrasado, menos evolucionado, inferior. De esta manera al hablar de “época aborígen o indígena”, en un país donde la palabra indígena es usada en su segunda acepción y muchas veces con connotaciones negativas, se está reforzando una asociación peyorativa entre los que son llamados indígenas actualmente y la noción de aborígen como ser primitivo. Es decir que se significa por asociación que una persona indígena es un ser de cierta manera primitiva, por lo tanto inferior, o al menos diferente y lejana de un nosotros que está dando esta información o recibiendo esta información. Este punto de vista de un nosotros distante y diferente, y hasta cierto punto superior, también se encuentra en una expresión paternalista de este friso. Refiriéndose al siglo XI, se ha anotado “resistencia de nuestros aborígenes”, usando un adjetivo posesivo que denota paternalismo; además, se sigue usando la palabra aborígen con su connotación peyorativa de inferioridad y atraso.

Este elemento de decoración ilustra bien la idea presentada, al igual que algunos hechos observados. En la primaria, a finales de enero del 2007, asistí a una clase del programa ecuatoriano durante la cual la profesora explicó la vida de los antepasados, y más específicamente, en un momento dado, habló de lo que comían. Explicó que “el hombre primitivo tomaba chicha”, que se hace con frutas, con yuca, con maíz. Un niño hizo un comentario acerca del mal sabor de la chicha. Oyendo eso, la profesora replicó y repitió que es una bebida “riquísima”. Luego, oyendo otros comentarios (algunos niños dijeron que antes ella no había dicho eso, lo cual me muestra que cambió su manera de presen-

tar las clases a causa de mi presencia, intentando adaptar su discurso a lo que ella pensaba correcto que yo escuchara), dijo que “no es ni rica, ni fea” sino que es diferente. Un niño, al que la profesora no hizo caso, dijo y repitió -porque no le hacía caso- que ella había dicho en otra ocasión que si uno no se toma, a uno lo llevan y lo matan. Como lo repitió tres veces y sí se lo oyó, la profesora explicó que “para ellos es una ofensa a su generosidad”. Sin que se notara, el discurso pasó sin transición de los primitivos antepasados del Ilaló a las poblaciones indígenas actuales que toman chicha, como si no hubiera diferencia (lunes 29 de enero, 2007).

En otra ocasión, refiriéndose a las poblaciones indígenas de la Amazonía ecuatoriana, volví a presenciar un discurso donde la confusión entre primitivo e indígena fue flagrante. La profesora empezó a hablar de las “tribus de indígenas” de la selva brasileña actuales, cuando la clase era sobre el poblamiento del continente americano. Ello ya presupone que asocia los habitantes actuales de la Amazonía con los que llegaron hace aproximadamente 15.000 años. Y, explica que ellos [las tribus indígenas, actuales] “vienen con los hombres primitivos de hace 12.000, 15.000 años”. Como en otras ocasiones, se presenta una confusión entre primitivo, indígena y antiguo. Efectivamente, luego de esta explicación, la profesora se refirió al kichwa: “en kichwa, o en idioma antiguo”, asimilando kichwa con idioma antiguo, como si no existiera una evolución en este idioma, negando toda evolución en este idioma que es justamente el de la mayor parte de la población indígena del país (martes 13 de febrero, 2007).

Asimismo, en la secundaria un evento me mostró esta confusión entre los antepasados americanos y los indígenas actuales. En un intento por hacer valorar lo indígena y el pasado precolombino, la profesora llevó a la confusión entre el indígena actual y el indígena precolombino, implicando sin que sea explícito un estancamiento o una no evolución. Así, en un momento dado de la clase, al mencionar el legado de los incas, la profesora dijo: “tenemos como legado de los indígenas”, cuando la clase era sobre los incas. De esta manera, la profesora está diciendo, sin que sea su intención, que un inca es lo mismo que un indígena, pero no explica que los incas son un pueblo precolombino lo que es diferente de las poblaciones indígenas actuales. Ello implica que el término “indígena” usado comúnmente para designar a las poblaciones indígenas actuales quede asociado con el pasado, como si estuvieran en



el pasado. Ello coadyuva a formar la idea de que son poblaciones subdesarrolladas y atrasadas (viernes 2 de febrero, 2007). Esta asociación del indígena con el pasado está presente generalmente en toda América Latina: la población indígena es vista más precisamente como un vestigio del pasado. Desde la época republicana el pasado indígena fue usado para diferenciarse de España por parte de las élites criollas con el fin de crearse una identidad aparte, pero el indígena reivindicado entonces era relegado a su pasado y en la realidad no existían relaciones entre las élites y las poblaciones indígenas más que de explotación y discriminación. Un ejemplo de ello: “En el pensamiento y la práctica política de Bolívar se revela también esa permanente ambigüedad de los blanco-mestizos hacia el Otro indio que oscila entre una suerte de “nostalgia imperialista” (Rosaldo 1989) que idealiza al Indio histórico ya desaparecido y la denigración o el olvido del Indio real como sujeto histórico” (Muratorio, en: Muratorio, 1994a: 13). Una situación muy similar se encuentra en la actualidad: el indígena puede ser mencionado por las élites pero en su pasado y para poner en valor el país y diferenciarse de otros países con una identidad propia —ejemplo de ello son las propagandas realizadas en el exterior y para extranjeros con el fin de publicitar el Ecuador como destino turístico—, mientras que la población indígena actual se la mantiene distanciada y separada.

Esta fosilización de las poblaciones indígenas también la puede encontrar en un texto escrito. Se trata de un texto corto, escrito en francés, en el que se explica lo que son las “culturas ancestrales”. Esta hoja se refiere a la diversidad de culturas del Ecuador, señala que es un país pluriétnico, y menciona las Venus de Valdivia y el silbato de Chorrera. Es decir que en dos párrafos que pretendían explicar las culturas ancestrales se mezclan dos culturas muertas y la pluriétnicidad del país. Se confunden así como un único hecho la diversidad actual de culturas, que evidentemente se refiere a la presencia de culturas de las poblaciones indígenas, y la existencia de culturas muertas en el país, ello sin explicar la relación que pueda existir entre unos y otros. Como en otras ocasiones se percibe una confusión entre indígena actual y culturas arqueológicas, relegando a las culturas actuales a un pasado que habría sobrevivido intacto y sin evolución, como rezagos del pasado. En efecto, el mismo título de “culturas ancestrales” hace referencia a culturas inamovibles, remanentes del pasado fosilizados.

En otra ocasión, en la primaria, el tema de la clase fue: “Teorías acerca del origen del hombre americano”. Dos teorías fueron vistas:

1- Oceánica

Paul Rivet, científico francés, sostenía que el hombre americano tenía su origen en la Polinesia y que vino a América en balsas de isla en isla hasta la isla de Pascua (en Chile). El encontró parecidos culturales y raciales entre los hombres primitivos americanos y polinesios.

2- Asiática

Ales Hrdlička, estudioso checo-americano, decía que el hombre vino a América desde Mongolia (Asia) en una época en que se terminaba la cuarta glaciación o de Wisconsin, y el norte de Asia y América estaba congelado formando un puente natural. Allí el hombre pasó por el estrecho de Bering.

(Lunes 2 de abril, 2007).

En la teoría de Paul Rivet, no queda claro si al hablar de hombres primitivos se refiere a los hombres que Rivet conoció en el siglo XIX o si se trata de los primeros hombres que llegaron a América y sus contemporáneos polinesios. Este vacío puede llevar a pensar que los hombres primitivos son los indígenas de América y Polinesia. Que los niños y niñas lo entiendan así es verosímil ya que en otras clases ya se ha notado la confusión que existe entre primitivo e indígena, y entre indígenas actuales y pasados.

Finalmente, retomando la ocasión en que una profesora ecuatoriana me pidió participar en un taller de jóvenes etnólogos, ocasión en la cual mostró claramente su confusión entre indígena y étnico, la profesora explicó que lo interesante sería mandar algo sobre el museo etnológico de la mitad del mundo y la diversidad cultural “porque hasta ahora hay pueblos primitivos”. Allí se entiende aún más claramente que la diversidad cultural, para la profesora, está asociada con lo primitivo y las poblaciones indígenas, ellos mismos asociados entre sí. Estos tres elementos, primitivismo, poblaciones indígenas y diversidad cultural, son para la profesora casi una sola noción, la cual se opone y diferencia de la población mestiza representada en el colegio y que por lo tanto no es primitiva ni folclórica (jueves 8 de marzo, 2007).

*Representación de las poblaciones indígenas ecuatorianas:  
paternalismo, errores y estereotipos*

No hay indígenas en el colegio. Tampoco encontramos numerosas imágenes de ellos. Son escasas las imágenes donde se ven indígenas, ya sea en libros escolares o en aulas de clase. En éstas, he visto únicamente una imagen donde se observe una persona indígena. Se trata de un póster de una mujer indígena de la Sierra cargando en la espalda un bebé y en sus brazos trigo, sonriente y con la leyenda: “Andean journey – Ecuador”. Lo que más sorprende es la perspectiva. Se trata de un póster destinado a países extranjeros de habla inglesa con la imagen que se vende al exterior para atraer turismo: una persona indígena sonriendo como representante de los Andes y lo exótico, en este caso traducido por la costumbre de llevar su hijo amarrado en su espalda. Es decir que lo indígena está presentado como algo externo y extraño, como si el que mira el póster fuese un turista europeo o norteamericano.

Pero las poblaciones indígenas ecuatorianas, en clases, en el discurso de los profesores o profesoras, no son presentadas de esta manera. Desde una perspectiva europea, por momentos, como algo exótico y sobre todo folclórico, como buen salvaje, feliz, tranquilo y sonriente, tal vez, pero también se lo presenta con otros estereotipos, como ser inculto, ignorante, y de manera resumida: inferior. Aunque encontramos excepciones a ello con discursos que intentan hacer valorar a las culturas indígenas, sin que estos discursos sean los predominantes.

En la secundaria, en una clase en que se estudia el periodo del liberalismo en el Ecuador, pude presenciar cómo el paternalismo y la inferiorización de las poblaciones indígenas pasan desapercibidos, como normales. En una clase sobre Eloy Alfaro y el liberalismo, la profesora trajo un casete bastante viejo de una grabación del historiador Alfredo Pareja Diezcanseco. Fue difícil hacerlo funcionar por la edad del casete, pero se pudieron oír algunos fragmentos. En dos ocasiones se mencionó a la población indígena en términos de “indios”, en tono paternalista, y en tono de sumisión natural. Frente a ello nadie reaccionó, ni la profesora ni los estudiantes. Se oyó: “Eloy Alfaro vivió de la renta que sus indios partidarios le dieron”, y se mencionó “la presión física del patrón sobre el indio” (martes 20 de marzo, 2007).

En cuanto a la primaria, también pude presenciar ejemplos de paternalismo y otras imágenes peyorativas y prejuiciosas. Tratando la

época -mal- llamada “paleo-indio”, la profesora explicó que “hay grupos que no han evolucionado, que viven en el paleolítico”, como por ejemplo “nuestras tribus en el Oriente”, que viven muy felizmente porque “conocen la naturaleza y viven en armonía con la naturaleza”. No sólo es interesante que se diga que las poblaciones amazónicas son primitivas, ni que se lo diga de manera paternalista refiriéndose a “nuestras tribus”, ni que encontremos en esta explicación la idea del buen salvaje -primitivo que vive en armonía con la naturaleza-, sino que es interesante que esta explicación se dio porque una niña hizo un comentario en el cual se confunde indígena con primitivo, idea que había estado presente desde el inicio de la clase. En efecto, cuando la profesora hablaba del paleo-indio (nombre que por cierto de por sí presta a confusión) y los hombres primitivos, una niña comentó acerca de una película que vio, una “que sí era verdadera”, donde

un indio coge un animal que tenía veneno y lo lanza a los humanos.

(diario de campo: lunes 5 de febrero, 2007)

La profesora, frente a este comentario donde se presupone claramente que los indios no son humanos, no reacciona, ni por la distinción entre humano e indio, ni por la asociación que la niña evidentemente hizo entre indio y primitivo. Y, siguiendo con la idea del buen salvaje, la profesora, muy consciente de mi presencia, insistió en que no sólo son felices, sino que saben hacer cosas que nosotros no sabemos hacer, y hasta preguntó: “¿Son o no son inteligentes?”. Hasta este punto, durante toda la clase, indio, primitivo y paleo-indio fueron usados casi como sinónimos. Así, aunque se estaba hablando de las tribus actuales, la profesora regresó, sin transición ni distinción, a “los hombres que vivieron hace 12000 años, que cazaban, recolectaban y eran nómadas”, y empezó a tratar el tema del asentamiento conocido como El Inga en el cerro Ilaló, cercano a Quito, y luego como otro ejemplo de culturas paleo-indias, la cueva de Cubilán al sur del Ecuador, y el sitio de Las Vegas en la costa ecuatoriana (lunes 5 de febrero, 2007).

Los manuales escolares de primaria también tienen este punto de vista. A continuación transcribo dos fragmentos interesantes:

Los Incas invocaban a dioses falsos.

(Ibíd.: 147)

llegados los sacerdotes españoles a Manabí y prohibida la adoración de los antiguos dioses, los indios siguieron manteniendo en secreto sus creencias: entre sus ídolos tenía lugar privilegiado uno representado con cuerpo femenino, origen de la leyenda de la viuda del Tamarindo. Así pues, parrandero lector, nada de miedo a la viuda, que no existe más que en la imaginación de nuestros cholos y montubios, solamente es la antigua diosa de la fertilidad.

(Ibíd.: 117)

En estos fragmentos se pueden apreciar varias ideas. En el primer fragmento se porta un juicio de valor negativo sobre las creencias de los incas, implicando que los españoles llegaron a América con una verdad mientras que los habitantes del lugar vivían en la mentira. Ello, junto con la confusión que existe entre primitivo, indígena y aborígen, contribuye a calificar negativamente y con superioridad las culturas indígenas del país. Por otro lado, en el segundo fragmento podemos ver un tono paternalista que menosprecia a las poblaciones indígenas (“nuestros cholos y montubios”) tratándolas no sólo con un adjetivo posesivo sino que también despreciando e inferiorizando creencias atribuidas a estas poblaciones. Además se habla de “indios”, manera que ha sido usada para tratar despectivamente a indígenas del país.

Además de este tipo de estereotipos y actitudes paternalistas y superiores, también se encuentran errores. En una clase de secundaria, fue la mención de las Amazonas, como mujeres guerreras, que habrían sido vistas por la expedición de Francisco de Orellana por el Amazonas. Esta clase fue dada en base a un texto traído por la profesora, en el cual se mencionaba una pelea entre estas mujeres y Orellana. La profesora no rectificó esta información. Ello muestra un desconocimiento de la historia de la Amazonía y también colabora con la formación de prejuicios negativos acerca de los habitantes de la Amazonía ya que se muestra habitantes “salvajes”, “guerreros”, ideas asociadas hasta ahora con la idea de salvajismo y no-civilización (lunes 12 de febrero, 2007).

Aún en las clases de francés pude hallar este tipo de representaciones, en un manual escolar francés de los que son entregados a los es-

tudiantes al principio de cada año escolar: Fix-Combe Nathalie (Dir.), *Français cinquième – séquence et expression*, Belin, France, 2001. Entre las páginas 148 y 156 se menciona a “salvajes”, indígenas, y la colonización. En los textos y preguntas presentados en estas páginas, encontramos que se presentan como opuestos por un lado a los europeos y por otro a los indígenas, quienes son asociados con salvajismo. Además, siempre es el europeo quien maneja la situación, o quien analiza al otro. Es decir que es el punto de vista del europeo el que es presentado; y en otro texto se presenta la visión del indígena pero desde la narración de un europeo. Encontramos dos ejemplos precisos, en las preguntas propuestas por el libro, de la oposición mencionada. En la página 56, leemos: “Dans quel phrase le mot “sauvage” est-t-il synonyme de “barbare”? De “indigène”?”, y, “Dans quelle phrase est-t-il antonyme de “humain”? de “civilisé”?”.<sup>7</sup> Allí queda claramente ilustrado cómo se construye una oposición entre por un lado humano, civilizado, europeo, y por otro indígena, bárbaro, salvaje. Además, el indígena es entonces presentado como no humano y no civilizado (miércoles 21 de marzo, 2007).

Finalmente, en lo que se refiere a las poblaciones afro-ecuatorianas, no he asistido a ninguna clase de primaria donde se los mencione. Tampoco he visto imágenes donde se encuentren afro-ecuatorianos. Se puede hablar de una virtual ausencia e invisibilidad de las poblaciones afro-ecuatorianas, coincidiendo con la afirmación de Peter Wade acerca de las poblaciones afrodescendientes en América Latina en general (Wade, 1997 (1993)). Esto fue confirmado en la única clase en la cual oí mencionar algo acerca de estos pueblos. Fue en una clase de secundaria, en la cual, en un mapa, la profesora señaló un dibujo que representa a un afroecuatoriano en la provincia de Esmeraldas y preguntó: “Aquí hay un grupo, ¿qué ven?”. Se oyeron varias respuestas: “dos personas”, “son negros”, “hablan más diferente de nosotros”. Al oír eso, la profesora replicó: “son afro-ecuatorianos”, y como ninguno entendió qué quiere decir “afro”, les preguntó “¿África, qué es?”. Sorprendentemente, un niño contestó “un pueblo” (miércoles 4 de abril, 2007). El total desconocimiento de lo que quiere decir la palabra y el desconocimiento de las culturas afroecuatorianas nos muestran lo poco tratado que es el tema. Así, hablar de representación es complicado ya que ni siquiera aparecen en clases, programas, ni colegio. Al ver el desconocimiento de sus alumnos y alumnas, la profesora cambió lo planeado pa-

ra el día y dedicó casi todo el periodo de clase a explicar más precisamente la diversidad cultural y étnica del país, mencionando con más énfasis lo que se refiere a los grupos afro-descendientes del país y también los hechos de discriminación de los que han sido víctimas. Enseñada retomó el tema de las etnias de la costa, el tema que debía tratar inicialmente: “hay tres grupos étnicos en la costa [...], los afroecuatorianos no son un grupo étnico porque no son aborígenes de aquí”. Al plantear en estos términos la cuestión de la etnicidad, la profesora está llevando a la confusión que considera como sinónimos los términos de indígena, etnia y aborígen. Esta confusión, vista en otras clases en otros niveles, es muy presente, y tiene como consecuencia, entre otras, el hacer pensar a los niños y niñas mestizos que ellos no son parte de una etnia, colocándose así en otro plano desde donde se contempla, aprende y juzga a los Otros, quienes forman etnias y son folclóricos. Esta idea contribuye sin duda a crear un sentimiento de superioridad, sobre todo al estar acompañada de prejuicios y estereotipos difundidos en la sociedad acerca de diversos grupos humanos (miércoles 4 de abril, 2007).

Para resumir podemos citar el estudio de Cecilia Ortiz (2000) sobre la representación del mundo indígena en los textos escolares, aumentando a ello la invisibilidad de los afroecuatorianos que es por su lado evocada por Peter Wade. El resultado de la investigación de Ortiz confirma que hay: 1. distorsiones en los contenidos que serían el resultado de la desactualización en ciencias históricas y etnohistóricas; 2. “un manejo poco adecuado del contexto histórico”; 3. el problema de la periodización (no hay lógica entre la historia precolombina y la realidad actual de las poblaciones indígenas); 4. vacíos en la formación de los autores de los manuales; 5. uso incorrecto del idioma (como en el caso de la noción de raza); 6. “muy bajo conocimiento etnográfico y etnológico”, o ninguno en muchos casos; 7. diferenciación y distanciamiento entre un “nosotros” y un “ellos”; 8. calificaciones peyorativas sobre el mundo indígena; 9. mitos indígenas presentados como “curiosidades y novedades folclóricas”; 10. tratamiento paternalista y actitud prepotente frente a los pueblos indígenas; 11. asociación del sector indígena con la pobreza; 12. indígenas ausentes de la historia, como otros grupos sociales; 13. Afán por “blanquear” la historia y la realidad (idea del reino de Quito, por ejemplo) (Ortiz, 2000: 154-157).

Y para concluir: hemos visto hasta aquí cómo se construye un mundo cultural y conceptual predisposto al racismo. Es un mundo

donde la única diversidad étnica que existe es internacional y cosmopolita, y donde la diversidad étnica y cultural del país no se encuentra ni físicamente ni en discursos ni representada, y cuando lo está es de manera negativa, con errores, estereotipos y paternalismo. Este ambiente en gran medida concreto -ausencia de diversidad- influye en la construcción de los imaginarios. Los niños y niñas crecen en un ambiente que va a permitir que hagan suyos imaginarios casi racistas, que juntados con eventos racistas y discriminatorios van a formar niños y niñas si no racistas al menos predispuestos a serlo. Es decir que se juntan racismo abierto y racismos más implícitos, culturales e institucionalizados.

Es un racismo como el que menciona Bonilla-Silva. En clases se puede enseñar que no hay que ser racista. De hecho, fui invitada a dar una conferencia sobre racismo en el 2006, antes de empezar el trabajo de campo. Y, como lo dijeron tanto la rectora como la directora de primaria, los hechos racistas son penalizados. Pero el racismo sigue presente, un racismo sin racistas y sin razas; Nadie se considera racista y todos evocan públicamente y oficialmente que no existen razas. Es un racismo que se mantiene con mecanismos más sutiles. Además de mecanismos institucionalizados, como lo que se puede ver en el proceso de admisión y en las diferencias de sueldos entre franceses y ecuatorianos, hay mecanismos que pasan más desapercibidos: la asimilación por parte de niños y niñas de mundos conceptuales y culturales predispuestos al racismo, creados por la ausencia de diversidad, por la presencia de estereotipos, errores y paternalismos, por relaciones y discursos que presuponen un colonialismo interno, una mentalidad colonialista eurocéntrica.



## Notas

- 1 Ver en anexos el cuadro de categorías y nacionalidades de la comunidad educativa.
- 2 Ver en anexos los cuadros de horas dedicadas a cada programa.
- 3 Ver en anexos los cuadros sobre idiomas según nivel.
- 4 En primaria sólo se usa un manual escolar, de lenguaje. Es la misma colección para todos los niveles. Se trata de: La vida del lenguaje, ediciones Maya, Quito, 2002.
- 5 Ver en anexos los cuadros de nacionalidades.
- 6 Fuente: programas entregados por los profesores de ciencias sociales y español del colegio.
- 7 Traducción de la autora: “¿En qué frase la palabra “salvaje” es sinónima de “bárbaro”? “¿De indígena”?”, y, “¿En qué frase es antónimo de “humano”? ¿De “civilizado”?”.

# DISCRIMINACIÓN Y PERCEPCIÓN DE LA DIFERENCIA

## Percepción de la diversidad étnica

### *Desconocimiento*

La observación en las aulas de clase, así como las entrevistas colectivas llevadas a cabo con las clases donde se realizó observación confirmaron el desconocimiento que tienen los estudiantes de Louis Godin sobre la diversidad étnica y cultural del país. La falta de espacio en los programas y horarios, además del desconocimiento y la falta de importancia atribuida por los profesores y autoridades a este tema, repercuten claramente en este aspecto de los conocimientos de los estudiantes.

Así, en la clase de octavo de educación básica, los estudiantes me confirmaron que es poco lo que han visto en su vida escolar sobre historia del Ecuador, y que saben más de Francia. Y en cuanto a la diversidad cultural no han visto prácticamente nada, mientras que sobre historia precolombina han visto sólo lo que han visto este año con la profesora de ciencias sociales (Incas, Aztecas, Mayas). Cuando les pregunté qué grupos conocían en Ecuador, sólo pudieron mencionar a “colorados”, “otavaleños”, “saraguro”. Y aún cuando dicen eso, no saben bien a qué se refieren. En lo que se refiere a la población afro-ecuatoriana, fue aún peor. Algunos no entendieron de qué se trataba, y una niña preguntó qué era. Enseguida otros niños explicaron. Fue interesante que la explicación partiera y se basara en la historia. Para explicar de qué se trataba lo que dijeron es que eran los que vinieron en la Colonia como esclavos. Al igual que en lo que concierne a los grupos indígenas del país lo que conocen es algo de historia, pero en cuanto a la actualidad

de los grupos que conviven con ellos en el país, no tienen conocimientos o son extremadamente escasos (entrevista colectiva, octavo de educación básica: viernes 23 de marzo, 2007).

Siguiendo con la secundaria, los estudiantes de décimo de educación básica se encuentran en la una situación similar de ignorancia. Todos reconocieron no saber mucho de historia del Ecuador, y, como en otras clases, dijeron saber más de historia francesa. Sí han estudiado culturas precolombinas. Eso dijeron. Pero al preguntarles qué culturas, contestaron “incas” y “aztecas”. Les recordé que los aztecas no vivían en lo que es ahora Ecuador y que los incas estuvieron aquí poco tiempo. Al decirles esto, aceptaron no tener muchos conocimientos. Y peor en cuanto a las culturas indígenas actuales. Dijeron que no han visto en clases nada sobre ellas y la mayoría no tienen ni la menor idea de lo que son. Pero, seis alumnos dijeron haber ido a comunidades indígenas, por su cuenta, con familiares. Entre ellos algunos no sabían de qué hablaban y consideraban haber estado en una comunidad indígena porque estuvieron en la Amazonía. Además, todos admitieron no tener conocimientos sobre estas culturas. Ninguno conoce a indígenas. Sobre culturas indígenas, pudieron nombrar: Shuar, Achuar, Waorani, “Otavalo” y “Cotopaxi”. Estos son nombres que han oído, sin que ello signifique que quieren decir algo para ellos a nivel de prácticas culturales, modo de vida, creencias, etc.. Además, al hablar de Otavalo y Cotopaxi hacían referencia a la ciudad y la provincia, sabiendo que son zonas donde hay indígenas pero sin saber quiénes son (entrevista colectiva, décimo de educación básica: jueves 19 de abril, 2007).

En efecto, al mencionar a indígenas y afro-ecuatorianos, la mayoría de los estudiantes, en primaria sobre todo, tenían expresiones de total desconocimiento en sus rostros. De hecho, en primaria, muchos dudaron cuando pregunté si habían visto indígenas alguna vez. De manera general, su conocimiento real es nulo o muy escaso. Los indígenas fueron asociados mayoritariamente con suciedad. En la clase de séptimo de educación básica observada, dijeron que son sucios cuando pregunté cómo son. Esto a pesar de que la mayoría dijera no saber nada sobre ellos. Igual mantenían la idea de que son sucios. Una niña, al ver que yo esperaba una explicación, explicó que no era su culpa que fueran sucios ya que así los habían educado porque sus padres eran sucios, dando así una explicación que cabe perfectamente en el marco de la noción de racismo cultural (entrevista colectiva, cuarto de educación

básica: jueves 10 de mayo, 2007). Su desconocimiento se junta además con estereotipos que veremos en un apartado posterior. Por ejemplo, en cuarto de educación básica, a la pregunta “¿qué es un indio?”, las respuestas fueron variadas, pero en general se orientaron hacia una imagen estereotipada de un indígena norteamericano, “con plumas”, “alguien que se mete algo en la nariz”, “que tiene tapa-tanga” (entrevista colectiva, cuarto de educación básica: jueves 10 de mayo, 2007). Y en cuanto a las poblaciones afroecuatorianas, el desconocimiento es aun peor, y por su parte, fueron asociaron con la pobreza: al preguntarles qué sabían, lo único que me dijeron fue que eran pobres (entrevista colectiva, séptimo de educación básica: miércoles 18 de abril, 2007).

A continuación transcribo una parte del diario de campo donde se evidencia la ignorancia que existe sobre las poblaciones afroecuatorianas. La pregunta de la que parte este pasaje fue: “¿qué quiere decir etnia?”. Un alumno contestó con seguridad: “un grupo humano.... grupos humanos que son de diferentes razas...eeee... que son diferentes”. El niño corrigió su intervención al ver el rostro de la profesora que indicaba con claridad que la palabra “raza” estuvo mal. Evidentemente, el niño tiene claro que por alguna razón no es correcto hablar de raza, pero al parecer la razón no es ni clara ni convincente ya que sigue pensando en términos raciales. La profesora se apresuró en decir: “dejemos ahí, que son diferentes. No hablemos de razas... Están en un territorio. Se los conoce más bien como aborígenes o originarios de esa tierra”. Partiendo de ello explicó qué es la diversidad cultural del país, qué son naciones. Y luego: “no somos todos iguales en Ecuador...tenemos características distintas [...]. Los afro-ecuatorianos son descendientes de África”, y preguntó: “¿Quiénes son originarios de aquí?”. Esta vez todos contestaron “¡los indígenas!”. Y, la profesora especificó que también entre ellos hay diferencias, y preguntó: “¿Ellos son o no son ecuatorianos?”. Luego de que contestaran todos sí en coro, ella explicó que “son los dueños de estas tierras [...], antes de que llegaran los españoles, portugueses, franceses... ellos estaban aquí [...], son los verdaderos dueños”. Mientras la profesora decía esto, los alumnos y alumnas tenían rostros desconcertados, como frente a algo totalmente nuevo y difícilmente comprensible. Tal vez estaban pensando que no estaban de acuerdo. Luego, la profesora les mencionó el último censo de población nacional, indicándoles que en dicho censo se preguntaba a qué raza cree uno pertenecer, dando a escoger entre cinco opciones. Los alum-

nos y alumnas intentaron adivinar cuáles eran esas cinco opciones. En el intento, un niño dijo “negros”. Enseguida, la profesora corrigió: “afro-ecuatorianos”; y, habiéndose ya explicado el significado del término en los minutos anteriores, la clase se ríe. Todos parecían estar descubriendo algo nuevo, y al parecer les asombraba hasta la risa el que se dijera “afro-ecuatorianos” para referirse a los que ellos llaman “negros”; ello es aún más sorprendente cuando la profesora les acababa de explicar el origen de la palabra y su significado (miércoles 4 de abril, 2007).

Esta constatación de ignorancia también fue confirmada en el test de percepción étnica que se llevó a cabo y que puede ser consultado en los anexos. Al pasar el test, las únicas preguntas que en ocasiones no fueron contestadas fueron las que se referían a afrodescendientes principalmente, luego a indígenas de la Amazonía, y finalmente a indígenas de la sierra.

### *Esteretipos*

Este desconocimiento de la diversidad étnica y cultural ecuatoriana -y nótese que se habla de generalidades al mencionar poblaciones indígenas y afroecuatorianas-, se ve acompañado de gran número de estereotipos, y prejuicios en este caso, ya que no conocen realmente de lo que están hablando. Encontramos varios estereotipos que coinciden con los que son mencionados por autores como Rahier (1999), Schubert (1999) y otros que han tratado el tema del racismo en Ecuador. Son todos estereotipos negativos que prestan características peyorativas e infundamentadas a grupos de población que han sido discriminados históricamente y que se ven clasificados en asociación con estas características. Para entender cuáles son los estereotipos que encontramos en este colegio, me baso en los resultados del test de percepción étnica que se pasó en las clases observadas, la observación y las entrevistas colectivas, en lo que se refiere a los estudiantes.

En la clase de séptimo, al mencionar a los grupos indígenas de la Amazonía, una niña mencionó que son salvajes, otro niño afirmó que viven en chozas, y finalmente uno dijo que cazan y “no van al supermaxi”. Al preguntar qué quiere decir “salvaje”, ninguno pudo explicarlo. Pero varios estudiantes intervinieron diciendo que “no tienen moral”, “no tienen modales”, y “reducen cabezas” sin que tenga sentido (“no lo hacen por nada”). También definieron salvaje como lo contrario de ci-

vilizado, y esto fue asociado con educación, por lo cual terminaron diciendo que los salvajes no tienen educación. También mencionaron que los indígenas no tienen tecnología y que no son modernos, a diferencia de “nosotros”, civilizados (especificaron que nosotros somos civilizados). Un niño se sorprendió cuando dijeron que existía la reducción de cabezas y dijo que no creía que pudieran hacer algo así porque debe ser complicado, presuponiendo que los salvajes no pueden tener grandes capacidades ni conocimientos. En otro momento, retomaron la idea de salvaje para decir que tal o tal niño es un salvaje, lo cual causaba gracia. La burla se basaba en que ser salvaje es algo malo. Fue interesante que un niño dijera que no podía decir cosas sobre los indígenas de la sierra porque no los conoce. Éste fue el único caso en que un niño reconociera su ignorancia y se basara en ella para no discriminar (entrevista colectiva, séptimo de educación básica: miércoles 18 de abril, 2007). En esta ocasión se mostró claramente el estereotipo que ubica a las poblaciones indígenas de la Amazonía como seres salvajes, no totalmente humanos, y opuestos a un nosotros civilizado y superior que sí va al supermaxi.

Esta idea se repitió en otras clases, como en cuarto de educación básica, donde describieron lo que es un salvaje diciendo que el niño considerado más indisciplinado de la clase lo era, y describieron: “Es negro, no piensa, no es desarrollado, rechonchoso”, es decir, sólo características que ellos consideran negativas (entrevista colectiva, cuarto de educación básica: jueves 10 de mayo, 2007). Hay que notar que se incluyó la palabra negro en la enumeración. Esta idea de que los indígenas de la Amazonía son negros y salvajes se repitió en tercero de educación básica, donde explicaron que son “feos”, “negros”, usan “taparabos”, “matan para comer”, eso con el afán de explicar que no son civilizados (entrevista colectiva, tercero de educación básica: lunes 14 de mayo, 2007).

Asimismo, en otra clase de primaria, acerca de los grupos indígenas, la mayoría no sabían de qué estaba hablando, y aún peor cuando mencioné a afroecuatorianos. Al mencionar a “negros” y a “indios” ya fue más claro, pero aún así no lograban decir nada al respecto. En cuanto a afroecuatorianos el desconocimiento fue más impactante. Ninguno pudo decir nada sobre ellos. Sólo al hablar de grupos indígenas de la Amazonía algunos pudieron mencionar algo y allí sólo pudieron mencionar estereotipos y prejuicios negativos asociados con la idea

de salvajismo. Los comentarios apuntaron a que son tribus de personas que son todavía salvajes. Algunos tuvieron reticencias como sabiendo que no era correcto decir algo así, pero aún así hablaron fácilmente de personas salvajes. Al respecto mencionaron la idea de canibalismo. También mencionaron la educación como una diferencia con “nosotros”. Se diferenciaba claramente un “nosotros” educado y civilizado de un “ellos”, indígena, no civilizado y no educado (entrevista colectiva, quinto de educación básica: jueves 19 de abril, 2007). Es decir que se mantuvo el estereotipo del salvaje opuesto al civilizado, y se asoció al salvaje con el canibalismo, acercándolo más a la animalidad y alejándolo de la humanidad.

Acerca de las poblaciones afroecuatorianas, su asociación con lo negativo, aunque sin bases ni argumentos, fue bastante clara en una clase de secundaria, en octavo de educación básica. Un día de clase, aunque la profesora ya había hablado al respeto, los alumnos y alumnas parecían seguir intrigados y sorprendidos por el tema de los afroecuatorianos. De hecho, un niño regresó al tema, usando, claro, la palabra “negro” ya que la otra palabra les pareció cómica y poco natural: “¿De dónde vinieron los negros?”. La profesora explicó que habían venido de África, que “los traían como esclavos”, y que “incluso los cazaban como a animales”. Esta última frase provocó la risa de la clase. Su actitud denotaba además de desconocimiento e incomprensión, una emoción parecida a la vergüenza, como si se estuviera hablando de algo malo cuando se habla de afro-ecuatorianos, y en mismo tiempo, el reírse porque africanos eran cazados muestra que no miran a los afroecuatorianos y africanos de la misma manera que se ven a ellos mismos. Una persona que tiene la piel más oscura no solamente es vista con cierta vergüenza, como algo malo, sino que no son seres como “nosotros” y una crueldad aplicada a ellos causa risa en vez de indignación o pena. La situación y el tono de la explicación no se prestaban para la risa en lo absoluto. Por cierto que la profesora enseguida increpó: “no veo dónde está el chiste”. Así, todas las explicaciones acerca de los afroecuatorianos fueron recibidas con silencio, estupor, vergüenza, o risa, como ante algo prohibido, malo y vergonzoso. Frente a esta actitud la profesora intentaba hacerles conocer el tema y para acercarlos más a su realidad, les preguntó en qué se destacan ahora los afro-ecuatorianos, esperando evidentemente que se mencionara al menos el fútbol ya que al menos en ese campo los medios los han hecho destacar. Pero la ma-

yoría se quedaron callados, sin saber qué responder, hasta que un niño dijo: “son prisioneros”, mostrando otra vez la presencia de graves prejuicios y estereotipos acerca de la población afro-ecuatoriana, lo que presupone la total ignorancia de la que ya han hecho prueba. La profesora, indignada ya por la situación, y aún más frente a mí, empezó a hablarles de racismo, del racismo del que han sido víctimas las poblaciones afro-descendientes en el país y a lo largo de la historia. Les dijo que si no han visto “negros” en altos mandos políticos, a excepción de un ministro en la actualidad, o en ciertos cargos importantes, es “porque somos un país prejuicioso y racista”. Los alumnos y alumnas seguían teniendo los mismos rostros de incompreensión, y esta actitud mental se confirmó en el momento en que les preguntó cuál era la razón para que haya sido así y la primera respuesta que se oyó fue: “porque son personas que son menos inteligentes”, haciendo clara alusión a otro estereotipo que inferioriza a las poblaciones afrodescendientes. La siguiente respuesta, más común, fue: “porque no han tenido educación”. La profesora no estuvo satisfecha con ninguna de las dos respuestas. La primera en particular fue difícil para la profesora ya que después de la explicación que había dado -ya había pasado media hora desde que empezó la clase-, aún era posible que los niños piensen que los afro-ecuatorianos son menos inteligentes. Lo que fue interesante de esta respuesta es que se dijo explícitamente lo que se pensaba desde el comienzo y que explica la actitud que habían tenido hasta entonces: si son inferiores es más comprensible que no se los vea como a los compañeros de la clase y que uno se pueda reír cuando se menciona que eran cazados. De inmediato, la profesora explicó: “El Estado ecuatoriano no les ha dado la oportunidad de educarse [...] porque somos excluyentes [...]. Además se les ha dado las peores tierras para que vivan [...]. Ellos no tienen acceso a lo que ustedes tienen”. Para completar la explicación, la profesora les habló de los insultos racistas. Un niño dio enseguida un ejemplo de un insulto que él mismo ha dicho: “indio de m...”. La profesora les preguntó entonces quién es indio, qué es un indio. No hubo ninguna respuesta. Lo único que se oyó fue la risa de toda la clase. Al igual que cuando se mencionó a los afro-ecuatorianos, al oír indígena, los niños y niñas se rieron, como ante algo vergonzoso, algo que sirve de insulto, que no se debe decir, que ofende; todo esto a pesar de toda una clase de explicación sobre etnicidad y racismo.



Esta clase fue un claro ejemplo del tipo de racismo que está presente en este colegio. Por un lado todos aceptan a un nivel consciente y oficial que todos los seres humanos somos iguales, que no existen razas humanas, que la discriminación bajo cualquier criterio no es correcta. Pero, por otro lado, la manera de sentir no acompaña la manera de pensar: es gracioso hablar de indígenas y afro-ecuatorianos. Además, aun en lo pensado, existen ideas, sobre todo racialistas y prejuiciosas o estereotipadas, que son precursoras de actitudes racistas y aun están presentes en las mentes de estos niños y niñas. Estas ideas son aprendidas sobre todo inconscientemente y de manera implícita, ya que los profesores y profesoras no mencionan, al menos no explícitamente en la mayoría de los casos, ideas racistas o que puedan fomentar racismo y discriminación (miércoles 4 de abril, 2007).<sup>1</sup>

Para completar la información dada por la observación y las entrevistas, se realizó el test de percepción étnica. Los estereotipos están claramente presentes en estos tests. Las calificaciones dadas en las escalas donde se debía calificar inteligencia, belleza, desarrollo y civilización, tienen grandes diferencias según el grupo social notado. Al no haber diferencias muy importantes entre niveles de educación, me voy a referir únicamente a los resultados totales, de los 123 niños y niñas que pasaron el test. De manera general el orden de calificación es: blancos, mestizos, afroecuatorianos (con una gran diferencia con relación al anterior), indígenas de la sierra, indígenas de la Amazonía. De la misma manera, estas apreciaciones se encuentran en la valoración por escogimiento de términos definitorios. Respectivamente, las palabras más escogidas para blancos, mestizos, afroecuatorianos, indígenas de la sierra e indígenas de la Amazonía son: bueno, limpio y educado; inteligente, educado y bueno; bueno, honrado y valiente; valiente, pobre y honrado; bueno, valiente y feo. Se nota en primer momento que sólo mestizos y blancos tienen calificativos positivos en lo referente al intelecto, mientras que los otros tres grupos son provistos de características menos racionales, coincidiendo con el estereotipo que presenta a blancos y mestizos como superiores en humanidad e intelecto, que van asociados. Además, sólo las poblaciones indígenas se encuentran asociadas con términos negativos. Esta tendencia se acentúa si se ve el desglose por niveles. En ese caso, los términos negativos son usados para afrodescendientes e indígenas, y corresponden con estereotipos: los afrodescendientes son más alegres y más valientes, mientras que los indígenas son más pobres y más sucios.

Valoración de inteligencia, civilización, desarrollo y belleza, según grupo.

Grupo social	Primera palabra	Segunda palabra	Tercera palabra
Blanco	Bueno	Limpio	Educado
Mestizo	Inteligente	Educado	Bueno
Afroecuatoriano	Bueno	Honrado / Valiente	
Indígena Sierra	Valiente	Pobre	Honrado
Indígena Oriente	Bueno	Valiente	Feo
Francés	Rico	Inteligente	Educado / Limpio
Ecuatoriano	Bueno	Educado	Inteligente

Palabras definitorias más usadas según grupo social.

Grupo social	Inteligencia	Desarrollo	Civilización	Belleza	Total
Blanco	+193	+248	+240	+176	+857
Mestizo	+255	+224	+178	+185	+842
Afroecuatoriano	+70	+42	+46	+2	+160
Indígena Sierra	+64	+12	-37	-130	-91
Indígena Oriente	+20	-42	-80	-110	-212
Francés	+324	+326	+324	+202	+1176
Ecuatoriano	+315	+285	+279	+265	+1144

### *Insultos*

Los insultos que se mencionan a continuación están basados en un imaginario de racismo y sólo pueden funcionar dentro de una sociedad racista. Usar palabras como “cholo”, “longo”, “negro”, “indio” como insultos, sólo es posible en una sociedad racista. Al igual que en toda la sociedad ecuatoriana, en este colegio, se reproducen estas discriminaciones.

Varios insultos fueron mencionados en las entrevistas colectivas que van en este sentido. En la clase de octavo, al preguntarles qué insultos usan, se refirieron sobre todo a insultos que se refieren a la inteligencia, que son los más comunes y de cierta manera los más aceptados, pero al preguntarles si usan insultos donde se usen las palabras “indio”, “negro”, “longo”, dijeron que sí, y algunos se rieron. Algunos dijeron que no, pero muy probablemente por la no aceptación de este tipo de insultos. De cualquier forma, algunos sí dijeron qué insultos usaban, como “indio de mierda”, “negro ladrón”. Especificaron, antes de mencionar esos insultos, que eran “lo normal”, evidenciando lo común de este tipo de insultos de tipo racista e intentando justificarse. También fue interesante que resaltaran que “indígena” no es lo mismo que “indio”, como justificándose, y es que en los insultos se dice “indio”, mientras que la palabra indígena es la que se usa en clase. Es decir que el “indio” es el que está vivo y convive en nuestro país, mientras que el “indígena” es del que hablan en clases, el que está en libros y en la historia. No hay que olvidar que muchos de estos niños y niñas no ven indígenas en su vida cotidiana. En cuanto al uso de las palabras “longo” y “cholo”, explicaron que se trata de decir que algo es feo, y especificaron, como justificándose, que no era algo malo, sino feo, de mal gusto (entrevista colectiva, octavo de educación básica: viernes 23 de marzo, 2007).

Ese intento por no mencionar este tipo de insultos se repitió en todas las clases, como si fuera algo vergonzoso o como si fueran insultos demasiado fuertes, inaceptables. Así, en la clase de décimo, no quisieron contestar qué es cholo o longo, palabras que mencionaron ellos. Pero se pudieron oír comentarios que los asociaban con vestirse feo y hablar con la “rrrr”. Son términos evidentemente despectivos. Pero, en la clase de séptimo, es decir un poco menores, tras lograr un poco más de confianza, mencionaron más insultos, por lo que se puede pensar que son considerados insultos no aceptables que sólo pueden ser dichos en mucha confianza. Se sabe que hay un significado inaceptable, políticamente incorrecto, pero son en realidad insultos comunes. Primero se contuvieron e hicieron como si no hubiesen oído insultos que tengan tintes racistas, pero poco a poco tomaron confianza y mencionaron muchos insultos, como “indio vago”, “indio hijueputa”, “negro ladrón”, pero intentaron justificarse diciendo que en el colegio no se oye mucho sino que se oye más fuera del colegio (entrevista colectiva,

séptimo de educación básica: miércoles 18 de abril, 2007). La confianza produjo una reacción similar entre los más grandes, en décimo. Ellos mencionaron “indio de mierda”, “longo alzado”, y otros insultos del mismo tipo. Al igual que con las demás clases, a preguntarles qué quiere decir “longo” y “cholo”, explicaron que se trataba de mal gusto, estar mal vestido, mal combinado, y feo. Pero hay que destacar que un chico explicó que “longo” quiere decir “joven”, mostrando cierto conocimiento (entrevista colectiva, décimo de educación básica: jueves 19 de abril, 2007).

Los insultos de tintes racistas son en este colegio como en todo el Ecuador algo común. Pero las autoridades y profesores ecuatorianos negaron este tipo de incidentes y si los nombraron fue porque yo mencionaba casos que conocía. La actitud general era de ocultamiento, con la misma vergüenza que los niños y niñas al mencionar los insultos, como si tuviesen responsabilidad, mientras que los profesores franceses hablan más fácilmente de estos incidentes, mientras no se trate de eventos racistas que incluyan a franceses discriminando ecuatorianos. Esto me permitió saber qué insultos racistas tienen lugar comúnmente. Supe por ejemplo que dos niñas de seis años fueron tratadas por varios compañeros y compañeras de “negras feas” durante todo un año escolar, en maternal. Y, en un caso interesante, una niña de ascendencia africana le dijo a otra niña, también de ascendencia africana: “sale nègre”, equivalente de “negra de mierda” (comunicación personal: sábado 14 de abril, 2007).

### *Racialismo*

Finalmente, para cerrar esta primera parte sobre percepción de la diversidad étnica, me quiero referir al racialismo, al hecho de entender los grupos sociales bajo la noción de raza. En la mayoría de los casos no se usa directamente la palabra, pero está presupuesta en la reflexión, en el sentido. Esto muestra cómo por un lado encontramos el discurso aceptable y oficial según el cual no hay razas, y por otro lado un mundo conceptual en el cual la noción de raza, aun sin el término, sigue presente y sigue condicionando el pensar en los grupos sociales. Para ilustrar esta idea voy a citar tres ejemplos.

En una clase de quinto de educación básica, en una ocasión, se trató el poblamiento del mundo. La profesora empezó explicando que

se cree que los primeros hombres “vienen de un antepasado parecido al hombre”. Un niño se exclamó: “¡de unos como monos!”. La profesora siguió con su explicación: “eran cazadores, recolectores, nómadas”, en el centro de África “se desarrollan y ya no alcanzan” por lo cual se van a tres continentes distintos, “van al Este y desarrollan ciertas características de raza”. Una niña se exclamó: “¡raza es el color de piel!”. La profesora siguió: “los llamamos de raza amarilla. Ya veremos si se puede hablar de raza, si es correcto o no”, y deja el tema pendiente. La profesora explicó los rasgos físicos de los grupos que se fueron a los tres continentes distintos: Asia, Europa, India. Finalmente, al faltar poco para que se acabe la clase, pregunta:

¿Cuál raza es la mejor?

Todos los niños gritaron:

¡la blanca!

Y la profesora les preguntó: “¿Por qué?”. En una clase, sobre todo en la primaria, cuando la profesora o el profesor, frente a una respuesta, pregunta “por qué”, es porque la respuesta no es correcta o es tan sólo parcialmente correcta. Esa es la dinámica de manera general y en esta clase en particular. La profesora deja de preguntar si un estudiante dice la respuesta correcta. Esta vez, la actitud de la profesora demostraba que la respuesta no era la correcta. Aún así, un niño, respondiendo a “por qué”, dijo: “por su naturaleza, por la comida”, mientras otro contestó a gritos y con una actitud de certeza absoluta y obviedad: “¡porque son blancos!... Y también por otras cosas”. En ese momento ya era evidente que esa no era la respuesta esperada. La profesora les dijo: “Dicen los blancos porque son blancos y rubios”, en un tono que mostraba que eso no era lo que ella esperaba, que no era suficiente como explicación. Un niño dijo entonces: “Sí, eso es cierto, pero no sólo por eso”, mostrando así que no entendía que “blancos” no era la respuesta correcta ya que seguía siendo obvio que los blancos son la mejor raza. El problema para algunos niños, la mayoría, era que no encontraban la buena explicación: ser blancos y rubios no es suficiente argumento; hay otros pero no logran expresarlos. Mientras tanto, la profesora seguía esperando que alguien dijera que no se trataba de los blancos. Pero al parecer para la mayoría era una obviedad, y es que en ningún momento se ponía en discusión el que no existan razas, al menos no en la cabeza

de los niños y niñas de la clase. Finalmente, frente a la actitud de la profesora, quien seguía preguntando por qué y no ratificaba ninguna respuesta, un niño se exclamó: “¡los de abajo!”, y la profesora: “¿quiénes?”, y el niño: “los negros”. Como se seguía esperando una explicación, otro niño explicó: “los negros porque tienen más conocimientos”. Es interesante esta respuesta. Era evidente que algo estaba mal. Ya habían pasado al menos cinco minutos y la profesora seguía esperando, a pesar de las respuestas y explicaciones de los estudiantes. Sus caras denotaban confusión. Ya había que empezar a dar alguna otra respuesta ya que “los blancos” no lograba convencer a la profesora. Pero, cuando estos dos niños mencionaron “los negros”, una niña se exclamó: “¡Son todos de la misma raza porque vienen del mismo lugar!...Aunque tengan diferentes colores”. Y, por fin, la profesora llegó a donde quería llegar: “¡Ah! Somos todos iguales. Aunque tenemos diferentes colores, lenguas [...]. Entonces, ¿cuántas razas humanas hay?”, y los niños gritaron “¡Una!”. Entonces, la profesora preguntó “¿y por qué nos volvimos de pelo rizado?”; y un niño contestó: “por el clima.” Ese fue el final de la clase. Los niños y niñas salieron y me quedé con la profesora, yo en mi puesto, y ella frente al mapa donde había señalado los movimientos de los primeros grupos humanos saliendo de África. Dirigiéndose hacia mí, me dijo: “Esta clase sí te sirvió, ¿no?”.

Esta clase fue muy ilustradora de las ideas racialistas que persisten. La idea según la cual existen razas está evidentemente presente en las mentes de los niños y niñas de la clase. En ninguna otra clase, tratando otro tema, habría sido posible que los estudiantes persistan tanto con la misma respuesta siendo la actitud de la profesora o profesor la que tuvo esta profesora de primaria. Era evidente que la respuesta no era correcta. A pesar de ello, la idea de que existen razas y que existe una raza de blancos superior, “mejor”, es tan fuerte y presente que todos los estudiantes se veían confundidos, sin referencias, y siguieron insistiendo en razones que justificaran la superioridad de “los blancos”. La actitud de los niños y niñas fue muy instructiva: es evidente que hay razas, es evidente que hay una raza blanca y que ésta es superior, y es tan evidente que ni siquiera hay explicaciones. Efectivamente, las razones eran: “porque son blancos”, “porque son rubios”, “por su comida”. Y sus rostros se llenaban de desconcierto frente a la actitud persistente de la profesora negando las respuestas (martes 13 de febrero).

Asimismo, la manera cómo la profesora manejó esta explicación es interesante y decidora sobre las ideas de raza todavía presentes. Ella mencionó la existencia de razas y dejó pendiente la explicación diciendo que luego vería si era correcto o no hablar de razas. Es decir que se sigue usando la idea de diferentes razas humanas, pero en este caso se pretendió explicar que no era correcto. La manera cómo se hizo mostró que era algo improvisado, y sus últimas palabras, dirigidas a mí, mostraron que era una explicación para mí. No se explicó que no existen razas humanas, sino que tras mencionar la idea de raza, la profesora decidió salir un rato del tema inicial -el poblamiento del mundo- para mostrar que no se piensa que hay razas. El problema fue que los niños y niñas mostraban claramente pensar que sí existen razas humanas, y la profesora tuvo dificultades para manejar la situación. En efecto, normalmente, cuando una respuesta está mal, los intentos por encontrar la buena respuesta no son muy numerosos ya que la profesora termina diciendo que era lo correcto. En este caso, ella necesitaba que los niños o niñas encontraran la respuesta para mostrar que no hay racismo en el colegio, pero como no llegaban a la respuesta esperada, ella debía seguir preguntando “¿por qué?”. Su actitud mostró claramente que aún ella tiene presente la idea de razas humanas, a pesar de haber aprendido un discurso oficial y políticamente correcto que dice que no hay razas humanas y que todos somos iguales. Así, fue por haber mencionado la palabra “raza” que decidió dirigir la clase hacia este tema, pero lo hizo de tal manera que se veía la falta de preparación; y es que es un tema que no es tratado en clases, como bien lo mostraron los comentarios y la actitud de los estudiantes (martes 13 de febrero).

Un segundo ejemplo se dio en la entrevista colectiva con los niños de séptimo. Refiriéndose a los franceses en general, los comentarios se resumían a que son más desarrollados. Un niño en particular argumentaba mucho:

Allá en Francia, en Europa, son más desarrollados... y también son más blancos, y están más avanzados.

En esa intervención queda clara la asociación entre blanco, avanzado y desarrollado. Además, ello hacía parte de una explicación sobre las diferencias entre afroecuatorianos y blancos. Y, en cuanto a los afroecuatorianos, lo que dijo fue que en África,

donde son negros... son pobres y sucios.

Es decir que se explicaba las diferencias según el color de piel como si el color de piel estuviera asociado a rasgos como el desarrollo, la suciedad y la pobreza. Son ideas evidentemente racialistas (entrevista colectiva, séptimo de educación básica: miércoles 18 de abril, 2007).

Finalmente, en la entrevista colectiva de décimo de educación básica, a pesar de haber mostrado no tener conocimientos en este ámbito, pudieron definir correctamente lo que es cultura. Explicando lo que entendían por cultura mencionaron la idea de etnia, y es al mencionar lo que es un grupo étnico que aparecieron criterios racialistas. Al hablar de cultura mencionaron diferencias de costumbres, tradiciones y maneras de vivir. Y, al hablar de grupos étnicos, algunos mencionaron el color de piel como carácter distintivo, y también se mencionó “la diferencia de raza” (entrevista colectiva, décimo de educación básica: jueves 19 de abril, 2007).

## Una mentalidad colonialista

Hemos visto en este capítulo cuál es la percepción de la diferencia étnica del país. En esta segunda parte me voy a centrar en la percepción de lo francés y de lo ecuatoriano, y de manera más amplia en lo que menciona el título, una mentalidad colonialista. Esto lo haré dividiendo este tema por poblaciones: estudiantes, profesores y autoridades, madres y padres de familia, aunque estos últimos no se encuentren debidamente representados.

### *Estudiantes*

Un primer aspecto en el cual se puede notar la diferente percepción que tienen de franceses y ecuatorianos es la actitud que tienen en clases según si el profesor o profesora es francés o ecuatoriano. Para poder observarlo asistí de manera complementaria a clases de profesores franceses.

En las clases de ciencias sociales en secundaria, con las diferencias entre profesoras, al observar la relación entre estudiantes y profesora, se nota cierto grado de confianza, que no es visible en las clases de francés a las que he asistido. A lo que me refiero aquí es a que los estudiantes se comportan con más naturalidad y se dirigen a la profesora



haciendo menos cuidado de lo que dicen. En la clase de octavo por ejemplo, en una ocasión, empezaron a comentar que era el cumpleaños de alguien y que iba a hacer una fiesta, y un niño se exclamó “¡ya se quiere colar la seño!”, mientras otra niña le decía a la profesora que se iba al cine, sin que estos momentos se vivan como indisciplina. Este tipo de comentarios que no tienen relación con la clase se dan muy raramente en las clases de francés. Así mismo, en otro momento de la misma clase, un niño le preguntó a la profesora que si le gusta el mote. En este caso, la profesora no contestó y les pidió que hicieran silencio, lo que se cumplió inmediatamente. Es posible que la libertad y confianza que se dan los estudiantes en mayor medida en las clases que son dadas en español y en el programa ecuatoriano se dé por la diferencia que hacen entre el programa francés y el ecuatoriano. Como lo mencionó un ex-alumno, se considera que las clases del programa francés son más difíciles por lo cual se debe poner más atención en clases, mientras que en clases del programa ecuatoriano no es necesaria tanta atención. Así, en cuanto a la diferencia de actitud, este ex-alumno menciona que

había mucha, mucha... obvio que había mucha diferencia. En una clase de francés no volaba ni una mosca. Y en las clases de español y de ciencias sociales era un relajo, era justamente el espacio en que te podías relajar de las otras clases [risas]. Y en todas las generaciones es así.

(entrevista EA2: 19 de enero, 2007)

De hecho, según esta misma persona y todos los ex-alumnos y ex-alumnas con los que pude hablar, esta actitud también valía acerca de los diplomas preparados: el bachillerato francés y el ecuatoriano: “el ecuatoriano era regalo si pasabas el francés” (Ibíd: 19 de enero, 2007).

En la entrevista colectiva de octavo, este hecho mencionado por ex-alumnos y ex-alumnas fue confirmado. Les pregunté en primer lugar quién es su profesor o profesora preferida. Enseguida, gritando, contestaron, “¡la seño de sociales!”. No creo que se tratara de quedar bien con la profesora con quien ellos me veían, ya que pude ver en clases la buena relación que existe entre ella y sus estudiantes. Además fueron convincentes y argumentaron. Se sienten más cómodos en general con un profesor ecuatoriano porque lo sienten más cercano, hasta por el idioma. Sienten que es más fácil hablar con los profesores ecuatorianos. Además, esta profesora en particular es “muy buena gente”. Para

saber si se trataba de algo particular a los ecuatorianos, pregunté a una niña francesa de la clase, quien, sorprendentemente, contestó que ella también prefería a los profesores ecuatorianos y se sentía más cómoda y cercana con ellos. De tal manera que no se trata sólo de una cuestión de cercanía cultural, incluyendo el idioma, sino que los profesores ecuatorianos logran con su actitud ser más cercanos a sus estudiantes. Su actitud en general es bastante más cercana y relajada, y menos autoritaria que la de los docentes franceses, en cuanto a lo que yo he podido ver. Esto a excepción de otra profesora, de décimo, quien es autoritaria e intenta ser distante, pero en un esfuerzo por parecerse a lo que ella considera mejor dentro de su mentalidad colonialista (entrevista colectiva, octavo de educación básica: viernes 23 de marzo, 2007).

Para incluir a los menores, en la clase de cuarto de educación básica la actitud es aproximadamente la misma. En la entrevista colectiva, empezamos con las preferencias por ciertos profesores. Me explicaron que tienen dos profesoras principales y otras dos para actividades puntuales como dibujo. Las principales son la profesora de francés y la profesora de español. En su mayoría, muy clara, los niños y niñas prefieren a la profesora de español, a pesar del limitado número de horas en que la ven. Fue interesante que se argumentara que ella es buena, que no manda deberes y no los castiga, mientras que un niño que dijo que no prefería a ninguna de las dos, explicó que le gustaba la profesora de francés porque con ella aprenden más: “la de francés nos hace aprender más”. De hecho, una niña hasta dijo que con la profesora de español “casi no trabajamos casi nada” (entrevista colectiva, cuarto de educación básica: jueves 10 de mayo, 2007).

La valoración de lo francés es bastante clara. Se sienten más cómodos con los profesores y profesoras ecuatorianos, pero se valora más, sobre todo en lo académico -y se ha visto, desde los insultos sobre todo, que lo relativo a la inteligencia es algo considerado sumamente importante- a los profesores y profesoras francesas. Evidentemente, esta percepción no está influida únicamente por la diferencia de actitud, más o menos autoritaria. Esto queda claro cuando vemos el caso de una profesora ecuatoriana que se comporta de manera autoritaria y estricta con sus estudiantes pero que es valorada en menor medida que los profesores y profesoras franceses. Otro aspecto que influye en esta percepción es lo que fue mencionado en el capítulo anterior: las horas de clase son mínimas en español, los coeficientes son ínfimos, y todo en el colegio dice que lo francés es más importante.

La resultante diferencia de valoración también fue visible en momentos en que dirigiéndose a mí, los niños y niñas querían resaltar el que hablan francés y podían hablar conmigo en francés. Lo tomaban como algo particularmente positivo y como si les diera cierto estatus. Hacían eso a pesar de que yo siempre les hablé en español y no me presenté nunca como francesa. Además, siempre me vieron conversar con sus profesoras en español (entrevista colectiva, quinto de educación básica: jueves 19 de abril, 2007). Esta misma idea quedó clara al pasar el test de percepción étnica en una clase de quinto de educación básica. Una niña tuvo dudas sobre su nacionalidad. Decía ser francesa y peleaba defendiendo esa idea contra otra niña. Me preguntó, explicándome que su papá es ecuatoriano y su mamá de Loja y que vivieron en Francia dos años cuando ella era pequeña, que si no es verdad que ella es francesa. Decía esto con la certeza que eso quería decir que ella es francesa. Esto me confirmó lo que otra profesora ecuatoriana me dijo en cuanto a que todos o casi en el colegio quieren ser franceses y se sienten orgullosos y franceses si vivieron allá o hasta si “la vecina es francesa” (entrevista colectiva, quinto de educación básica: jueves 19 de abril, 2007).

Otro ejemplo, que se extiende ya a Europa, en una clase de primaria: viendo los mapas geográficos en la pared del aula, un niño se exclamó, refiriéndose a Europa: “¡Es tan pequeño pero tan avanzado!”. Al oír eso, la profesora, ecuatoriana, explicó: “cuando vemos quien descubrió continentes”, se entiende que “Europa se benefició y aprovechó los recursos de otros continentes”, queriendo explicar así que hay una razón histórica, de explotación, para que Europa sea más avanzado. Es interesante esta actitud. Esta profesora, que ya ha sido mencionada, siempre intenta hacer que los estudiantes valoren al país. Pero en mismo tiempo, en esta ocasión, no desmintió que Europa fuera avanzado, dejando que se confirme en las mentes de los estudiantes una idea de superioridad de Europa y por lo tanto de sus habitantes, sobre nuestro país (viernes 9 de marzo, 2007). Y la idea complementaria, que los ecuatorianos y ecuatorianas somos menos avanzados, es normalmente más implícita, aunque como veremos está claramente confirmada en los tests, y también lo confirmó un niño de primaria quien fue reprendido por decir que los ecuatorianos somos salvajes (martes 20 de marzo, 2007).

Los tests que se aplicaron en las clases observadas fueron pasados por un total de 123 niños y niñas entre 8 y 15 años. Los resultados, que pueden ser consultados en los anexos, muestran claramente una valoración más positiva de los franceses con relación a los ecuatorianos, aun por parte de niños y niñas que se auto-identificaron como ecuatorianos y ecuatorianas. En total, las palabras más usadas para referirse a los ecuatorianos y ecuatorianas fueron: bueno, educado e inteligente. Mientras que las palabras más usadas para los franceses son: rico, inteligente, educado/limpio. El desglose por niveles no muestra diferencias significativas según la edad. Como vemos, en los dos casos son apreciaciones positivas, aunque hay que recalcar que la palabra inteligente sea más usada para los franceses ya que coincide con la información obtenida en las entrevistas y por medio de la observación. La valoración por calificativos se complementó por una valoración en escalas que debían calificar inteligencia, belleza, desarrollo y civilización. El resultado es cuantitativo y se puede observar en este caso de manera más clara la diferencia entre las valoraciones a ecuatorianos y franceses. En todos los niveles y en total, los franceses son calificados con más puntaje que los ecuatorianos.

A pesar del escaso número de estudiantes que se identificaron con Francia, se puede constatar que no existen diferencias de valoraciones significativas según si el estudiante se identifica como ecuatoriano o como francés. En cambio, se nota una ligera diferencia en cuanto a los estudiantes que se identificaron como franco-ecuatorianos, quienes calificaron de manera un tanto menos negativa a las poblaciones indígenas.

#### *Autoridades, profesores y profesoras*

Un primer punto que debe ser mencionado es que existe una diferencia de trato según si el profesor es francés o ecuatoriano, por parte de las autoridades y de los profesores mismos. Según el testimonio de una profesora francesa, los profesores ecuatorianos son tratados con desprecio, *mépris*, constantemente por las autoridades francesas del colegio, y también por una parte de los profesores franceses. Un ejemplo de ello es cómo se han burlado de ellos en lo que se refiere a sus sueldos. Se les dijo que se les iba a subir el sueldo para que les pagaran como 60 minutos las horas de clase que son en realidad de 55 minutos,

para que tengan el mismo trato que los franceses. Eso tuvo que esperar tres o cuatro meses, y se determinó que a cambio de esa alza, se reduciría el porcentaje de alza de salarios para el siguiente año de mitad. Es decir que si el alza debía ser del 3%, sería del 1,5%. Los profesores aceptaron. Al empezar el año escolar siguiente, 2007-2008, al alza fue de 1,5%, como se había previsto, pero además se volvió a bajar el sueldo mensual a 55 minutos por periodo de clase. Así, siguen ganando menos que los profesores franceses, y además se bajó el alza anual de sus sueldos. Todo ello, decidido por el responsable de las finanzas en acuerdo con el rector, ambos franceses (comunicación personal: 12 de octubre, 2007). Asimismo, una profesora ecuatoriana afirmó que durante las negociaciones referentes a los sueldos, pudo oír a un miembro del personal administrativo francés diciendo que los ecuatorianos no se merecían los mismos salarios. Además, esta misma profesora también pudo presenciar un acto directamente discriminatorio hacia los empleados ecuatorianos de la institución. Un profesor francés que trabaja hasta ahora en el colegio, gritó en la sala de profesores, delante de varios compañeros y compañeras, que los profesores ecuatorianos no debían quejarse de nada ya que ellos, franceses, vienen a “desasnarlos” (comunicación personal: viernes 14 de abril, 2007).

Este tipo de comportamientos es tolerado, y también se han tolerado actos de este tipo por parte de profesores franceses hacia alumnos y alumnas ecuatorianas. Esto, según dos de las entrevistadas, porque los profesores y autoridades ecuatorianos del colegio, en particular los más antiguos, miran a los franceses como superiores. Y es que la discriminación está institucionalizada y asimilada a tal punto que aun las diferencias abismales en los salarios pasan como normales.

Para finalizar este apartado, quiero citar a la rectora del colegio quien sintetiza esta mentalidad colonialista y en particular con relación a Francia:

“yo te puedo decir que para mí los primeros años de Louis Godin fueron realmente de élite, por el tipo de familia que se involucró, porque era gente que tenían... que se habían nutrido de cultura francesa, muchos de ellos gente que hablaba francés, gente que había vivido en Francia” (entrevista ER: lunes 14 de mayo, 2007).

### *Padres y madres de familia*

Es evidente que aunque la escuela y el colegio tienen un rol fundamental en la socialización y en la endoculturación de los niños y niñas, las familias, los medios sociales y los medios de comunicación tienen un rol decisivo. Aunque estos temas no entran en el marco de este estudio, me voy a referir brevemente a actitudes de madres y padres de familia del colegio que demuestran también una mentalidad colonialista.

Los padres y madres tampoco se portan igual según el origen del profesor: hace unos meses un profesor ecuatoriano dijo a un alumno que su trabajo no valía nada y lo botó a la basura. Frente a eso hubo un escándalo y llamada de atención al profesor en cuestión, pero todos saben que si un profesor francés lo hace no hay ningún problema y nadie va a reclamar (conversación comunicación personal: lunes 12 de febrero, 2007). En ese caso, los padres del alumno en cuestión decidieron que era más importante quedarse callados y no reclamar porque lo que querían es que él sacara el bachillerato francés. Es decir que los maltratos y humillaciones racistas deben ser soportados con tal de poder ir a Francia a estudiar o al menos estar en su sistema educativo. Este tipo de comportamiento coincide con la identificación que se ha dado por parte de las élites blancas y mestizas del país con Europa y Francia más puntualmente (Traverso, 2004). Se trata de una cultura extranjerizante de las élites, siempre apegadas a Europa y en este caso a Francia, que ha sido asociada con lo intelectual y artístico. Francia es visto por muchos padres y madres de familia del plantel como una cultura superior, como una cultura de élite, como lo dijo la rectora (entrevista ER: lunes 14 de mayo, 2007).

## **Discriminación**

### *Discriminación institucionalizada*

La discriminación institucional en este plantel se visibiliza notoriamente en dos temas: los sueldos y las admisiones. Los dos temas han sido tratados en diferentes puntos anteriores, por lo que no creo necesario repetirlo. De manera resumida, las admisiones de este colegio logran, escudadas en razones que no son intencionalmente discriminato-

rias, crear un alumnado exclusivo por medio de criterios de selección excluyentes. Aunque el discurso oficial es el de la apertura, ingresar a este colegio es algo difícil y complicado: no es un azar ni es común hablar francés ni tener padres francófonos que hayan vivido en Francia. Y, en lo referente a los sueldos, ya se ha explicado las diferencias importantes que existen de salarios entre franceses y ecuatorianos, las razones que no son intencionalmente discriminatorias (al menos no oficialmente) y la manera natural como esto es asumido por los profesores y profesoras, con raras excepciones.

En estos casos es claro que se trata de un racismo sin color, como el que es planteado por Bonilla-Silva (2006). No se trata de colores y nadie es racista. Es que se escogen élites y coincidentemente son blancas, a excepción de algunos “blaqueados”, como la niña xxxx que tiene sus papás en altas funciones de organizaciones afroecuatorianas, y como los afrodescendientes de nacionalidades europeas. Además, se trata de un racismo como sistema y como relaciones de poder, como lo dice De la Torre, basado en Bonilla-Silva: ésta es una institución que discrimina sistemáticamente (De la Torre, 2002). Y lo interesante es que niega hacerlo y se lo hace de manera encubierta. Siempre son otras las razones: por ejemplo la francofonía y la francofilia.

### *“Racismo sin racistas”*

A continuación presento varios casos y ejemplos que pueden ser entendidos dentro de la definición de racismo sin racistas de Bonilla-Silva (2006). No hay ni racistas ni razas, pero sí racismo. Un componente importante de este tipo de racismo es su negación, la cual es visible en varios de los ejemplos que siguen.

Estando en la oficina de la secretaria, llegó la rectora y se sentó a conversar. Contó que en estos días un niño de primaria trató de “negro cochino” a otro niño. Al parecer ella había olvidado mi presencia, ya que en general no evoca este tipo de comentarios frente a mí o hace comentarios contrarios para resaltar que en el colegio no hay racismo. Cuando terminó de contar el hecho, pregunté: “¿de primaria?”. Al parecer eso le hizo reaccionar puesto que no me contestó y enseguida siguió: “pero este niño trata de indio a todos los que son ecuatorianos”. Este comentario debía de alguna manera justificar el comportamiento del niño que trató de “negro cochino” al otro; es decir que no era un

problema que el primer niño usara un insulto racista, “negro cochino”, hacia el segundo niño ya que el segundo niño trata de “indios” a todos los ecuatorianos. Para que sea válida la justificación se necesita pensar, tener como premisa, que lo que dice el segundo niño es también un insulto. Así, decir a alguien que es “indio” es un insulto (lunes 12 de febrero, 2007). Por otro lado, presenciamos aquí un componente del racismo que encontramos en Ecuador: su negación. Este elemento, mencionado en Bonilla-Silva (2006), también es explicado por Van Dijk, otro teórico del racismo quien aporta mucho a la discusión: “denials may be a move in a strategy of *defense*, as well as part of the strategy of positive self-presentation” (Van Dijk, en: Essed y Goldberg, 2002: 308). Esta es una explicación coherente para la negación del racismo teniendo en cuenta que a nivel de la sociedad es algo mal visto, por lo cual a nivel individual una persona necesita estrategias de defensa para presentarse en sociedad sin ser acusado de ser racista, cuando lo es.

En otra ocasión, una profesora me contó que en el año escolar pasado, una niña ecuatoriana, mestiza, fue molestada e insultada durante al menos un mes por un niño francés de origen africano y de rasgos mulatos, hijo de un agregado cultural. El niño molestaba e insultaba a la niña porque ella usaba faldas cortas, tratándola de “puta”, “prostituta”, “perra”, etc...

Este chico, el xxx, tiene algo, no sé pero tiene alguna ventaja, no. Su papá es diplomático. Verás, la mamá de él es... verás, ¿le has visto tú a este jugador de fútbol, la sombra Espinosa? [...] Ya, así es la mamá de él. [...] Y el papá es blanco, blanco, rubio, rubio, parece nórdico. Pero el niño salió mulato, porque resalta más la raza negra. Entonces el empezó a molestar a esta niña, pero tanto, tanto, tanto, incluso había sido tan grosero, pero que le decía a la chica pareces puta, eres una zorra, eres una ramera, cóbrame dos por uno, pero así, verás. Bromas de ese tipo. No, no bromas, ya a molestar.

(Entrevista EPCS3: viernes 11 de mayo, 2007)

La niña habría aguantado los insultos durante un tiempo, hasta que un día le contestó diciéndole “negro de mierda”. Al oír eso, el niño se quejó donde la adjunta del director, una señora francesa encargada de los inspectores y de varios aspectos de la vida escolar en el colegio.



Al oír eso, se habló de discriminación, se hizo un escándalo en el colegio y expulsaron a la niña una semana. Según esta profesora la niña quedó traumatizada por el asunto, y, por cierto, no volvió a usar faldas cortas. La profesora me explicó que lo que pasó fue un caso de discriminación pero no en el sentido en que fue visto. Para ella, el problema fue que el niño era francés y la niña ecuatoriana.

Esta chica, harta, ya harta de éste. Él le había molestado ya dos meses. Y al final, cuando ella ya no aguantaba, un día ella le dijo negro de mierda me tienes harta, ya. Eso vio toda la clase. Se desata el problema cuando este niño habla. La diferencia fue que ella se aguantó los insultos todo el año. Él, la única vez que ella le respondió, les contó a sus papás. Vino el papá acá al colegio, habló con xxxx, dijo que no era justo, que a su hijo una niña le había dicho un insulto, racial, negro de mierda, le dijo, así grosero. Y él pedía que a la niña le boten. Cuando sale esto, todo el mundo sabía que era injusto porque la que fue víctima todo el año de este niño era ella. Ella por fin habló con su mamá. La mamá vino acá, lloró, suplicó, dijo que mi hija ha estado maltratada, mi hija quiere irse del colegio, mi hija ya no aguanta ni un día más, el compañero ha sabido molestarle, pero recién me cuenta mi hija. Entonces, dice, no es justo el castigo para mi hija. Porque, ¿qué es peor que a una niña le digan prostituta, puta, ramera, o que a un negro le digan negro? Ya. Verás, la decisión, fue injusta, a ella le castigaron. Cuando yo me enteré de eso, hablé con la rectora ecuatoriana, y le dije ¿que por qué la castigada es ella? Yo sé perfectamente como era el grupo. Él se merecía. Y me dijo, porque no es insulto que él le diga a ella prostituta ramera, puta, porque ella no es. Como ella no es, no es insulto. Lo que sí es insulto es lo que ella le dijo a él porque él sí es negro. Entonces, eso es insulto. Verás, yo me quedé con los ojos [mímica de sorpresa e incomprensión] más grandes de lo que tengo [risas]. No podía entender. Verás, me puse en los pies de la niña, y en los pies de la mamá de la niña porque incluso la mamá habló conmigo, consternada, y dije no es justo, no es justo, porque ella fue víctima todo el año. La única vez cuando ella estalló, le castigan a ella. Y luego como profesora, yo le vi, como se hizo tímida, apocada.

(Entrevista EPCS3: viernes 11 de mayo, 2007)

Efectivamente, esta niña había sido objeto de discriminación de género por parte de este niño durante varios meses, y en cuanto a ello las autoridades no dijeron nada, mientras que cuando la niña dijo una

palabra que pudiera ser vista como discriminatoria, enseguida fue expulsada una semana y humillada por la situación que se convirtió en escándalo en el colegio. Es un hecho que no es fácilmente explicable: el caso de la niña fue castigado muy duramente mientras que el del niño no fue castigado. Mientras que la niña sufrió insultos y discriminación durante varias semanas, y luego fue además humillada y expulsada temporalmente, el niño de cierta manera salió triunfante ya que no sólo pudo insultar a la niña a su antojo sin ser castigado sino que también logró que ella fuera reprimida públicamente y expulsada. Esta profesora, frente a la situación, se quejó ante la rectora alegando que la diferencia se hacía porque el niño era francés y además hijo de agregado cultural, de tal manera que gozaba de cierto estatus frente a las autoridades, del cual no gozaba la niña quien era ecuatoriana. Es decir que se trataba de una discriminación por parte de las autoridades del colegio según la nacionalidad. Al oír eso, la rectora declaró que lo que pasaba era que el caso de la niña no era importante porque no eran ciertos los insultos, es decir que la niña no era una prostituta, mientras que el caso del niño era importante porque “él sí es negro”. En este punto, la situación se complica más: sí existiría una discriminación según la nacionalidad, y esto es corroborado por muchos otros testimonios que muestran las diferencias de trato según este criterio, además de los resultados del test de percepción étnica, pero, además, también existe discriminación de género no castigada, y discriminación racista solapada. Se castigó un hecho por ser presuntamente racista, pero el argumento de la rectora para justificar que el caso de discriminación de género no es castigado y el otro sí es que el niño “sí es negro”. Es decir que sí hay algo malo en tener la piel más oscura, y es una ofensa decirle a alguien que su color de piel es oscuro porque tener la piel de ese color es algo malo, vergonzoso, que no debe ser dicho. Es como si se pusiera al descubierto algo malo, feo, vergonzoso, que no debía ser visto. Es decir que no es lo racista que es castigado, y tampoco se castiga el sexismo ni la calumnia, sino que se castiga el haber dicho a voz alta que un niño es como es. Esta sería la lógica desde las autoridades. Claro, el problema entonces es que es en la esfera de las autoridades que encontramos racismo, pero solapado: castigamos a los que tienen comportamientos racistas, pero pensamos que es malo “ser negro” (viernes 16 de marzo, 2007). Esto, sin olvidar que la respuesta de la niña fue también en sí un insulto racista.

Otro ejemplo: en el día del maestro, una madre de familia, presidenta del comité de padres y madres de familia de tercero de educación básica, fue a entregar regalos a las profesoras de ese nivel. Para ingresar a la primaria se debe pasar por la recepción conjunta a la oficina de la directora de primaria. Allí trabajan dos personas: una mujer ecuatoriana y un hombre francés. Cuando llegó esta madre de familia, se encontraban allí la directora (quien es francesa), los dos recepcionistas y la esposa, francesa, del recepcionista francés. La madre de familia explicó a qué venía. La reacción de la directora y de la pareja de franceses fue sorprendente para la madre de familia. Se asombraron burlonamente y denigraron la tradición de festejar a los maestros comportándose como si fuera algo ridículo y burlándose. Así, la directora se exclamó: “Qu’est-ce que c’est que ça?”<sup>2</sup>, y tras oír la breve explicación, el recepcionista francés dijo “Oui, ils font ça”<sup>3</sup> en un tono despectivo y burlesco. Y, hasta la esposa del recepcionista se metió en la conversación para burlarse: “et pourquoi pas le jour des coiffeuses?”<sup>4</sup> (Ella tiene una peluquería, donde, por cierto, ya se ha comportado de manera discriminatoria con relación a los ecuatorianos y ecuatorianas, como lo afirmó una ex-trabajadora del lugar<sup>41</sup>). Con ello, los tres se rieron, mientras la madre de familia esperaba poder pasar para entregar los regalos a las maestras, y la recepcionista ecuatoriana seguía en su trabajo sin participar de la burla. Está claro que no es normal que la directora de la primaria se burle de las costumbres de los ecuatorianos y ecuatorianas, aún menos estando acompañada de personas que tienen antecedentes de comportamientos discriminatorios hacia los ecuatorianos y ecuatorianas. Efectivamente, varias personas vinculadas al colegio me han informado de comportamientos discriminatorios por parte del recepcionista francés de la primaria, quien ni siquiera saluda a los padres y madres de familia que pasan por la recepción cuando estos parecen ser ecuatorianos (viernes 13 de abril, 2007).

No todos los actos de racismo son encubiertos o solapados. Algunos son abiertamente racistas, algunos se hacen públicos y otros no.

Conversando sobre el tema de mi tesis y sobre experiencias con la rectora, un padre de familia contó una experiencia que tuvo con la rectora. En el primer trimestre del 2006 di una breve conferencia sobre racismo para los alumnos y alumnas interesados de los niveles superiores. Fui invitada por recomendación del esposo de una amiga, madre de familia, ya que ella le contó que ese era el tema que yo estaba trabajando. En esta ocasión su esposo contó que un miembro del personal ad-

ministrativo le había preguntado a él quién podía dar la conferencia, que fuera un antropólogo, y él le sugirió un antropólogo afro-ecuatoriano. Frente a ello la persona habría reaccionado diciendo “estos negros hijueputas”. Y es así que fui yo quien dio la conferencia. Es interesante notar que en aquella ocasión, la persona en cuestión estando en una situación absolutamente informal y con un amigo, por lo tanto relajada y en confianza, no se abstuvo de hacer un comentario eminentemente racista y que es en realidad muy común en el país. Pero, frente a mí, una expresión de este tipo es casi imposible, no sólo a causa del tema de mi trabajo, sino porque nos encontramos en el marco del colegio, es decir en una institución que se encarga de enseñar una cultura legítima, y por lo tanto políticamente correcta y que no puede conllevar, al menos explícitamente, connotaciones racistas o discriminatorias (jueves 15 de febrero, 2007).

También hay actos racistas que sí son públicos. Son varios los casos que me fueron relatados, pero sólo mencionaré dos, un caso de primaria y un caso de secundaria. En la secundaria, un profesor francés, que tiene en su repertorio ya varios actos de este tipo, es conocido por haber iniciado sus clases durante varios meses insultando a los ecuatorianos y al país: país de subdesarrollados,

por poco bárbaros, incivilizados. El mismo profesor en una ocasión, durante un examen, insultó a un estudiante cuando éste preguntó si podía sacar una hoja más. La razón: si fueran desarrollados ya tendrían cinco hojas, ustedes el rato que les falta se ponen a buscar, “pobres niños subdesarrollados”.

(entrevista EPCS3: viernes 11 de mayo, 2007).

Finalmente, el caso de primaria:

Y un caso que a mí me escandalizó de un profesor que ya no está aquí. En la primaria, yo sé que les cogía a los niños de segundo grado, y tercer grado, de la cabeza y les metía la cabeza en el tarro de basura. Les decía como son subdesarrollados, no aprenden, pero que cogía y les ponía la cabeza en el tarro de basura.

(Entrevista EPCS3: viernes 11 de mayo, 2007)

## Construyendo un Nosotros

En este espacio, el de la escuela, el del colegio, se crea una cultura particular, que recoge los rasgos principales de la sociedad en la cual se encuentra, pero también recoge más específicamente rasgos del medio social del que proviene su alumnado, y por último tiene rasgos que le son propios y que corresponden a su organización y funcionamiento. Este caso recoge de la sociedad nacional el contenido de su racismo, recoge de la sociedad nacional y de la sociedad global el discurso en contra del racismo, tiene como rasgo característico de su medio -francés y de élite- la mentalidad colonial y la tendencia extranjerizante, y tiene como rasgo particular cierto tipo de relaciones entre franceses y ecuatorianos.

Este marco es importante porque es en éste que los niños y niñas crecen y aprenden su cultura, la cual los marcará en su forma de ver el mundo, en su manera de pensar y de sentir, en su manera de comportarse, y estos modos serán los más sólidos con relación a los que puedan adquirir más tarde. La escuela es por excelencia la institución socializadora, sobre todo en el caso de las élites ecuatorianas. Allí asimilan su cultura.

Al socializar se realizan dos procesos esenciales de construcción de identidad, individual y social: se identifica y se diferencia, según la psicología del desarrollo, o se construye un nosotros y un otro según la antropología. Uno se identifica con ciertos valores, ciertas personas, ciertos conocimientos... y crea un endogrupo de pertenencia, o varios, mientras que se diferencia y se distingue de otros quienes son portadores de valores, creencias, conocimientos, comportamientos diferentes. Así se va conformando identidad.

El Otro, los varios otros que existen en Louis Godin, han sido presentados a lo largo del trabajo. Son indígenas, son afroecuatorianos, quienes son en gran medida desconocidos, estereotipados y discriminados; también es el francés en el caso de la mayoría, los ecuatorianos y ecuatorianas. ¿Cómo se construye la relación con estos dos otros?

En el caso de indígenas y afrodescendientes, la relación ha sido obvia: oposición. En las entrevistas, al preguntar cuál era la diferencia con “nosotros”, con relación a los grupos étnicos mencionados, el tema recurrente fue la educación. Se mencionó: educación, principios, civilización. Mencionaron que “nosotros somos civilizados”, asociando ello con la educación formal, mientras que los indígenas son menos educa-

dos. La asociación civilizado-educado había sido explícita y repetida, por lo cual pude preguntar si consideraban que los grupos indígenas son salvajes, lo contrario de civilizado. La mayoría tuvieron una actitud afirmativa, pero no se atrevieron a hablar, aunque se los oía murmurar. Algunos terminaron atreviéndose a opinar diciendo que se trataba de que no son educados. Es decir: era una manera de decir que son salvajes pero de una forma encubierta ya que decir que son salvajes sería mal visto. De hecho se regresaban a ver unos a otros buscando apoyo y aprobación, como si no se atrevieran a decir lo que pensaban de forma directa. Algunos deben haber dicho a voz baja que sí son salvajes ya que otros, contestando, dijeron que no era eso. Otros optaron por decir que no sabían si son salvajes. Para que especificaran de qué se trataba ser salvaje, mencionaron, claro, la falta de educación, pero también se mencionó ser caníbal. Ello muestra claramente la persistencia de prejuicios y estereotipos que tienden a deshumanizar al Otro, indígena y afro-descendiente, en oposición a un nosotros blanco o mestizo civilizado (entrevista colectiva, décimo de educación básica: jueves 19 de abril, 2007).

Y, la relación con el francés es una relación aparentemente ambigua: son superiores, queremos ser como ellos y valoramos lo que son, pero también los aborrecemos y podemos decir que son sucios o menos lindos que los ecuatorianos cuando estos son vistos como mestizos y blancos (resultado que se encontró en el test de percepción étnica). La valoración positiva de los franceses y de los blancos en los tests muestra claramente la identificación y valoración con ellos, y corresponde a la actitud colonial y de élite mencionada anteriormente. Pero en mismo tiempo, sí se dan comentarios negativos, sobre todo por parte de estudiantes mayores, y aun más tratándose de ex-alumnos y ex-alumnas, como si el proceso de crítica afectara en una desvalorización o desmitificación de la imagen del francés en este caso, y probablemente del europeo en general.

Lo interesante aquí es que se crean seres complejados. En efecto, aun si existe un proceso de crítica, la manera de sentir está bien interiorizada. Una alumna resumió esta idea durante una entrevista colectiva. Al preguntarles si habían casos de discriminación en el colegio, dijeron que no entre los alumnos y alumnas, menos una niña, que luego fue apoyada, quien dijo que sí había discriminación de género. Y dijeron que sí hay profesores que discriminan, y especificaron que eran

casos en que profesores franceses discriminan a ecuatorianos diciendo que son “salvajes”, “incivilizados”; hablaron de profesores franceses que hacen sentir mal a los alumnos con este tipo de comentarios y otros que también quieren decir que los franceses son superiores y los ecuatorianos inferiores. Una niña explicó que ellos saben que no es así, pero que así los hacen sentir (entrevista colectiva, octavo de educación básica: viernes 23 de marzo, 2007).

Este acomplejamiento es evidente también en los tests. La mayoría de los estudiantes, 81 de 123 se consideran mestizos, y 62 se identifican con Ecuador, pero las valoraciones no cambian por identificarse con Ecuador y con ser mestizos. Sus apreciaciones son las mismas: los franceses son calificados de mejor manera que los ecuatorianos, y los blancos tienen también mejores calificaciones que los mestizos. Esta idea también es mencionada en el estudio de Carrillo y Salgado, del 2002:

“El asignar a los blancos-mestizos el atributo de “agradables” por parte de los grupos subordinados demuestra una baja autoestima hacia sí mismos y una contradictoria admiración e identificación con el grupo cultural dominante”

(Carrillo, Salgado, 2002: 71).

¿Cómo se construye el nosotros? En oposición a los otros, en primer lugar: es decir no se es lo que el otro es. Y es justamente esa situación que crea un conflicto en el alumnado en lo referente a los franceses: no somos ese otro, quisiéramos serlo de alguna manera, pero no podemos. ¿Cómo se asimilan estas ideas? ¿Cómo se las integra para ser parte de nuestra identidad? Para contestar se pueden juntar tres nociones: el habitus, los imaginarios, el currículo oculto.

El habitus como lo entiende Pierre Bourdieu: las actitudes y prácticas aprendidas desde la niñez son asimiladas en gran medida inconscientemente y se siguen practicando de la misma manera. Además, se puede añadir que aún cuando a partir de la adolescencia los sujetos pueden hacerse críticos con sus propias actitudes y comportamientos, y con sus pensamientos, es difícil que se cambie la manera de sentir. De allí la existencia de comentarios y comportamientos que se contradicen: “no soy racista pero...” Lo que sigue después del “pero” en muchos casos no es más que una racionalización que sirve para justificar una

---

manera de sentir que no puede ser cambiada.

La integración y apropiación de estas actitudes y prácticas se hace a través de los imaginarios, los cuales son creados tanto por las interacciones, como por los discursos y representaciones. En cuanto a las interacciones se nota la ausencia de interacciones con poblaciones indígenas y afroecuatorianas, mientras que las interacciones con franceses y otros extranjeros son más comunes, y las que se desarrollan con franceses son ambiguas. Los discursos y representaciones son los que hemos visto en los programas, en los textos escolares, en los eventos discriminatorios.

El currículo oculto toma aquí importancia. Como se dijo, el aprendizaje es mayormente inconsciente. El currículo oculto se refiere justamente a todos los mensajes, a las representaciones, a las ideas y concepciones que los niños y niñas adquieren de manera inconsciente, y sobre todo a partir de actitudes, discursos y prácticas cuyo mensaje no es intencional. Un ejemplo de ello son los racialismos. Los profesores que enseñan a pensar con la noción de razas humanas no lo hacen de manera intencional.

## Notas

- 1 No se descarta la importancia de las familias y los medios de comunicación en la inculcación de estas ideas, pero como se dijo al principio, éste no es el espacio para tratar estos temas igualmente importantes.
- 2 “¿Y eso qué es?”
- 3 “Sí, eso hacen.”
- 4 “¿y por qué no el día de las peluqueras?”
- 5 Por una coincidencia, esta misma madre de familia estuvo un tiempo antes en esta peluquería. La empleada del lugar le afirmó que no la dejaban sentarse y no le estaba permitido usar las mismas tijeras que la “patrona” francesa y que varias veces la maltrataron verbalmente, tanto la dueña como su esposo (el empleado receptorista de Louis Godin), haciendo referencia a su nacionalidad.



## CONCLUSIONES

En primer lugar, y refiriéndonos a los objetivos planteados al principio de la investigación, hemos constatado que el racismo presente en el colegio estudiado, como reflejo del que existe en la sociedad nacional, es un racismo que sí se basa en la idea de raza entendida ésta como un constructo social, y que también es un racismo cultural. La manera más acertada de llamarlo sería un racismo sin racistas y sin razas, en el sentido en que es un racismo negado. La discriminación en base a una idea -que se ha llamado raza- que agrupa a seres humanos en grupos que son percibidos como definidos por características negativas y pensadas como innatas o inmutables sí está presente en los discursos e imaginarios de los niños, niñas y adolescentes que participaron de la investigación<sup>1</sup>. Esta idea incluye al racismo cultural puesto que éste se refiere a la percepción de rasgos culturales, morales, psicológicos que son vistos como inmutables.

La noción de racismo cultural, postulada por varios autores mencionados en el primer capítulo, es aquí completada con la noción de racialismo. Como se constató en el transcurso de la investigación, la percepción de rasgos culturales morales psicológicos como inmutables o innatos -definición del racismo cultural- está acompañada de un racialismo, es decir de la percepción de la realidad social y de los grupos humanos a través de la idea de raza aún cuando ésta no es explicitada en el discurso.

En lo que se refiere al racismo institucionalizado, mencionado por Bonilla-Silva y por De la Torre en el caso ecuatoriano, hemos constatado su existencia en la institución educativa estudiada. Pero, como pudimos observar, la discriminación racialista no se basa únicamente en este tipo de racismo. El racismo está institucionalizado, pero no se transmite únicamente por este medio. Sobre todo, estos autores, al igual que los que fueron mencionados en el caso del racismo cultural,

no se preocupan de la asimilación del racismo en tanto ideología. Un aporte fundamental de esta investigación es precisamente el juntar las nociones de racismo planteadas por varios autores y complementarlas con las nociones de imaginario, habitus y, en el caso de la institución educativa el currículo oculto, con el fin de explicar cómo se transmite el racismo. También se puntualizó el contenido del racismo en Ecuador y en las élites más específicamente con las nociones de mentalidad colonialista, eurocentrismo y racialismo, ideas que complementan los análisis ya planteados en el país acerca del contenido del racismo.

El racismo es entendido como una ideología que se encuentra y actúa en imaginarios y prácticas, y que está presente en toda la sociedad, incluyendo a todos sus miembros. Por lo tanto, las relaciones que se establecen entre sus miembros estarán siempre en mayor o menor medida definidas por esta ideología que les permite situarse con relación al otro, su situación dependiendo siempre del otro con el que interactúen.

El contenido de esta ideología, del racismo en el Ecuador, es un producto de la evolución de la sociedad y de las relaciones entre sus miembros, políticas, culturales, económicas. Desde su origen en la Colonia, el racismo ha tenido cambios importantes, pero su origen aún es claro en los contenidos actuales. El color de la piel y cualquier signo visible que pueda ser asociado con un origen indígena o afro-descendiente puede ser suficiente para ser objeto de discriminación. Y se mantiene la sobrevaloración de lo blanco y del europeo, como ideales que se construyen de la misma manera: color de piel y otros rasgos visibles, no sólo fenotípicos, asociados con características culturales, morales, psicológicas consideradas positivas.

El contenido y el origen del racismo que encontramos en el Ecuador también explican la relación que tiene este tipo de discriminación con las élites. Dentro de una sociedad que se ha construido junto con una ideología racista, las élites formadas son evidentemente segmentos de dicha sociedad que corresponden a los que no suelen ser discriminados. Claro, como se ha planteado, el racismo está presente en todos los miembros de la sociedad y es relacional, de tal manera que la persona blanca-mestiza ecuatoriana que en una ciudad ecuatoriana puede discriminar a otra persona por ser indígena o afro-descendiente, puede ella misma ser discriminada por ser “sudaca” estando en España. Pero es interesante que aún cuando esta misma ideología puede

perjudicar a las élites del país, igual se la mantiene. Eso se debe de manera general al modo cómo es transmitido el racismo, en gran medida inconscientemente y también de manera institucionalizada. Al estar inserto en los imaginarios y maneras de sentir, este tipo de discriminación es presente en todos, aún en los discriminados. Pero, además, en el caso de las élites, no se puede obviar el que una ideología racista ayuda a mantener a sus miembros en el lugar privilegiado en el que están; aunque ello no quiera decir que la transmisión del racismo en las élites se haga intencionalmente -aunque puede serlo. Además, las élites, por definición, son en gran medida las portadoras y creadoras de una cultura dominante que condiciona los imaginarios de toda la sociedad. Así, el que las instituciones educativas de élite enseñen el racismo es significativo, ya que se transmite una ideología que justifica su posición dentro de la sociedad y al mismo tiempo se recrea constantemente dicha ideología la cual es, por ser parte de la cultura dominante, difundida en el resto de la sociedad ecuatoriana.

¿Cómo se perpetúa el racismo en esta institución, como ejemplo representativo en diferentes grados de las instituciones educativas del país y sobre todo de las de élite? ¿Cuáles son las prácticas y los discursos que alimentan los imaginarios y perpetúan este tipo de discriminación? Una primera respuesta es el racismo institucionalizado, el que excluye a ciertos sectores de la población de la entrada a ciertos medios reproduciendo así espacios como el que fue estudiado donde la diversidad étnica y cultural ecuatoriana no se ve representada. En segundo lugar están los errores, los estereotipos, el racialismo, el paternalismo, que encontramos a veces de manera explícita y a veces implícita, que pasan por discursos, por representaciones y por comportamientos. Y se debe destacar que la parte inconsciente de la adquisición de la ideología racista es muy importante, puesto que como parte de la cultura es adquirida en gran medida durante la infancia sin procesos críticos y a través de asociaciones y mecanismos cognitivos de los que no se tiene consciencia. Aquí es interesante tomar lo expuesto por Emma Cervone: la manifestación del racismo en Ecuador es más que un rezago del régimen colonial; “es un habitus, no tan inconsciente, que alimenta la práctica social, sobre todo en contextos donde la interacción entre los varios agentes sociales es cotidiana” (Cervone, 1999b: 141). Al afirmar que las prácticas racistas no son tan inconscientes, la autora pone de manifiesto que pueden ser tanto inconscientes como conscientes. Esta

idea me parece ser la más acertada puesto que afirmar que son siempre comportamientos determinados por una actitud racista inconsciente no es posible dada la información que existe en cada vez mayor cantidad a nivel mundial sobre racismo, y por otro lado, afirmar que las prácticas racistas son siempre motivadas conscientemente tampoco parece acertado en un país donde este tipo de comportamientos ha sido parte de lo cotidiano durante varios siglos. La noción de *habitus* es entonces pertinente para entender, en parte, la manifestación del racismo en Ecuador. Pero se debe objetar a la autora que no se trata mayoritariamente de un aprendizaje en la interacción, ya que como pudimos ver en este estudio la ausencia de diversidad étnica y la ausencia de interacción entre los agentes sociales, como los nombra, también es un hecho que alimenta el racismo, y sobre todo el racismo también se aprende de otras formas.

Para complementar esta idea es necesario puntualizar que aunque la institución educativa es un importante medio de perpetuación del racismo, evidentemente es tan sólo uno entre otros. Los medios de comunicación, las familias y medios sociales en los que viven los diferentes miembros de la sociedad ecuatoriana son factores que tienen un peso fundamental a la hora de reproducir el racismo. También quiero enfatizar en que el colegio donde se realizó la investigación es sólo un ejemplo, posiblemente de los menos racistas ya que abrieron sus puertas, y que lo que se pretendió aquí es a través de un caso vislumbrar lo que sucede en los colegios de élite ecuatorianos en general.

Con este estudio y estas conclusiones he querido contribuir al conocimiento y entendimiento del racismo en el Ecuador. Quiero destacar varias ideas. Se ha dado una definición del racismo en el Ecuador más acorde con la realidad del país, tomando en cuenta tanto explicaciones psicológicas, como explicaciones sociológicas y explicaciones históricas. Se ha logrado integrar la visión psicológica tomando en cuenta mecanismos cognitivos como la asociación y el estereotipo. También se han añadido elementos a la reflexión. Las nociones de racialismo, mentalidad colonial y eurocentrismo son claves para entender el racismo en nuestro país. Finalmente, espero con esto contribuir al estudio de las élites en un país donde éstas no han sido estudiadas o muy escasamente.

## Recomendaciones

Las recomendaciones que se hacen a continuación se refieren de manera general al sistema educativo ecuatoriano.

- Un primer punto está expuesto en el artículo 31 del convenio 169 de la OIT: “Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados.”
- Además de mejorar los textos escolares, es necesario que los programas sean cambiados, dando más espacio a la enseñanza de la diversidad étnica y cultural del país.
- De forma más precisa es necesario que los colegios con estatus especiales, como el que fue estudiado, tenga un mayor control de la aplicación de los programas del Ministerio de Educación. Por ejemplo, en Louis Godin es necesario que se eleve el número de horas dedicado a realizar el programa educativo ecuatoriano.
- Se necesita actualizar los conocimientos sobre los cuales se basan los profesores de historia, geografía, cívica y ciencias sociales. Esto debería acompañarse, para tener un verdadero efecto, de un tipo de capacitación continua obligatoria.
- Las políticas de discriminación positiva pueden parecer contradictorias, y pueden serlo, pero pueden también ser necesarias en un país donde la discriminación afecta las posibilidades de ciertos grupos sociales que han sido discriminados. Este tema es explicado y analizado convincentemente en Bonilla-Silva (2006). En el caso ecuatoriano, se trataría de reflexionar sobre la posibilidad de incluir este tipo de políticas en el sistema educativo formal obligando a las instituciones a llenar cupos de admisión con niños y niñas indígenas y afro-descendientes, por ejemplo, y si fuera necesario con la ayuda de becas de estudio reales. Esto contribuiría notablemente a disminuir el racismo institucional.
- Otro aspecto importante en este sentido sería un mayor control por parte de las autoridades ecuatorianas para evitar este tipo de

discriminación a nivel del profesorado y de los empleados de las instituciones educativas en general.

- También se podrían realizar talleres de sensibilización al tema del racismo tanto para profesores, como para el resto del personal, y para los estudiantes.
- Tomando en cuenta que la mayor parte de la cultura es adquirida hasta la edad de los seis años aproximadamente, sería importante realizar un estudio del mismo tipo en jardines de infantes.
- Asimismo, realizar este tipo de investigación en varias instituciones educativas que sean representativas de la diversidad de instituciones y alumnados sería un primer paso para proponer reformas para el sistema educativo nacional orientadas a la disminución del racismo.
- Efectivamente, se deben plantear reformas integrales al sistema educativo: los currículos deben ser revisados y cambiados.
- La interculturalidad no debe ser una particularidad de ciertas instituciones, sino que debería estar presente en todas las instituciones educativas del país.

## Notas

- 1 Aunque los niños y niñas más pequeños pueden ser más explícitamente racistas en actitudes y palabras, también niegan el racismo y perciben que es algo mal visto y no correcto; así, ninguno se define como racista. La negación es algo común a todos y todas, niños, niñas, adolescentes, personal adulto, enmarcándose claramente en la definición de racismo planteada. Los comportamientos racistas suelen darse en ambientes de confianza, donde la persona no piensa poder ser “delatada” o juzgada. Los niños y niñas más pequeños tienen el mismo tipo de comportamiento, pero en algunos casos la idea aún no ha sido completamente asimilada, de tal manera que son más propensos a tener este tipo de comportamientos públicamente; el límite impuesto por la sociedad que dice que no es correcto ser racista todavía no ha sido bien interiorizado.
-

## BIBLIOGRAFÍA

Anderson, Benedict

1993 (1983) *Comunidades imaginadas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Almeida, José

1992 “El mestizaje como problema ideológico”; en José Almeida comp.; *Identidades y sociedad*. Ecuador: Centro de Estudios Latinoamericanos.

Almeida, José

1999 “Racismo, construcción nacional y mestizaje”; en José Almeida comp.; *El racismo en las Américas y el Caribe*. Ecuador: Abya-Yala.

Balibar, Étienne

1991a (1988) “Class Racism”; en Étienne Balibar e Immanuel Wallerstein; *Race, Nation, Class – ambiguous identities*. Inglaterra: Verso.

Balibar, Étienne

1991b (1988) “Is there a “Neo-racism”?”; en Étienne Balibar e Immanuel Wallerstein; *Race, Nation, Class – ambiguous identities*. Inglaterra: Verso.

Balibar, Étienne

1991c (1988) “Racism and Nationalism”; en Étienne Balibar e Immanuel Wallerstein; *Race, Nation, Class – ambiguous identities*. Inglaterra: Verso.

Barthès, Roland

1988 (1977) *Image, Music, Text*. Estados Unidos de América: Noonday Press Edition.

Bonilla-Silva, Eduardo

2001 *White Supremacy and Racism in the Post-Civil Rights Era*. Estados Unidos de América: Lynne Rienner Publishers.

Bonilla-Silva, Eduardo

2006 *Racism without racists*. Estados Unidos de América: Rowman & Littlefield Publishers.

---

- Burgos, Hugo  
1977 Relaciones interétnicas en Riobamba. México: Instituto Indigenista Interamericano.
- Bustamante, Teodoro  
1992 "Identidad, democracia y ciudadanía"; en José Sánchez Parga et al.; Identidades y sociedad. Ecuador: PUCE, Centro de Estudios Latinoamericanos.
- Carbujani, Guido  
2006 L'invenzione delle razze. Italia: Bompiani.
- Carillo, José y Samyr Salgado  
2002 Racismo y vida cotidiana. Ecuador: Abya-Yala.
- Cerutti, Ángel y Cecilia Pita  
1999 "La educación como fuente de prejuicio. Políticas educativas y xenofobia en la Argentina. El caso del prejuicio antichileno en el territorio del Neuquen, Argentina, 1884-1930"; en José Almeida comp.; El racismo en las Américas y el Caribe. Ecuador: Abya-Yala.
- Cervone, Emma  
1999a "Introducción"; en Emma Cervone y Freddy Rivera; Ecuador racista. Ecuador: FLACSO.
- Cervone, Emma  
1999b "Racismo y vida cotidiana: las tácticas de la defensa étnica"; en Emma Cervone y Freddy Rivera; Ecuador racista. Ecuador: FLACSO.
- Chaves, María Eugenia  
2001 Honor y libertad. Gotemburgo: Departamento de Historia e Instituto Iberoamericano de la Universidad de Gotemburgo.
- Clark, Kim  
1999a "La medida de la diferencia: las imágenes indigenistas de los indios serranos en el Ecuador (1920 a 1940)"; en Emma Cervone y Freddy Rivera; Ecuador racista. Ecuador: FLACSO.
- Clark, Kim  
1999b "Raza, "cultura" y mestizaje. El racismo oculto en la construcción estadística de la nación ecuatoriana"; en José Almeida comp.; El racismo en las Américas y el Caribe. Ecuador: FLACSO.
- Clark, Kim  
2001 "Género, raza y nación: La protección a la infancia en el Ecuador (1910-1945)"; en Gioconda Herrera comp.; Antología de estudios de género. Ecuador: FLACSO.
-



- Cliche, Paul y Fernando García  
1995 Escuela e indianidad en las urbes ecuatorianas. Ecuador: Abya-Yala, EB / PRODEC.
- Consejo Nacional de Educación, Ministerio de Educación y Cultura (Ecuador)  
1998 "Reforma curricular para la educación básica".
- Crespo, Patricio y Cecilia Ortiz  
1999 "Aportes para una historia de la educación municipal en Ecuador". *Procesos* 13, p. 57-72.
- Cuminao, Clorinda, Alejandra Flores, Gina Maldonado, Andrea Pequeño y Mercedes Prieto  
2006 "Respeto, discriminación y violencia: mujeres en Ecuador, 1990-2004"; en Nathalie Lebon y Elizabeth Maier coord.; *De lo privado a lo público: 30 años de lucha ciudadana de las mujeres en América Latina*. Ecuador: UNIFEM, Siglo Veintiuno Editores, Latin American Studies Association
- Damatta, Roberto  
2002 (1997) *Carnavales, malandros y héroes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De la Torre, Carlos  
1996 *El racismo en Ecuador: Experiencias de los indios de clase media*. Ecuador: Centro Andino de Acción Popular.
- De la Torre, Carlos  
2002 *Afroquiteños: ciudadanía y racismo*. Ecuador: Centro Andino de Acción Popular.
- Ducret, Marie-Astrid  
1999 "Otro desechable: racismo y perversión"; en José Almeida comp.; *El racismo en las Américas y el Caribe*. Ecuador: Abya-Yala.
- Endara, Lourdes  
1999 "Ciudadanos vs. Caníbales: la construcción de la identidad "mestiza""; en Emma Cervone y Freddy Rivera; *Ecuador racista*. Ecuador: FLACSO.
- Fernández, Sonia  
1999 "El laberinto icónico: textos escolares en imágenes". *Procesos* 13, p. 73-88.
- Gall, Olivia  
1999 "Racismo y modernidad en la historia de Chiapas"; en José Almeida José comp.; *El racismo en las Américas y el Caribe*. Ecuador: Abya-Yala.
-

García-Barrio, Constante

- 1981 "Blacks in Ecuadorian Literature"; en Norman Whitten ed.; *Cultural Transformations and Ethnicity in Modern Ecuador*. Estados Unidos de América: University of Illinois Press.

Geertz, Clifford

- 2000 (1973) *La interpretación de las culturas*. España: Editorial Gedisa.

Gobierno Nacional del Ecuador, Sistema de las Naciones Unidas en el Ecuador

- 2007 II Informe nacional de los Objetivos de Desarrollo del Milenio – Ecuador 2007.

Grupo Faro, PREAL, Fundación Ecuador, Contrato Social por la Educación

- 2006 Informe de Progreso Educativo Ecuador. Ecuador: Grupo Faro, PREAL, Fundación Ecuador, Contrato Social por la Educación.

Guerrero, Andrés

- 1991 *La semántica de la dominación: el concertaje de indios*. Ecuador: Libri Mundi.

Guerrero, Andrés

- 1993 "De sujetos indios a ciudadanos étnicos: de la manifestación de 1961 al levantamiento indígena de 1990"; en Alberto Adrianzén ed.; *Democracia, etnicidad y violencia política en los países andinos*. Perú: IFEA, IEP ediciones.

Guerrero, Patricio

- 2002 *La cultura*. Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Hall, Stuart

- 1997a "The spectacle of the "Other""; en Stuart Hall ed.; *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Inglaterra: The Open University.

Hall, Stuart

- 1997b "The work of representation"; en Stuart Hall ed.; *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Inglaterra: The Open University.

Huayhua, Margarita

- 1999 "Los procesos de deslegitimización de la condición humana del indígena"; en José Almeida comp.; *El racismo en las Américas y el Caribe*. Ecuador: Abya-Yala.

Ibarra, Hernán

- 1992 "El laberinto del mestizaje"; en José Sánchez Parga et al.; *Identidades y sociedad*. Ecuador: PUCE, Centro de Estudios Latinoamericanos.

Ibarra, Hernán

- 1998 *La otra cultura – Imaginarios, mestizaje y modernización*. Ecuador: Marka, Abya-Yala.
-

- Kuper, Adam  
1973 Antropología y antropólogos – La escuela británica 1922-1972. España: Anagrama.
- Leiris, Michel  
1969 (1951) *Cinq études d'ethnologie – le racisme et le Tiers Monde*. Francia: Denoël.
- Lévi-Strauss, Claude  
1961 *Race et histoire*. Francia: Gonthier, UNESCO.
- Lipset, Seymour y Aldo Solari,  
1971 *Élites y desarrollo en América Latina*. Argentina: Editorial Paidós.
- Mannarelli, María Emma  
1999 *Limpias y modernas*. Perú: Flora Tristán.
- Martínez, Carmen  
1998 “Racismo, amor y desarrollo comunitario”. *Íconos* 4, p. 98-110.
- Martínez, Carmen  
2003 “The “Culture” of Exclusion: Representations of Indigenous Women Street Vendors in Tijuana, Mexico”. *Bulletin of Latin American Research* Vol. 22, 3, p. 249-268.
- Moreano, Alejandro  
1993 “El movimiento indio y el Estado multinacional”; en Ernesto Albán et al.; *Los indios y el Estado-país – pluriculturalidad y multiétnicidad en el Ecuador: contribuciones al debate*. Ecuador: Abya-Yala.
- Mó Romero, Esperanza y Margarita Rodríguez García  
2005 “Educar: ¿a quién y para qué?”; en Isabel Morant dir.; *Historia de las mujeres en España y América Latina*. España: Cátedra.
- Muratorio, Blanca  
1994a “Introducción: Discursos y Silencios sobre el Indio en la Conciencia Nacional”; en Blanca Muratorio ed.; *Imágenes e imagineros*. Ecuador: FLACSO.
- Muratorio, Blanca  
1994b “Nación, identidad y etnicidad: imágenes de los indios ecuatorianos y sus imagineros a fines del siglo XIX”; en Blanca Muratorio ed.; *Imágenes e imagineros*. Ecuador: FLACSO.
- Núñez Sánchez, Jorge  
1999 “Inicios de la educación pública en el Ecuador”. *Procesos* 13, p. 3-24.
- Ortiz, Cecilia  
2000 “Textos escolares e identidad: la visión del mundo indígena en los textos escolares para la educación básica”. *Memoria* 8, p. 153-165.

- Omi, Michael y Howard Winant  
1994 Racial Formation in the United States – From the 1960s to the 1990s. Estados Unidos de América: Routledge.
- Pallares, Amalia  
1999 “Construcciones raciales, reforma agraria y movilización indígena en los años setenta”; en Emma Cervone y Freddy Rivera; Ecuador racista. Ecuador: FLACSO.
- Pallares, Amalia  
2002 From Peasant Struggles to Indian Resistance. Estados Unidos de América: University of Oklahoma Press.
- Patiño, Ninfa  
1999 “Relaciones interétnicas en República Dominicana – racismo y antihaitianismo”; en José Almeida comp.; El racismo en las Américas y el Caribe. Ecuador: Abya-Yala.
- Poole, Deborah  
2000 (1997) Visión, raza y modernidad. Perú: Sur Casa de Estudios del Socialismo.
- Posern-Zielinski, Alexander  
1999 “Etnicidad, tradición y conflictos étnicos en el Ecuador – tres aspectos de la fiesta del Yamor en Otavalo”; en José Almeida comp.; El racismo en las Américas y el Caribe. Ecuador: Abya-Yala.
- Prieto, Mercedes  
2004 Liberalismo y temor: imaginando los sujetos indígenas en el Ecuador postcolonial, 1895-1950. Ecuador: Abya-Yala.
- Quijano, Aníbal  
1990 Dominación y cultura. Perú: Mosca Azul Editores.
- Quintero, María del Pilar  
1999 “Racismo, etnocentrismo occidental y educación el caso Venezuela”; en José Almeida comp.; El racismo en las Américas y el Caribe. Ecuador: Abya-Yala.
- Quiroga, Diego  
1999 “Sobre razas, esencialismos y salud”; en Emma Cervone y Freddy Rivera; Ecuador racista. Ecuador: FLACSO.
- Rahier, Jean  
1999 “Mami, ¿Qué será lo que tiene el negro?: representaciones racistas en la revista Vistazo, 1957-1001”; en Emma Cervone y Freddy Rivera; Ecuador racista. Ecuador: FLACSO.
- Rahier, Jean  
1998 “Representaciones de gente negra en la revista Vistazo, 1957-1991”. Iconos 7, p. 96-105.

- Reglamento General de la ley de educación, decreto 935 (Ecuador)  
1984 publicado en el registro oficial 791, 23 julio 1984.
- Rival, Laura  
2000 “la escolarización formal y la producción de ciudadanos modernos en la Amazonía ecuatoriana”; en Andrés Guerrero comp.; *Etnicidades*. Ecuador: FLACSO.
- Rivera, Freddy  
1999 “Las aristas del Racismo”; en Emma Cervone y Freddy Rivera; *Ecuador racista*. Ecuador: FLACSO.
- Sagrera, Martín  
1974 *Los racismos en América “Latina”*. Argentina: Ediciones La Bastilla.
- Sánchez-Parga, José  
1992 “Producción de identidades e identidades colectivas”; en José Sánchez Parga et al.; *Identidades y sociedad*. Ecuador: PUCE, Centro de Estudios Latinoamericanos.
- Silva, Erika  
2004 *Identidad nacional y poder*. Ecuador: Abya-Yala.
- Schubert, Grace  
1981 “To Be Black Is Offensive: Racist Attitudes in San Lorenzo”; en Norman Whitten ed.; *Cultural Transformations and Ethnicity in Modern Ecuador*. Estados Unidos de América: University of Illinois Press.
- Shore, Chris  
2002 “Introduction: Towards an anthropology of elites”; en Chris Shore y Stephen Nugent eds.; *Elite Cultures*. Inglaterra: Routledge.
- Sinardet, Emmanuelle  
1999 “La pedagogía al servicio de un proyecto político”. *Procesos* 13, p. 25-42.
- Stutzman, Ronald  
1981 “El Mestizaje: An All-Inclusive Ideology of Exclusion”; en Norman Whitten ed.; *Cultural Transformations and Ethnicity in Modern Ecuador*. Estados Unidos de América: University of Illinois Press.
- Traverso, Martha  
1998 *La identidad nacional en Ecuador – un acercamiento psicosocial a la construcción nacional*. Ecuador: Abya-Yala.
- UNICEF, Dirección Nacional para la Equidad de la Mujer (Colombia)  
1999 *Sexismo y educación*.
- Van Dijk, Teun A.

- 2002 "Denying Racism: Elite Discourse and Racism"; en Philomena Essen y David Theo Goldberg; *Race Critical Theories*. Estados Unidos de América: Blackwell Publishers.
- Viteri, Carlos  
1999 "Entendernos"; en Emma Cervone y Freddy Rivera; *Ecuador racista*. Ecuador: FLACSO.
- Wade, Peter  
1997 (1993) *Gente negra, nación mestiza*. Colombia: Siglo del hombre editores.
- Wade, Peter  
2000 (1999) *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Ecuador: Abya-Yala.
- Wallerstein, Immanuel  
1991a (1988) "The Ideological Tensions of Capitalism: Universalism versus Racism and Sexism"; en Étienne Balibar e Immanuel Wallerstein; *Race, Nation, Class – ambiguous identities*. Inglaterra: Verso.
- Wallerstein, Immanuel  
1991b (1988) "La construcción de los pueblos: racismo, nacionalismo, etnicidad"; en Étienne Balibar e Immanuel Wallerstein; *Raza, Nación y Clase*. España: IEPALA.
- Whitten, Norman  
1999 "Los paradigmas mentales de la conquista y el nacionalismo: La formación de los conceptos de la "razas" y las transformaciones del racismo"; en Emma Cervone y Freddy Rivera; *Ecuador racista*. Ecuador: FLACSO.
- Wieviorka, Michel  
1992 (1991) *El espacio del racismo*. España: Ediciones Paidòs.
- Yáñez, Consuelo  
1991 "Macac" Teoría y práctica de la educación indígena – Estudio de caso en el Ecuador. Colombia: CELATER, MACAC.

## Guías de entrevista

### Rectora ecuatoriana

- Desde cuando trabaja en el colegio
- Qué funciones ha desempeñado
- Cuáles son sus funciones actualmente
- Historia del colegio
- Participación de Ecuador y Francia
- Organigrama: Consejo administrativo, Asamblea general, Consejo Directivo, por qué se convirtió en fundación, cómo funciona fundación y cómo funciona colegio
- Financiamientos
- Estatus para Ecuador
- Estatus para Francia
- Relaciones entre los dos sistemas educativos
- Profesores: cómo son contratados, según qué criterios, diferencias entre los del sistema francés y los del sistema ecuatoriano
- Programas: cuáles, cómo se armonizan, cómo se distribuyen horas de clases, según qué criterios, quién decide y cómo se decide, uso de textos escolares
- Sistemas de calificación: equivalencias
- Admisiones
- Origen alumnos: nacionalidad, región y ciudad en caso ecuatoriano, pertenencia a grupos étnicos
- Padres de familia: qué relación tienen con colegio, qué relación tienen con Francia y el colegio cuando inscriben a sus hijos e hijas; personajes públicos, importantes, conocidos, a nivel económico, político, intelectual, artístico, militar.

- Cuantos de personal docente y administrativo son ex-alumnos o estaban antes relacionados con el colegio o con Francia.
- Actividades: eventos, calendario, fiestas, talleres y actividades extra-curriculares, participación en concursos inter-colegiales, salidas; eventos para profesores y personal.
- Casos de discriminación: género, sexualidad, etnia, nacionalidad

### **Directora de primaria**

- Cómo llegó al colegio
- Qué le gusta y qué no le gusta del colegio
- Cuales son sus funciones
- Cómo es escogido el personal y cuáles son los diferentes estatus
- Cómo son las relaciones entre profesores y personal en general
- Cómo son las admisiones, qué criterios
- Cómo se deciden programas y cómo se armonizan
- Qué piensa de la diversidad cultural que existe en el colegio; hay problemas, es enriquecedor...
- Casos y problemas de discriminación

### **Orientadora**

- Cómo llegó a este colegio
- Cómo es el trabajo, cuáles son sus funciones y responsabilidades
- Cómo es el proceso de admisión
- Qué criterios se usan, que características son tomadas en cuenta y por qué
- Cual es el medio socio-económico de la mayoría de los niños
- Casos de discriminación

### **Profesoras de español y de ciencias sociales**

- Cómo entró a Louis Godin
- Estudios
- Tiempo y experiencia de trabajo
- Cursos, horas por curso, y contenido por curso
- Cambios en el contenido: quién decide, evolución en años
- Uso material didáctico: textos escolares, videos, salidas...
- Armonización con programa francés
- Programa: quién decide, según qué criterios



- Contenido acerca de historia del Ecuador, proporción con relación a historia de América Latina y el mundo
- Historia precolombina: contenido y proporción
- Diversidad cultural actual
- Reforma de 1998
- Casos de discriminación
- Comportamientos alumnos y alumnas, interés por materia, diferencias de actitud
- Relaciones entre profesores, y con el resto del personal

### **Ex-alumnos y ex-alumnas**

- Edad, ocupación, año de graduación, estudios y trabajos, nacionalidad
- Cómo entró al colegio
- Descripción colegio
- Programa de ciencias sociales: impresión sobre conocimientos adquiridos sobre historia del Ecuador, diversidad cultural
- Importancia del programa ecuatoriano y del programa francés
- Diversidad en el colegio
- Actitud con relación a Francia, Ecuador
- Comportamientos discriminatorios
- Experiencias fuera del colegio con gente del colegio

### **Entrevista colectiva a alumnos y alumnas**

- Cómo entraron al colegio
- Familias: profesiones, lugares de residencia, filiación o afinidad con personajes públicos, históricos...
- Qué es lo que más se aprecia en clases
- Qué clases prefieren, por qué, cómo se sienten, por qué
- Se portan diferentemente según la clase, según la materia, según el profesor
- Diferencia entre clases y exámenes
- Percepción programas
- Percepción profesores
- Percepción bachilleratos
- Conocimiento historia del Ecuador
- Conocimiento diversidad cultural
- Actividades fuera del colegio: cuales, con quién

- Paseos de fin de año, salidas organizadas por el colegio
- Cómo es la vida en el colegio, cómo son las relaciones entre alumnos, con profesores, con autoridades, con personal...
- Qué entienden por indio
- Qué entienden por país multicultural
- Qué es un grupo étnico
- Qué es civilización y qué es salvajismo

### Nómina de entrevistadas y entrevistados

Código entrevista	Relación con el colegio	Fecha	Lugar
EEA1	Ex -alumna	Viernes 19 Enero, 2007	FLACSO
EEA2	Ex -alumno	Viernes 19 Enero 2007	Restaurante
ER	Rectora ecuatoriana del colegio	Lunes 14 de Mayo, 2007	Oficina de la entrevistada
EDP	Directora francesa de primaria	Miércoles 16 de Mayo, 2007	Oficina de la entrevistada
EO	Orientadora / psicóloga	Viernes 18 de Mayo, 2007	Oficina de la entrevistada
EPCS1	Profesora de ciencias sociales de secundaria	Martes 15 de Mayo, 2007	Aula de clase
EPCS2	Profesora de ciencias sociales de secundaria	Viernes 23 de Marzo, 2007	Sala de profesores, colegio
EPSC3	Profesora de ciencias sociales de secundaria	Viernes 11 de Mayo, 2007	Sala de profesores, colegio
EPE1	Profesora de español de primaria	Jueves 17 de Mayo, 2007	Aula de clase
EPE2	Profesora de español de primaria	Martes 15 de Mayo, 2007	Aula de clase
EPE3	Profesora de español de primaria	Miércoles 16 de Mayo, 2007	Aula de clase

## Guías de observación

- En clases
  - Estudiantes
    - Actitud de los estudiantes con relación a la materia: atención, interés, desinterés, aburrimiento...
    - Actitud frente al profesor: miedo, respeto, confianza, molestia, burla...
    - Disciplina
    - Participación
    - Actitud en exámenes, deberes, exposiciones: preocupación, desinterés, nerviosismo...
    - Bromas
    - Insultos
  - Profesor / a
    - Exigencia
    - Seriedad
    - Bromas
    - Actitud hacia los estudiantes: respeto, prepotencia, confianza, cercanía...
    - Insultos
    - Discriminación
    - Conocimiento de la materia
  - Contenido
    - Prejuicios y estereotipos
    - Discriminación
    - Racialismo
    - Representación de la diversidad étnica
    - Representación de franceses/as y ecuatorianos/as
    - Historia y geografía del Ecuador: errores, omisiones...
  - Decoración
- En recreos, comedor, eventos:
  - Padres y madres de familia
    - Relaciones entre franceses/as y ecuatorianos/as
    - Bromas
    - Insultos
    - Discriminación
    - Relación con los profesores/as y autoridades del colegio

**Estudiantes**

- Relaciones entre franceses/as y ecuatorianos/as
- Insultos
- Bromas
- Discriminación

**Personal del colegio**

- Relaciones entre franceses/as y ecuatorianos/as
- Bromas
- Insultos
- Discriminación
- Relación con los estudiantes

**Test de valoración étnica**

*Test aplicado en la primaria*

Sexo:    F        M        Edad:            Clase:            País:

1. Los blancos son (marca con una cruz):

Poco inteligente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muy inteligentes
Poco desarrollados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muy desarrollados
Poco civilizados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muy civilizados
Feos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lindos

Los blancos son (escoge tres palabras):

- feos        ricos        honrados        vagos        educados
- tramposos    guapos        malos        buenos        valientes
- limpios                    cumplidos        sucios        inteligentes
- alegres    tranquilos        tontos        deshonestos        pobres
- cobardes

2. Los mestizos son (marca con una cruz):

Poco inteligente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muy inteligentes
Poco desarrollados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muy desarrollados
Poco civilizados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muy civilizados
Feos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lindos

Los mestizos son (escoge tres palabras):

feos      ricos      honrados      vagos      educados  
 tramposos      guapos      malos      buenos      valientes  
 limpios              cumplidos      sucios      inteligentes  
 alegres      tranquilos      tontos      deshonestos      pobres  
 cobardes

3. Los afroecuatorianos son (marca con una cruz):

Poco inteligente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muy inteligentes
Poco desarrollados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muy desarrollados
Poco civilizados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muy civilizados
Feos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lindos

Los afroecuatorianos son (escoge tres palabras):

feos      ricos      honrados      vagos      educados  
 tramposos      guapos      malos      buenos      valientes  
 limpios              cumplidos      sucios      inteligentes  
 alegres      tranquilos      tontos      deshonestos      pobres  
 cobardes

4. Los indígenas de la sierra son (marca con una cruz):

Poco inteligente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muy inteligentes
Poco desarrollados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muy desarrollados
Poco civilizados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muy civilizados
Feos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lindos

Los indígenas de la sierra son (escoge tres palabras):

feos      ricos      honrados      vagos      educados  
 tramposos      guapos      malos      buenos      valientes  
 limpios      cumplidos      sucios      inteligentes  
 alegres      tranquilos      tontos      deshonestos      pobres  
 cobardes

5. Los indígenas del oriente son (marca con una cruz):

Poco inteligente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muy inteligentes
Poco desarrollados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muy desarrollados
Poco civilizados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muy civilizados
Feos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lindos

Los indígenas del oriente son (escoge tres palabras):

feos      ricos      honrados      vagos      educados  
 tramposos      guapos      malos      buenos      valientes  
 limpios      cumplidos      sucios      inteligentes  
 alegres      tranquilos      tontos      deshonestos      pobres  
 cobardes

6. Los ecuatorianos son (marca con una cruz):

Poco inteligente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muy inteligentes
Poco desarrollados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muy desarrollados
Poco civilizados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muy civilizados
Feos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lindos

Los ecuatorianos son (escoge tres palabras):

feos      ricos      honrados      vagos      educados  
 tramposos      guapos      malos      buenos      valientes  
 limpios      cumplidos      sucios      inteligentes  
 alegres      tranquilos      tontos      deshonestos      pobres  
 cobardes

7. Los franceses son (marca con una cruz):

Poco inteligente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muy inteligentes
Poco desarrollados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muy desarrollados
Poco civilizados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muy civilizados
Feos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lindos

Los franceses son (escoge tres palabras):

feos      ricos      honrados      vagos      educados  
 tramposos      guapos      malos      buenos      valientes  
 limpios      cumplidos      sucios      inteligentes  
 alegres      tranquilos      tontos      deshonestos      pobres  
 cobardes









2. Con qué región te identificas más. Escoge sólo una:

Francia      Ecuador      Europa      América Latina      Sierra  
América del sur      Otro:

3. Con qué grupo del país te identificas. Escoge solo uno:

Blanco      Mestizo      Indígena      Afro-descendiente      Otro:

### Elaboración del test

Este test de percepción étnica fue elaborado basándose en el test elaborado por Fernando García y Paul Cliche y que se encuentra anexo en la publicación de los mismos autores: *Escuela e indianidad en las urbes ecuatorianas*, de 1995. Se tomó de dicho test, la lista de calificativos a ser escogidos para cada grupo social, aunque con algunos cambios que permitieron adaptar el test a la realidad de la población estudiada en esta investigación. Con este fin, también se aumentó, dentro de los grupos sociales, a franceses y ecuatorianos. Además, se reformularon las referencias a los distintos grupos sociales para poder detectar la manera en que los estudiantes clasifican a los distintos grupos.

Por otro lado, se agregó una escala donde los estudiantes debieron escoger una calificación de menos a más para cuatro criterios: belleza, civilización, desarrollo e inteligencia. Los cuatro criterios fueron elegidos por ser comunes dentro de las diferenciaciones que se hacen entre los grupos sociales referidos. Se decidió agregar esta escala para obtener datos cuantitativos que puedan ser tratados más fácilmente.

Finalmente, se realizaron dos versiones del mismo test. El contenido es idéntico, pero se cambió la formulación y la presentación según la edad de los estudiantes. Se elaboró un test para los estudiantes de primaria y otro para los estudiantes de secundaria. Ello no debió influir en los resultados, ya que el contenido es el mismo y la manera de aplicar el test también varió para poder obtener el mismo tipo de información.

### Aplicación del test

El test no se aplicó de la misma manera según si se trataba de una clase de secundaria o si se trataba de una clase de primaria. En la pri-

maria se presentó un test más fácilmente comprensible y se lo explicó con más detenimiento a los niños y niñas. Ellos y ellas, a causa de su edad, tienen tendencia a contestar espontáneamente a las preguntas, sin tomar en cuenta lo que personas adultas tomarían en cuenta, como es lo políticamente correcto. Esta característica de la población encuestada hizo posible que se tomara más tiempo para explicar y que se apoyara más en el momento de llenar el test, sin intervenir en ningún momento en el contenido de las respuestas. Al encontrar un problema de comprensión de los términos y /o categorías, se pidió a un niño o niña de la misma clase que lo explicara, para evitar toda sugestión por parte de la investigadora.

En cambio, en la secundaria, el test se aplicó de una manera diferente: sin explicaciones, y con un tiempo limitado. Las instrucciones dadas fueron: hacerlo lo más rápido posible, no pensar mucho en las respuestas, contestar espontáneamente, no tomar en cuenta lo correcto o incorrecto. Se dio cinco minutos para llenar todo el cuestionario, se insistió en el anonimato y confidencialidad de los tests, y se insistió en que toda respuesta era correcta. Esta diferencia en la aplicación del test tuvo por objetivo evitar que los estudiantes respondieran según lo que ellos y ellas pensarán que la investigadora quería que respondieran, y para que no tuvieran tiempo de pensar en qué es considerado correcto. La metodología resultó adecuada puesto que, como se esperaba, se pudo notar una diferencia notable entre los resultados del test y la información obtenida enseñada en conversatorio sobre el mismo tema que el que se trató en el test.

De esta manera, realizar dos tests diferentes en su forma pero idénticos en el contenido, y aplicar el test de dos formas distintas, según la edad de los estudiantes, permitió obtener el mismo tipo de información en el conjunto de los tests. Las respuestas fueron dadas con espontaneidad, y se logró limitar el número de respuestas construidas para “quedar bien”, obteniendo entonces datos confiables, que, además, pudieron ser contrastados con el contenido de los conversatorios que se mantuvieron de manera seguida.

## Resultados del test

### Identificación a regiones

Región de identificación	Número de estudiantes que se identifican
Francia	5
Ecuador	62
Francia y Ecuador	11
Europa	6
América Latina	27
América del Sur	2
Sierra	3
Otro	7
Total	123

### Identificación a grupos sociales

Grupo social de identificación	Número de estudiantes que se identifican
Blanco	31
Mestizo	81
Indígena	1
Afrodescendiente	-
Otro o nada	10
Total	123

### Identificación a grupo social según región de identificación

	Francia 5	Ecuador 62	Francia y Ecuador 11	Europa 6	Latinoamérica 27	Suramérica 2	Sierra 3	Otro o nada 7	Total 123
Blanco	1	18	-	4	4	2	1	1	31
Mestizo	4	40	10	1	21	-	2	3	81
Afrodescendiente	-	1	-	-	-	-	-	-	-
Indígena	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Otro	-	3	1	1	2	-	-	3	10

Nota: entre los que escogen "otro", encontramos, "morenita", "trigueño", "moreno", francés y afrodescendiente, como si no estuviese claro lo que quiere decir afrodescendiente, o como si a pesar de la aparente aceptación se rechazara esa categoría, rehusando declararse como perteneciente a ella.

## Palabras definitorias más usadas según grupo social y por nivel escolar

Clase	Grupo social	Primera palabra	Segunda palabra	Tercera palabra
Tercero	Blanco	Bueno	Educado	Limpio / Cobarde
	Mestizo	Limpio	Bueno	Inteligente
	Afroecuatoriano	Alegre		Bueno / Feo / Cobarde
	Indígena Sierra	Feo	Pobre	Sucio
	Indígena Oriente	Tonto	Pobre	Sucio
	Francés	Limpio	Tonto	Bueno
Ecuatoriano	Alegre	Bueno	Limpio / Educado	
Cuarto	Blanco	Bueno	Limpio	Tranquilo
	Mestizo	Limpio	Rico / Educado / Bueno / Inteligente / Alegre	
	Afroecuatoriano	Pobre	Alegre	Vago
	Indígena Sierra	Pobre / Tranquilo / Bueno / Valiente		
	Indígena Oriente	Feo	Bueno / Sucio	Valiente
	Francés	Limpio	Rico	Tranquilo / Inteligente
Ecuatoriano	Bueno	Limpio	Rico	
Quinto	Blanco	Bueno	Limpio	Inteligente
	Mestizo	Inteligente	tramposos	Limpio
	Afroecuatoriano	Bueno	Honrado	Valiente
	Indígena Sierra	Valiente	Honrado	Bueno
	Indígena Oriente	Bueno	Valiente	Tranquilo / Feo
	Francés	Bueno	Inteligente	Limpio / Tranquilo
Ecuatoriano	Bueno	Educado	Limpio	
Séptimo	Blanco	Bueno	Educado	Honrado / Rico
	Mestizo	Ecuatoriano	Honrado	Inteligente
	Afroecuatoriano	Honrado	Valiente	Ecuatoriano
	Indígena Sierra	Feo	Ecuatoriano	Alegre
	Indígena Oriente	Feo	Tranquilo	Pobre
	Francés	Rico	guapo	Inteligente
Ecuatoriano	Bueno	Limpio	Inteligente	
Octavo	Blanco	Rico	Bueno	Limpio
	Mestizo	Honrado	Ecuatoriano	Educado / Alegre
	Afroecuatoriano	Bueno	Ecuatoriano	Honrado / Valiente
	Indígena Sierra	Bueno	Honrado	Ecuatoriano
	Indígena Oriente	Valiente	Bueno	Inteligente / Ecuatoriano / Honrado
	Francés	Rico	Inteligente	Educado
Ecuatoriano	Ecuatoriano	Inteligente	Bueno	
Décimo	Blanco	Educado	Honrado	Inteligente
	Mestizo	Ecuatoriano	guapo	Honrado
	Afroecuatoriano	Honrado	Ecuatoriano	Alegre
	Indígena Sierra	Sucio	Pobre	Honrado / Valiente / Cumplido
	Indígena Oriente	Valiente	Ecuatoriano	Sucio
	Francés	Rico	Educado	Inteligente
Ecuatoriano	Inteligente	Bueno	Alegre	
Total	Blanco	Bueno	Limpio	Educado
	Mestizo	Inteligente	Educado	Bueno
	Afroecuatoriano	Bueno		Honrado / Valiente
	Indígena Sierra	Valiente	Pobre	Honrado
	Indígena Oriente	Bueno	Valiente	Feo
	Francés	Rico	Inteligente	Educado / Limpio
Ecuatoriano	Bueno	Educado	Inteligente	

Valoración de inteligencia, civilización, desarrollo y belleza, según grupo, y por nivel

Nivel escolar	Grupo social	Inteligencia	Desarrollo	Civilización	Belleza	Total
Tercero	Blanco	+46	+35	+33	+38	+152
	Mestizo	+49	+43	+25	+32	+149
	Afroecuatoriano	+8	+9	-8	+2	+27
	Indígena Sierra	-11	-6	-35	-37	-89
	Indígena Oriente	+4	-2	-13	-24	-35
	Francés	+44	+51	+48	+34	+177
	Ecuatoriano	+73	+74	+82	+70	+299
Cuarto	Blanco	+22	+46	+42	+48	+158
	Mestizo	+49	+57	+50	+55	+211
	Afroecuatoriano	+7	+17	+16	+4	+44
	Indígena Sierra	+34	+41	+17	+19	+111
	Indígena Oriente	+8	+5	-1	-3	+11
	Francés	+73	+65	+74	+31	+243
	Ecuatoriano	+59	+64	+63	+62	+248
Quinto	Blanco	+44	+43	-56	+28	+171
	Mestizo	+44	+39	+25	+21	+129
	Afroecuatoriano	+12	+14	+20	-13	+33
	Indígena Sierra	+13	+9	-4	-31	-13
	Indígena Oriente	-2	+3	-5	-15	-19
	Francés	+79	+64	+73	+60	+276
	Ecuatoriano	+73	+54	+49	+51	+224
Séptimo	Blanco	+28	+45	+33	+9	+115
	Mestizo	+29	+27	+30	+15	+101
	Afroecuatoriano	-1	-27	-17	-15	-60
	Indígena Sierra	-2	-24	-26	-37	-89
	Indígena Oriente	-28	-39	-46	-30	-143
	Francés	+42	+43	+42	+21	+148
	Ecuatoriano	+31	+19	+15	+20	+85
Octavo	Blanco	+19	+44	+34	+26	+123
	Mestizo	+44	+33	+29	+40	+146
	Afroecuatoriano	+29	+22	+25	+22	+98
	Indígena Sierra	+18	+1	+9	-24	+4
	Indígena Oriente	+27	+2	-5	-19	+5
	Francés	+39	+44	+41	+24	+148
	Ecuatoriano	+38	+37	+37	+34	+146
Décimo	Blanco	+34	+35	+42	+27	+138
	Mestizo	+40	+25	+19	+22	+106
	Afroecuatoriano	+15	+7	-6	+2	+18
	Indígena Sierra	+12	-9	+2	-20	-15
	Indígena Oriente	+11	-11	-12	-19	-31
	Francés	+47	+59	+46	+32	+184
	Ecuatoriano	+41	+37	+33	+28	+139
Total	Blanco	+193	+248	+240	+176	+857
	Mestizo	+255	+224	+178	+185	+842
	Afroecuatoriano	+70	+42	+46	+2	+160
	Indígena Sierra	+64	+12	-37	-130	-91
	Indígena Oriente	+20	-42	-80	-110	-212
	Francés	+324	+326	+324	+202	+1176
	Ecuatoriano	+315	+285	+279	+265	+1144

Valoraciones según región de identificación: positiva, negativa o neutra según la escala, y palabras definitorias más escogidas.

Grupo social	Región de identificación							
	Francia 5	Ecuador 62	Francia y Ecuador 11	Europa 6	América Latina 27	América del Sur 2	Sierra 3	Otro o nada 7
	Valoración según escala							
Blanco	+	+	+	+	+	+	-	+
Mestizo	+	+	+	+	+	+	+	+
Afrodescendiente	+	+	+	+	+	+	-	+
Indígena Sierra	-	-	+	+	-	-	-	+
Indígena Oriente	-	-	+	+	-	-	-	+
Ecuatoriano	+	+	+	+	+	+	0	+
Francés	+	+	+	+	+	+	+	+
	Palabra definitoria más escogida							
Blanco	Bueno	Limpio	Bueno	Educado	Educado			Educado
Mestizo	Educado Bueno Inteligente	Inteligente	Bueno Limpio	Educado	Ecuatoriano		Valiente	Tranquilo
Afrodescendiente	Bueno Tranquilo Pobre	Honrado	Feo / Valiente Alegre / Tonto Tranquilo	Bueno	Ecuatoriano		Feo	Bueno
Indígena Sierra	Inteligente	Valiente Pobre	Sucio	Valiente	Honrado		Valiente Honrado	Pobre
Indígena Oriente	Vago Tonto	Bueno	Valiente	Valiente	Valiente		Feo	Tranquilo
Ecuatoriano	Inteligente	Bueno	Bueno	Bueno Alegre Inteligente Deshonesto	Bueno Alegre			Limpio Educado
Francés	Bueno	Rico	Limpio	Guapo Inteligente	Educado			Limpio



Valoraciones según grupo social de identificación: positiva, negativa o neutra según la escala, y palabras definitorias más escogidas.

Grupo social	Grupo social de identificación				
	Mestizo 81	Blanco 31	Otro o nada 10	Indígena 1	Afrodescendiente 0
	Valoración según escala				
Blanco	+	+	-	-	
Mestizo	+	+	+	-	
Afrodescendiente	+	-	0	+	
Indígena Sierra	-	-	0	0	
Indígena Oriente	-	-	0	0	
Ecuatoriano	+	+	+	-	
Francés	+	+	+	+	
	Palabra definitoria más escogida				
Blanco	Bueno Limpio	Bueno Limpio	rico educado bueno		
Mestizo	Bueno	Educado	rico educado		
Afrodescendiente	Alegre	Honrado Vago Bueno Alegre	Bueno		
Indígena Sierra	Valiente	Feo	honrado sucio		
Indígena Oriente	Bueno	Feo	feo educado valiente alegre		
Ecuatoriano	Bueno	Bueno	educado		
Francés	Rico	Inteligente	Rico inteligente		

Nota: la mayoría de las veces en que un alumno o una alumna no contesta es en la categoría afrodescendiente. Algunos preguntaron a qué se refería, y tras explicaciones de sus compañeros y compañeras decidieron no contestar por no entender a qué se refería o por no conocer nada sobre los afrodescendientes.

Número de veces que cada palabra definitoria es escogida por categoría y por nivel escolar.

Grupos sociales							Palabra Definitoria	Nivel escolar
Blanco	Mestizo	Afrodescendiente	Indígena Sierra	Indígena Oriente	Ecuatoriano	Francés		
1	2	5	11	4	-	3	Feo	Tercero
4	4	-	1	-	6	3	Rico	
-	-	3	1	3	1	3	Honrado	
3	2	2	5	1	-	3	Vago	
8	3	3	2	1	6	4	Educado	
1	5	3	4	3	2	3	Tramposo	
3	-	2	1	1	4	4	Guapo	
5	1	2	3	2	-	-	Ecuatoriano	
2	4	4	4	3	-	-	Malo	
8	7	5	-	3	7	5	Bueno	
2	4	3	-	1	3	4	Valiente	
6	8	4	-	1	5	7	Limpio	
2	4	1	1	-	1	1	Cumplido	
2	2	2	8	7	1	2	Sucio	
4	5	1	1	1	5	3	Inteligente	
2	1	8	2	3	7	1	Alegre	
3	3	4	1	-	4	3	Tranquilo	
2	-	1	2	9	2	5	Tonto	
1	1	-	-	-	3	-	Deshonesto	
1	3	2	8	8	1	1	Pobre	
6	4	5	5	4	4	2	Cobarde	
2	-	3	2	7	-	1	Feo	Cuarto
3	6	3	-	1	7	7	Rico	
-	1	1	4	3	3	5	Honrado	
1	-	5	-	3	3	2	Vago	
5	6	-	4	1	6	4	Educado	
3	-	2	1	2	1	1	Tramposo	
3	5	2	-	2	1	1	Guapo	
4	2	-	4	-	-	-	Ecuatoriano	
1	-	5	-	1	-	-	Malo	
10	6	5	6	5	10	5	Bueno	
3	3	4	6	5	1	-	Valiente	
10	10	3	-	1	7	9	Limpio	
-	1	-	2	2	1	2	Cumplido	
1	-	3	5	5	2	1	Sucio	
3	6	3	3	2	4	6	Inteligente	
2	6	6	3	2	6	3	Alegre	
6	4	1	6	2	2	6	Tranquilo	
2	1	4	1	4	-	1	Tonto	
-	-	1	3	-	-	-	Deshonesto	
-	2	6	6	3	-	-	Pobre	
1	-	-	1	2	-	-	Cobarde	

2	2	4	3	6	1	4	Feo	Quinto
4	-	2	-	-	2	6	Rico	
2	3	7	5	4	3	3	Honrado	
1	1	2	1	-	-	-	Vago	
6	8	5	4	4	11	5	Educado	
-	3	-	1	-	2	-	Tramposo	
4	-	1	-	1	3	7	Guapo	
1	2	1	3	2	-	-	Ecuatoriano	
-	2	6	4	1	-	-	Malo	
12	6	8	5	9	12	10	Bueno	
3	5	7	8	8	5	4	Valiente	
10	7	3	4	2	8	8	Limpio	
4	1	2	3	-	3	2	Cumplido	
-	1	2	2	3	-	-	Sucio	
7	11	2	2	4	3	9	Inteligente	
-	3	2	2	5	4	-	Alegre	
5	5	6	4	6	5	8	Tranquilo	
-	1	1	1	2	-	-	Tonto	
1	2	-	-	1	3	-	Deshonesto	
-	-	1	3	3	1	-	Pobre	
1	-	-	2	2	-	-	Cobarde	
1	-	4	6	7	-	4	Feo	Séptimo
6	4	1	-	-	2	10	Rico	
6	7	6	4	-	3	3	Honrado	
-	1	2	3	2	3	2	Vago	
7	7	3	1	1	3	4	Educado	
1	1	1	4	-	3	-	Tramposo	
2	4	1	-	1	4	8	Guapo	
-	7	5	5	3	-	-	Ecuatoriano	
-	1	-	1	4	2	-	Malo	
9	3	2	4	4	9	4	Bueno	
1	2	6	5	3	2	2	Valiente	
7	1	-	1	-	5	3	Limpio	
1	2	3	4	5	3	-	Cumplido	
-	-	2	2	4	1	3	Sucio	
3	5	2	2	2	5	6	Inteligente	
3	2	3	5	1	1	-	Alegre	
4	3	3	1	6	4	-	Tranquilo	
-	-	1	-	1	-	-	Tonto	
-	1	1	3	-	-	1	Deshonesto	
-	1	4	3	6	3	-	Pobre	
2	-	-	-	-	-	1	Cobarde	
-	-	2	3	3	-	2	Feo	Octavo
14	1	-	-	-	1	13	Rico	
2	11	7	10	6	7	4	Honrado	
3	1	2	1	1	1	-	Vago	
7	8	1	3	2	4	9	Educado	
3	-	1	-	-	1	3	Tramposo	
3	4	1	1	1	3	3	Guapo	
-	8	9	8	6	11	-	Ecuatoriano	
1	-	1	-	-	-	1	Malo	

8	7	10	10	7	9	6	Bueno	
1	3	7	3	8	2	1	Valiente	
8	3	-	-	2	2	6	Limpio	
4	1	5	5	3	1	1	Cumplido	
-	-	2	3	4	-	2	Sucio	
1	6	-	5	6	9	11	Inteligente	
3	8	7	5	3	7	4	Alegre	
4	4	4	2	4	3	3	Tranquilo	
1	-	-	1	-	-	1	Tonto	
3	-	-	1	1	3	1	Deshonesto	
-	2	5	7	3	7	-	Pobre	
3	-	-	-	1	-	-	Cobarde	
-	-	1	4	3	1	2	Feo	
9	1	-	1	-	-	10	Rico	
1	7	8	5	4	4	4	Honrado	
-	-	2	1	-	2	-	Vago	
10	4	2	1	2	7	8	Educado	
1	-	1	1	-	-	-	Tramposo	
3	8	-	-	-	4	1	Guapo	
1	11	8	4	7	-	-	Ecuatoriano	
-	1	-	-	1	-	1	Malo	
1	6	5	4	4	8	2	Bueno	
2	4	5	5	7	-	-	Valiente	
4	2	2	1	1	2	1	Limpio	
3	-	2	5	2	1	3	Cumplido	
-	-	2	7	5	-	5	Sucio	
6	4	2	2	4	9	8	Inteligente	
4	3	6	5	3	8	3	Alegre	
2	2	3	-	4	2	1	Tranquilo	
1	1	-	-	-	1	1	Tonto	
5	-	1	-	-	1	1	Deshonesto	
-	1	3	6	5	2	-	Pobre	
-	-	1	1	-	1	3	Cobarde	

Décimo

Estadísticas<sup>1</sup>

Secundaria

Horas dedicadas a cada materia por niveles: secundaria<sup>2</sup>

	Séptimo de Educación básica	Octavo	Noveno	Décimo	Primero de bachillerato	Segundo			Tercero		
						S	ES	L	S	ES	L
Francés	5	4	5	4,5	5	6	4,5	7	-	-	-
Historia y geografía	3	3	3	3,5	2,5	2,5	4	4	3	4	4,5
Matemáticas	5	4	4	4	4	6	3	2	5,5	4	-
Ciencias Físicas	-	1,5	1,5	2	4	4,5	-	-	5	-	-
Ciencias de la Vida y de la Tierra	1,5	1,5	1,5	1,5	3	4	-	-	2,5	-	-
Español	2,5	3,5	3,5	4	3	3	3	3	3	2	3
Inglés	3	3	3	3	3	2	2,5	3	3	3	4
Latín	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
MRAN	-	0,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-
FRAN	-	0,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PE	-	-	-	-	1	-	1	-	1	2	-
PPRE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ciencias Sociales	1,5	1,5	2,5	2,5	3	1,5	1,5	1,5	2,5	2,5	2,5
Educación Física	4	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Educación musical	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-
Informática	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-
Artes	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-
Laboratorio Multimedia	-	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-
Optativa	-	-	-	-	3	-	-	3	-	-	-
Educación Cívica, S y Jurídica	-	-	-	-	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5
MO: AI/PE	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
TPE	-	-	-	-	-	2	2	2	-	-	-
Ciencias Económicas	-	-	-	-	-	-	5	-	-	6	-
Especialización	-	-	-	-	-	-	2	-	2	2	2
ESBIO	-	-	-	-	-	-	1,5	1	-	-	-
Filosofía	-	-	-	-	-	-	-	0,5	3	4	6
ESSP	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
MET 1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
Literatura	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4
Portugués	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
<b>Total horas</b>	<b>28,5</b>	<b>30</b>	<b>32</b>	<b>30</b>	<b>35</b>	<b>34</b>	<b>32,5</b>	<b>31,5</b>	<b>33,5</b>	<b>32</b>	<b>31</b>

Notas

- La materia llamada Ciencias Sociales cubre los contenidos del programa ecuatoriano correspondientes a cívica, historia del Ecuador, geografía y sociología.
- Siglas en francés: MRAN: Nivelación en matemáticas; FRAN: Nivelación en francés; TPE: Trabajos prácticos; PE: Permanencia en estudios; ESSP: Educación especializada en física; ESBIO: Educación especializada en biología; MO AI/PE: Modulo de orientación; IDD: Itinerario de descubrimiento.

### Horas dictadas según idioma por niveles: secundaria

	Séptimo Educación básica	Octavo	Noveno	Décimo	Primero bachillerato	Segundo			Tercero			Promedio
						L	ES	S	L	ES	S	
Francés	14,5	15	15	15,5	24	22	18,5	25,5	17	22,5	23	19,3
	50,9%	50%	46,8%	51,7%	68,6%	69,8%	56,9%	75%	54,8%	70,3%	68,6%	60,7%
Español	11	11	14	11,5	8	6,5	11,5	6,5	7	6,5	7,5	9,2
	38,6%	36,7%	43,8%	38,3%	22,8%	20,6%	35,4%	19,1%	22,6%	20,3%	22,5%	28,9%
Otro	3	4	3	3	3	3	2,5	2	7	3	3	3,3
	10,5%	13,3%	9,4%	10%	8,6%	9,6%	7,7%	5,9%	22,6%	9,4%	8,9%	10,4%

### Horas dedicadas a cada programa por niveles: secundaria

	Séptimo Educación básica	Octavo	Noveno	Décimo	Primero bachillerato	Segundo			Tercero			Promedio
						L	ES	S	L	ES	S	
Francia	24,5	25	26	23,5	29,5	27	28	29,5	26	27,5	28	26,8
	86%	83,3%	81,3%	78,3%	84,3%	85,7%	86,1%	86,8%	83,9%	85,9%	83,6%	84,3%
Ecuador	1,5	1,5	2,5	2,5	2,5	1,5	1,5	1,5	2	2,5	2,5	2
	5,2%	5%	7,8%	8,3%	7,1%	4,7%	4,6%	4,4%	6,5%	7,8%	7,5%	6,3%
Colegio	2,5	3,5	3,5	4	3	3	3	3	3	2	3	3
	8,8%	11,7%	10,9%	13,4%	8,6%	9,5%	9,2%	8,8%	9,7%	6,3%	8,9%	9,4%

### Primaria

#### Horas dedicadas a cada materia por niveles: primaria<sup>3</sup>

	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	Promedio
Francés <sup>4</sup>	19	18	16,5	18	18	17,9
Español <sup>5</sup>	2	3	3	3	4	3
Mixta	1	1	1	1	1	1
Artes visuales	0,5	1	0,5	-	-	0,4
Informática	0,5	-	1	1	1	0,7
Biblioteca	1	-	1	-	-	0,4
Música	-	1	-	1	-	0,4
Educación física <sup>6</sup>	1	1	2	1	1	1,2
Total horas	25	25	25	25	25	25

## Horas dictadas según idioma por niveles: primaria

	segundo	tercero	cuarto	quinto	sexto	Promedio
Francia	22	21	21	21	20	%
	88%	84%	84%	84%	80%	84%
Ecuador	2	3	3	3	4	%
	8%	12%	12%	12%	16%	12%
Colegio	1	1	1	1	1	%
	4%	4%	4%	4%	4%	4%

## Horas dedicadas a cada programa por niveles: primaria

	segundo	tercero	cuarto	quinto	sexto	Promedio
Francia	22	21	21	21	20	%
	88%	84%	84%	84%	80%	84%
Ecuador	2	3	3	3	4	%
	8%	12%	12%	12%	16%	12%
Colegio	1	1	1	1	1	%
	4%	4%	4%	4%	4%	4%

## Comunidad educativa

Miembros de la comunidad educativa: categorías<sup>7</sup>

Categoría	Número	Porcentaje
Estudiantes	Pre-primaria: 266	
	Primaria: 464	
	Secundaria: 366	
	Total: 1096	88,5%
Profesores	Primaria: 40	
	Secundaria: 45	
	Total: 85	6,8%
Ayudantes de maternal	11	0,9%
Director general	1	0,1%
Rectora	1	0,1%
Adjunta al director general	1	0,1%

Categoría	Número	Porcentaje
Directora primaria	1	0,1%
Administrador	1	0,1%
Consejero pedagógico	1	0,1%
Inspector general	1	0,1%
Auxiliares de inspección	4	0,3%
Enfermera	1	0,1%
Bibliotecarios / bibliotecarias	4	0,3%
Orientadora	1	0,1%
Personal de laboratorio	1	0,1%
Personal de servicio	20	1,6%
Personal administrativo	8	0,6%
<b>Total</b>	<b>1238</b>	<b>100</b>

## Miembros de la comunidad educativa: categorías y nacionalidades

### Nacionalidades de los estudiantes<sup>8</sup>

Región		País	Número de estudiantes que poseen únicamente la nacionalidad mencionada	Número de estudiantes que poseen la nacionalidad mencionada y otra más	Número y porcentaje de estudiantes que poseen al menos una de las nacionalidades de la región
Europa		Francia	69	168	325 : 23,2%
		Alemania	1	2	
		Suiza	2	3	
		Bélgica	15	23	
		Italia	2	21	
		Inglaterra	1	1	
		Dinamarca	1	1	
		España	3	1	
		Polonia	1	2	
		Holanda	1	2	
Rusia	1	4			
Asia		Japón	-	1	1 : 0,1%
Australia		Australia	-	2	2 : 0,1%



América	Latinoamérica	Ecuador	660	306	1039 : 74,2%
		Haití	-	2	
		Bolivia	2	3	
		Chile	5	10	
		Colombia	9	16	
		Costa Rica	1	-	
		Argentina	-	9	
		Brasil	-	3	
		Cuba	-	2	
		Nicaragua	-	1	
		Perú	-	3	
		Uruguay	-	4	
		Venezuela	-	1	
		Guatemala	1	-	
		Honduras	-	1	
	Norteamérica	Estados Unidos de América	-	20	29:
		Canadá	4	5	2,1%
África		Egipto	1	-	2 :
		Zimbabwe	-	1	0,1%
Medio Oriente		Liban	-	3	3 : 0,2%
Total			780	621	1401*

\* El número no coincide con el número de estudiantes porque los estudiantes que tienen doble nacionalidad han sido contados para cada una de sus nacionalidades.

### Nacionalidades, considerando: franceses, ecuatorianos, otros

Nacionalidad	Número	Porcentaje
Franceses	69	6,3%
Ecuatorianos / ecuatorianas	660	60,2%
Franco-ecuatorianos / franco-ecuatorianas	161	14,7%
Franco- otros	7	0,6%
Ecuatoriano-otros	145	13,3%
Extranjeros excepto franceses	54	4,9%
Total	1096	100%

Las diez ocupaciones o profesiones más comunes entre los representantes del alumnado (padre o madre de familia), según los datos proporcionados por el colegio.

- Según categorías dadas

1	Ingenieros	47	6%
2	Economistas	38	4,9%
3	Arquitectos	34	4,3%
4	Abogados	33	4,2%
5	Ingenieros civiles	29	3,7%
6	Médicos	28	3,6%
7	Docentes	26	3,3%
8	Ingenieros comerciales	25	3,2%
9	Administradores de empresas	24	3,1%
10	Sociólogos 39,1%	22	2,8%
	Total	306	39,1%

- Según categorías agrupadas

1	Ingenieros	180	23%
2	CCSS, CCHH	85	10,9%
3	Comercio, empresas, negocios	64	8,2%
4	Médicos, cirujanos, etc.	54	6,9%
5	Administradores	49	6,3%
6	Economistas	39	5%
7	Actividades artísticas y culturales	39	5%
8	Abogados	36	4,6%
9	Ciencias	35	4,5%
9	Arquitectos	34	4,3%
10	Turismo	29	3,7%
	Total	644	82,4% <sup>9</sup>

## Profesiones de padres y madres de familia

Abogado /a	33
Administrador/ a	21
Administrador/ a de empresas	24
Administrador hotelero	3
Administrador turístico	1
Agente aduanera	1
Agente de viajes	4
Agregado de seguridad	2
Agricultor	2
Agroexportador	1
Agrónomo	11
Amo/ a de casa	4
Analista	1
Analista de métodos	1
Analista en sistemas	3
Analista financiero	1
Analista programador	1
Antropólogo	4
Arqueólogo	2
Arquitecto/ a	34
Artesano/ a	1
Artista	1
Asesor de seguros	1
Asistente de dirección	1
Auditor / a	8
Biólogo /a	7
Biólogo molecular	1
Broker de seguros	1
Buzo	1
Cajera	1
Cardiólogo/ a	2
Chef	2
Chef de cocina	1
Chef pastelero	2
Cineasta	1
Cirujano	2
Cirujano plástico	1
Comerciante	14
Comercio exterior	3
Compositor	1
Computación	1
Comunicación	1
Comunicación social	1
Consejero pedagógico	2
Consejero Unión Europea	1
Cónsul	1
Consultor	4
Consultor de imagen	1
Constructor	1
Contador	7
Contratista	1
Cooperación internacional	1
Coordinador de proyecto	2
Corredor / a de seguros	2
Counter internacional	1
Decorador	3
Designer	4
Dibujante	1
Diplomático / a	13
Director comercial	2
Director de empresa	1
Director FONCULTURA	1
Director televisión	1
Diseñador industrial	2
Docente	26
Doctor en Derechos Internacionales	1
Doctor en informática	1
Doctor en jurisprudencia	3
Doctor en matemáticas	1
Ecólogo	1
Economista	38
Editor	1
Ejecutivo	2
Embajador/ a	1
Empleado	1
Empresario	7
Enfermero/ a	1
Entrenador de fútbol	1
Escritor/ a	2
Escultor/ a	1
Especialista en desarrollo	1
Especialista en nutrición deportiva	1
Estudiante	6
Filósofo	1
Fitopatólogo	1
Floricultor	1
Fotógrafo	3
Funcionario/ a	2
Funcionario internacional	1
Gendarme	2

Geofísico	1
Geógrafo	2
Geólogo	1
Gerente	5
Gerente comercial	1
Gerente de productos	1
Gerente de ventas	1
Gerente social	1
Ginecólogo	2
Guía	9
Hidrólogo	1
Hotelero	8
Industrial	4
Ingeniero/ a	47
Ingeniero/ a automotriz	1
Ingeniero/ a forestal	1
Ingeniero/ a civil	29
Ingeniero/ a financiero/ a	5
Ingeniero/ a mecánico/ a	14
Ingeniero/ a en minas	1
Ingeniero/ a industrial	4
Ingeniero/ a químico	6
Ingeniero/ a eléctrico	18
Ingeniero/ a en marketing	3
Ingeniero/ a en sistemas	10
Ingeniero/ a comercial	25
Ingeniero en sonido	1
Ingeniero de empresas	1
Ingeniero petroquímico	1
Ingeniero informático	2
Ingeniero textil	1
Ingeniero ambiental	2
Ingeniero bioquímico	1
Ingeniero matemático	2
Ingeniero geólogo	4
Ingeniero ictiólogo	1
Intérprete de conferencias	1
Investigador	4
Jubilado	7
Kinesiólogo	1
Licenciado en ciencias económicas	1
Licenciado idiomas	1
Licenciado en lenguas aplicadas	2
Licenciado en música	1
Licenciado en turismo	2
Matemático	7
Marketing	4
Master en mercadeo	1

Mbo en finanzas	1
Mecánico	1
Mecánico industrial	1
Médico	28
Médico visitador	4
Mercadólogo	1
Militar	5
Músico/ a	4
Negocios	1
Neurocirujano	1
Neurólogo	2
Odontólogo/ a	2
Operador de bolsa	2
Ortodoncia	1
Osteópata	1
Pastelero / panadero	1
Pediatra	1
Periodista	10
PHD en relaciones internacionales	1
Piloto	2
Piloto militar	1
Pintor/ a	2
Plomero	1
Policía	3
Productor	1
Productor de televisión	1
Productor de cine y televisión	1
Psicólogo / psicóloga	7
Psicólogo / a industrial	3
Publicista	9
Realizador de cine	1
Realizador de video	1
Recepcionista	1
Relaciones públicas	1
Responsable voluntario	1
Restaurador/ a de arte	1
Restaurante	1
Sociólogo / socióloga	22
Secretaria / secretario	10
Secretario/ a ejecutivo/ a	2
Técnico	1
Técnico aeronáutico	2
Técnico comercial	1
Técnico de turismo	3
Técnico electro-mecánico	1
Técnico en administración	2
Técnico en hotelería	1
Técnico petrolero	1

Tecnólogo	1
Traductor / traductora	5
Turismo	2
Ventas	2

Veterinario	3
Vicepresidente ETS	1
Total	783

## Notas

- 1 Todas han sido elaboradas por la autora en base a documentos proporcionados por el colegio.
- 2 Este cuadro y los dos siguientes han sido realizados a partir de los horarios de clase de la secundaria proporcionados por el rectorado ecuatoriano del colegio.
- 3 Este cuadro y los dos siguientes han sido realizados a partir de los horarios de clase de la primaria. No se toma en cuenta primer grado de educación básica porque el colegio sigue el sistema educativo francés según el cual el nivel equivalente a primero de educación básica es el último nivel de maternal y no parte de la educación básica.
- 4 En esta materia se incluye todo el programa francés de: historia, geografía, matemáticas, educación cívica, lenguaje y ciencias.
- 5 En esta materia se incluye todo el programa ecuatoriano de: lenguaje, historia, geografía, educación cívica.
- 6 Esta materia incluye: escalada, natación, atletismo.
- 7 Este cuadro y el siguiente han sido realizados a partir de documentos oficiales del colegio proporcionados por la secretaria del rectorado.
- 8 Existen 33 nacionalidades en el alumnado del colegio Louis Godin. Esta enumeración, así como la siguiente, ha sido realizada a partir de datos proporcionados por la secretaria del rectorado que fueron elaborados para la fiesta de las nacionalidades que se celebra en el colegio cada año el mismo día que la jura de la bandera, en este caso el sábado 31 de Marzo del año 2007.
- 9 El restante 17,6% se distribuye entre: Docentes: 26: 3,3%; Secretarías: 12: 1,5%; Informática: 8: 1%; Auditores / as: 8: 1%; Jubilados: 7: 0,9%; Estudiantes: 6; Militares: 5; Amas de casa: 4; Policías: 3; Agricultores: 2; Coordinadores de proyectos: 2; Diseñadores industriales: 2; Ejecutivos: 2; Pilotos: 2; Funcionarios: 2; Asistente de dirección: 1; Buzo: 1; Cajera: 1; Consejero de la Unión Europea: 1; Consultor de imagen: 1; Cooperación internacional: 1; Empleado: 1; Entrenador de fútbol: 1; Especialista en nutrición deportiva: 1; Gerente social: 1; Piloto militar: 1; Plomero: 1; Agente aduanera: 1; Recepcionista: 1; Vicepresidente ETS: 1.