

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador

Departamento de Sociología y Estudios de Género

Convocatoria 2015-2018

Tesis para obtener el título de doctorado en Ciencias Sociales con Especialización en Estudios
Andinos

Educación bilingüe y ciudadanía:
disputas por el reconocimiento de la diferencia

Alexandra Paulina Quisaguano Mora

Directora: Mercedes Prieto

Lectores: Felipe Burbano de Lara, Fernando García, María Moreno, Nancy Postero, y Helene
Risor

Quito, julio de 2021

Dedicatoria

A mis bisabuelos paternos: Ventura Quisaguano y María Antonieta Catota quienes me heredaron la fuerza indígena que siempre busqué.

A mi abuelito Marcelino Quisaguano, a quien encontré durante largas e infinitas reflexiones de esta tesis. Ahora te llevo conmigo siempre, aunque no te conocí físicamente, siento que nunca te fuiste de nuestras vidas. Tu rebeldía hizo eco en mi vida y ahora te puedo decir con orgullo: “la Quisaguano siempre puede”.

A todos los maestros y maestras que dedicaron su vida en la enseñanza de los pueblos y nacionalidades, en especial a mi madre: Mercedes Mora, quien me enseñó el significado de educar en el sector rural, desde una edad muy tierna.

A mis profesoras Mercedes Prieto y Susana Wappenstein, quienes fueron la inspiración sublime para reafirmar mi decisión de ser maestra en el mundo académico. Profe Mercedes: gracias infinitas por producir trabajos brillantes sobre las poblaciones indígenas, y repensar el reconocimiento étnico. Gracias por la paciencia y el aliento en momentos de tristeza y oscuridad. Profe Susana, en donde quiera que te encuentres, nuestro sueño se hizo realidad: estoy acabando el doctorado; como siempre me recordabas, pronto brillaré con luz propia. En tu memoria querida Susana.

A la juventud indígena que ha reivindicado varias formas de visibilizar sus procesos de identidad como sujetos indígenas.

Tabla de contenidos

Resumen	VII
Agradecimientos	X
Introducción	1
Capítulo 1	7
Ciudadanía y educación	7
1. Debates sobre ciudadanía: universalismo y diversidad cultural	7
1.1. Ciudadanía universal.....	7
1.2. Sobre la inquietud de Turner	9
1.3. Ciudadanía universal y diversidad: “la doble cara del liberalismo”	10
1.3.1. Ciudadanía de la diversidad	15
1.3.2. Ciudadanía de la diferencia.....	24
2. Mecanismos de ciudadanización: ¿cómo se instituye la ciudadanía?	27
2.1. Reconocimiento	27
2.1.1. Reconocimiento de la diferencia.....	27
2.1.2. Reconocimiento de la diversidad	35
2.2. Intermediarios estatales.....	38
2.3. Disputa o negociación política.....	40
3. Educación y ciudadanía: hegemonía y disputa política.....	41
3.1. Sobre la hegemonía.....	44
3.2. Sobre la disputa política.....	47
4. Conclusiones.....	51
Capítulo 2	54
Estrategia metodológica	54
1. Criterios generales	57
2. Escalas	57
2.1. Nacional.....	58
2.2. Local	60
3. Trabajo de campo	78
4. Conclusiones.....	79
Capítulo 3	83
Historia de la educación bilingüe en la población quichuahablante de la Sierra	83
1. Alfabetización y disputas.....	83

2. Escuelas comunitarias.....	88
2.1. Disputas de la educación intercultural bilingüe	94
3. Escuelas del milenio	97
4. Conclusiones.....	107
Capítulo 4	110
Disputas contemporáneas en torno a la educación bilingüe.....	110
1. Unidades educativas del milenio y escuelas comunitarias en Zumbahua e Imantag	110
2. Actores de la educación bilingüe: docentes, estudiantes y comunidad	113
3. Conclusiones.....	134
Capítulo 5	137
Intermediarios de la ciudadanía: el papel de los maestros <i>Kichwas</i>	137
1. Educación y participación comunitaria	138
2. Agencia del sujeto indígena.....	142
3. <i>Kichwanización</i> como efecto de la ciudadanía	146
4. Docentes indígenas como intelectuales orgánicos.....	151
5. Conclusiones.....	154
Capítulo 6	156
Ciudadanización en la comunidad educativa	156
1. Precisiones metodológicas en el campo educativo.....	156
2. Ciudadanización en adultos con y sin Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de Zumbahua e Imantag	160
3. Ciudadanización en estudiantes adolescentes con y sin EIB de Zumbahua e Imantag	178
4. Ciudadanización en estudiantes niños, niñas con y sin EIB de Zumbahua e Imantag	200
5. Conclusiones.....	207
Conclusiones	211
Lista de referencias	224

Ilustraciones

Figuras

Figura 6.2. Ejercicio en el grupo focal de adultos con EIB de Imantag.....	170
Figura 6.3. Ejercicio en el grupo focal de adultos sin EIB de Zumbahua.....	175
Figura 6.4. Ejercicio en el grupo focal de adultos sin EIB de Imantag.....	178
Figura 6.5. Ejercicio en el grupo focal de estudiantes adolescentes con y sin EIB de Zumbahua.....	189
Figura 6.6. Ejercicio en el grupo focal de estudiantes adolescentes con y sin EIB de Imantag	200
Figura 6.7. Ejercicio en el grupo focal de estudiantes niños, niñas con EIB y sin EIB de Zumbahua e Imantag	203

Gráficos

Gráfico 2.1. Número de estudiantes matriculados en Zumbahua e Imantag desde 2005 hasta 2017.....	66
--	----

Tablas

Tabla 1.1. Número de estudiantes matriculados en Zumbahua e Imantag desde 2005 hasta 2017	64
Tabla 1.2. Similitudes entre Zumbahua e Imantag.....	77

Declaración de cesión de derecho de publicación de la tesis

Yo, Alexandra Paulina Quisaguano Mora, autora de la tesis titulada “Educación bilingüe y ciudadanía: disputas por el reconocimiento de la diferencia”, declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de doctorado en Ciencias Sociales con Especialización en Estudios Andinos concedido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.

Cedo a la FLACSO Ecuador los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, bajo la licencia Creative Commons 3.0 Ecuador (CC BY-NC-ND 3.0 EC), para que esta universidad la publique en su repositorio institucional, siempre y cuando el objetivo no sea obtener un beneficio económico.

Quito, julio 2021.



Alexandra Paulina Quisaguano Mora

Resumen

Esta tesis explora las relaciones entre ciudadanía y educación bilingüe desde una perspectiva interdisciplinaria que considera a la Antropología política y a la Sociología política. De manera particular retoma debates en torno a los procesos de formación de la ciudadanía, a los procesos de reconocimiento de la diversidad cultural y en torno a la ciudadanía indígena, también nombrada como ciudadanía étnica. Estos accesos abren avenidas para desarrollar una metodología de corte cualitativo, desde un proceso iterativo que involucra virajes analíticos con el propósito de ir y venir del campo de investigación para ordenar, analizar, debatir y modificar el contexto conceptual, la pregunta y la validez de la investigación. Asimismo, se hace uso de la propuesta de comparar similitudes, para profundizar en los procesos de ciudadanía de población indígena que habita escenarios territoriales similares, en referencia a la proporción de población indígena, a la matrícula escolar, a la organización política, así como a las disputas por la educación bilingüe y los derechos indígenas. Estos criterios delimitan como zonas de estudio, a Imantag y Zumbahua en la Sierra del Ecuador. Estamos hablando de la comparación de similitudes en los procesos de ciudadanía para entender el carácter y alcance de los mecanismos de construcción ciudadana, incluida aquella basada en las diferencias culturales.

Los clásicos estudios de la posguerra sobre ciudadanía asumen una mirada universal de los derechos sociales, económicos y políticos de todos los miembros de la comunidad política. Sin embargo, a pesar de esa mirada universal, hacia la década de 1990 se instala una disputa en torno a la diferencia sexual y a la diversidad cultural que pone en cuestión a estas miradas universalistas de la ciudadanía. En América Latina hacia 1990 se observa el desarrollo del concepto de ciudadanía étnica o ciudadanía indígena, mediado por el reconocimiento de la diversidad cultural y por las luchas de significados de esta misma ciudadanía auspiciadas por los movimientos indígenas. Esta tesis analiza las disputas entre distintas maneras de entender y vivir la ciudadanía entre los actores de la educación bilingüe (funcionarios públicos, padres de familias, maestros y líderes de los movimientos indígenas). De un lado, se detecta una noción de ciudadanía como una asignación igualitaria para todos los miembros de una comunidad política, con la expresa noción de eliminar privilegios. Y, de otro lado, una noción de ciudadanía culturalmente sensible a las desigualdades históricas que requieren ser reparadas a través de formas especiales de reconocimiento y que se disputa en diversos escenarios. El escenario privilegiado en este análisis es el de la educación bilingüe iniciada

con el retorno a la democracia en la década de 1980 y que sufre importantes modificaciones durante el período de la Revolución Ciudadana (2008 - 2017).

El análisis de las disputas y negociaciones de las distintas formas ciudadanas se lo hace a través de la exploración de tres mecanismos de construcción de la ciudadanía: las políticas de reconocimiento cultural y su traslación a la educación bilingüe; el rol de los y las maestras en los procesos de ciudadanización y las disputas y negociaciones en torno a la educación bilingüe en el Ministerio de Educación, de las familias indígenas en sus vidas comunitarias y los movimientos indígenas. Se intenta rastrear cómo se instala la ciudadanía étnica y en qué medida se coloca, en tensión a una noción de formulación universal que no adjudica ninguna consideración de diferencia cultural hacia los miembros de la comunidad política.

El análisis del interfaz entre educación bilingüe y ciudadanía permite, a su vez, entender la agencia del sujeto indígena y posibilita mirar la ciudadanía en su doble dimensión: de un lado, como apertura hacia el acceso a la comunidad política como sujetos culturalmente diferentes; y, de otro lado, como efectos inesperados de la disputa política que refuerzan tanto aspectos universales de la ciudadanía como aspectos diferenciados de la misma. De esta forma, la tesis se detiene en entender los mecanismos de la ciudadanización como agencia en referencia al reconocimiento de la diversidad cultural, al rol de los maestros como intermediarios políticos, y a disputa y negociación política. A su vez, la producción de la ciudadanía implica la resignificación de prácticas y discursos culturales en relación con el mundo mestizo e indígena y a la politización de la educación bilingüe, en el Ministerio de Educación, en los movimientos indígenas y en la vida comunitaria. De alguna manera, es esta constelación de factores, la que produce ciudadanía y no sólo las prácticas y discursos en torno a la educación bilingüe. Si bien, la educación ha teorizado sobre su carácter de reproductor de la hegemonía se propone que es su carácter político el que genera espacios emancipadores como los de participación comunitaria, reconocimiento de la identidad étnica como derecho de ciudadanización y producción de otras manifestaciones culturales. Además, los hallazgos de esta investigación revelan una disputa entre la ciudadanía universal y la ciudadanía étnica, desde la misma población indígena e intermediarios de la ciudadanía.

Este efecto ambiguo del proceso de ciudadanización que hace uso de nociones universales y de la diferencia propone que desde ambas vertientes se mantiene y reposicionan los asuntos de la diversidad cultural. Padres de familia, maestros y maestras y el estudiantado reconocen

la diversidad cultural ya sea desde un enfoque universalizante de ciudadanía o ya sea desde un enfoque de la diversidad históricamente marginada de la comunidad política. Sin embargo, se realizó una presentación de casos para verificar la trayectoria de la ciudadanía como categoría de análisis para comprender cómo se articula la ciudadanía universal y la ciudadanía étnica, como una forma de clarificar la falsa dicotomía o el binarismo entre las dos ciudadanía. Es relevante considerar que por motivos analíticos se hace una conceptualización de cada elemento. De ahí que, se observa en las narrativas que tanto la ciudadanía universal como la ciudadanía étnica confluyen, conviven, y la diversidad cultural se torna como una característica de referencia para distinguir sus dinámicas y conceptualizaciones.

Agradecimientos

Durante estos cuatro años han pasado situaciones que han tocado mi vida; este proceso doctoral ha sido un recorrido de aprendizaje abismal, no sólo desde la perspectiva académica, también desde el plano emocional como para entender que hay otras formas de resolver la vida. Siento que este trascurso ha sido un encuentro conmigo misma, con mi historia, con la historia de varias personas que siguen buscando identidad, justicia social, reconocimiento y verdad. Puedo decir abiertamente, que me siento agradecida con el universo, con la vida, con el mundo, con las oportunidades y con todas las personas que se cruzaron en mi vida durante esta senda para recordarme que es tiempo de elegir ser feliz. Agradezco a todos quienes pusieron su energía de Luz en este estudio que ahora brilla por sí mismo.

A FLACSO por confiar una vez más en mis habilidades, seleccionarme como estudiante doctoral y brindarme lineamientos para forjarme como investigadora. Gracias al Doctorado de Estudios Andinos por impulsarme a participar del Concurso por Beca de Investigación y ser este estudio uno de los seleccionados.

A mi directora de tesis, Mercedes Prieto por la guía y acompañamiento permanente en la construcción de esta investigación. Gracias por dejarme conocer la creatividad académica que existe en una súper maestra e investigadora. Ha sido un honor y un privilegio contar con su lucidez, generosidad, paciencia y rigurosidad.

A mis profesoras y profesores del doctorado: Ana María Goetschel, Gioconda Herrera, Santiago Ortiz, Fernando García, Marcelo Kunrath, Carmen Diana Deere, Sofía Arguello; por todas las experiencias compartidas y las enseñanzas precisas.

A Susana Wappenstein, quien me inspiró seguir este camino de la vida académica y me acompañó paso a paso en mi formación. Siento que nos volveremos a encontrar y seguiremos conversando sobre las luchas por significados. Gracias por ser generosa y dejarme el legado del amor por la enseñanza.

A Monita Astudillo por su grandiosa amistad y estar pendiente de mi proceso académico. Gracias Monita por ser genial. A Juan Carlos Pérez, personal de sistemas en FLACSO, por resolver el problema de las computadoras en un instante, gracias por su amistad y sus buenas

vibras. A Sandrita por mantener limpio mi escritorio y dejar mensajes de aliento y buenas vibras en las oficinas.

A las comunidades indígenas de Zumbahua e Imantag por su confianza, acogida y empoderamiento. Mil gracias a los maestros y maestras indígenas que me permitieron entrar en sus vidas, fueron generosos con sus relatos: compartieron anécdotas, risas, lágrimas, y decidieron formar parte de la investigación. Sus experiencias me han llenado de inspiración para seguir luchando por el reconocimiento étnico. Gracias por mostrarme la conexión con sus abuelos y dejarme claro, que todos somos parte de la memoria indígena.

A mis padres Bolívar y Mercedes quienes me apoyan con amor incondicional sin medir tiempo, espacio, situación. Gracias por creer en mí y dejarme sentir que son mis fans de primera fila. Ustedes siempre supieron que lo lograría. Su amor es la mejor medicina para vivir.

A mis hermanos, cuñadas, sobrinos por esperarme durante este tiempo y dejarme sentir que todavía soy parte de sus vidas.

A mi hermana Andrea por caminar a la par conmigo en este sueño lleno de riesgos, avatares y decisiones permanentes. Juntas empezamos por caminos similares y ahora vamos viendo los frutos de nuestros sueños. Gracias por abrazarme siempre y hacerme sentir que todo estaría bien.

A mis abuelitas, María Luisa por contagiarme de su valentía para vivir sin límites y sus bendiciones constantes en la madrugada cuando me encontraba escribiendo. Abuelita Judith, en donde quiera que te encuentres, gracias por demostrarme que la fortaleza se mantiene hasta el final, gracias por honrar la memoria de mi abuelito Marcelino. Ahora les honro y les llevo conmigo siempre.

A Virginia Villamediana, Lucía Yamá y Pedro Alarcón por compartir este camino doctoral. Ha sido muy gratificante encontrarse con seres humanos que sueñan con un mundo más equitativo. A Jonathan Baéz por su apoyo y buena vibra en las conversaciones cuantitativas en el tiempo de reflexión sobre la tesis.

A Tatiana Llive y Margarita Torres por sostenerme e impulsarme hacia la vida en los momentos de duelo, oscuridad y enfermedad.

A Jacobo Stadler y Omar Vallejo por ayudarme a sanar el cuerpo y ser pacientes con mi alma. Gracias por sostenerme y animarme a vivir en momentos de enfermedad y dolor.

A mis colegas Juan Carlos Romero, María Augusta Santillán, María José Boada por el apoyo constante y el cariño fraterno.

A la familia Canto Morales, en especial a la Señora Carmita, Sisa, Johanna, Enma quienes me acogieron en su hogar cuando fui de trabajo de campo y me hicieron sentir como parte de su familia. A Hilda Chaluisa, quien me acogió en su hogar. Gracias por sus atenciones, cuidados y cariño. Me sentí como en casa.

A Marcelo Farfán, por dejarme conocer la educación indígena en el páramo andino desde mi adolescencia. Gracias por su luz, sensibilidad y sabiduría.

A Leonardo Martínez, mi compañero de camino con quien he descubierto que el Amor sana, trasciende los finales y trasmuta la misma muerte. Gracias por llegar a mi vida en el momento perfecto. Lo logramos Amor sanador.

Finalmente, quiero agradecer a las enfermedades, miedos y tristezas que me acompañaron durante este proceso doctoral, porque se convirtieron en los maestros que me impulsaron hacia la vida, las ilusiones y la alegría. Gracias por mostrarme que la Vida, es más.

Introducción

En la adolescencia desde mi mestizaje, conocí la educación indígena en el páramo andino, y una de las experiencias que marcó mis ganas por seguir explorando la relación de la educación con los pueblos indígenas, sucedió cuando subimos al bus: estaba lleno de indígenas, el ayudante del conductor gritó “a ver ustedes indios párense, les van a dar puesto a los jóvenes, ustedes no pagan el pasaje completo, ellos sí”. Uno de mis compañeros contestó: “no se preocupe nosotros vamos parados”. En el silencio total, una de las pasajeras indígenas gritó en castellano: “¿acaso porque somos indios no valemos? No somos animales, somos dueños de estas tierras; por nosotros ustedes tienen trabajo. Ya vas a ver cuándo los indios nos compremos camionetas y buses, ya vas a ver cuándo yo sea autoridad aquí ¡Carajo!”. Luego volvió a gritar en *kichwa* y los pasajeros apoyaron el reclamo. Cuando viví esa escena siempre me preguntaba si la educación, sea o no bilingüe, es una herramienta fundamental para confrontar, tener coraje y resistir. Qué hizo que esta mujer tuviera la valentía para reclamar en los dos idiomas. Algunos comuneros comentaron que aquella joven mujer tenía su carácter fuerte porque estudiaba y participaba en la toma de decisiones de las comunidades. Mi escasa percepción, consideraba que la educación le dotó de seguridad para reclamar sobre sus derechos. De ese hecho, han pasado 24 años y ahora que logré concretar y clarificar ideas para realizar este estudio doctoral necesito indagar sobre los procesos de ciudadanía y el rol de la educación bilingüe en las poblaciones indígenas para considerar los efectos de la ciudadanía universal y la ciudadanía indígena que siguen manifestándose.

Más allá de mirar prácticas y discursos como efectos de la ciudadanía, se observa el dilema de la ciudadanía universal y la ciudadanía étnica para entender la configuración de la ciudadanía étnica en un estado que garantiza los derechos civiles, sociales y políticos, pero no logra incorporar la diferencia étnica. Por lo tanto, surge un problema conceptual en el que dos conceptos están en tensión, y a la vez, también coexisten porque surten mecanismos de instalación o de operación que ponen en discusión la diversidad cultural.

Sin ir más lejos, también me gustaría relatar una de las experiencias que sostuve en la movilización de los pueblos y nacionalidades, que vivió el Ecuador en octubre del 2019, para enfatizar que la disputa por el reconocimiento de la ciudadanía étnica todavía está vigente y es de vital importancia seguir con el análisis: mientras se transmitía en vivo a nivel nacional, el diálogo entre los dirigentes de la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del

Ecuador) y el gobierno nacional de Lenin Moreno, para derogar el decreto presidencial 883 (en el que uno de sus principales objetivos era eliminar los subsidios de los combustibles); varios jóvenes indígenas estaban pendientes de la transmisión, y cuando escucharon la intervención de Leonardo Iza, dirigente del MICC (Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi), una joven mujer indígena comentó a viva voz: “Ahora somos respetados, ya nadie más se puede burlar de nosotros porque hemos dado dignidad al pueblo ecuatoriano, y ahora, los indígenas también somos ecuatorianos. ¡Hoy 13 de octubre es el día de la resistencia indígena, si no nos escuchan, nos levantamos, qué vivan los indígenas!”. Esas palabras me impulsaron a reflexionar sobre mi investigación porque la resistencia indígena se ha convertido en la lucha por el reconocimiento y la organización comunitaria. Esa lucha les ha dado herramientas para reclamar, presionar, reclamar por sus derechos, y esta vez por los derechos de todos los ciudadanos ecuatorianos. Intenté relacionar las fusiones y las disputas entre la ciudadanía universal y étnica. Y concluí que, a más de la educación, los pueblos y nacionalidades mantienen una organización comunitaria que ha fortalecido sus procesos de lucha, reclamo e indignación durante mucho tiempo.

Junto a esa mujer indígena que gritó a viva voz, también escuché a varios jóvenes, comuneros, mujeres indígenas que se posicionaron para evitar que un sistema de nuevas medidas económicas neoliberales se instaure en el país. No sólo las comunidades hicieron rituales para bendecir su lucha, sino que también varios mestizos apoyaron su rebeldía. Más allá de ser un hecho que legitimó la lucha indígena, también fue una reivindicación de los pueblos y nacionalidades que abre el debate sobre la ciudadanía étnica y universal. Si bien, la educación, se ha convertido en una herramienta para reclamar derechos, la organización comunitaria también ha fortalecido los procesos de ciudadanía étnica para que los comuneros sigan reclamando sobre las condiciones de vida y sus procesos de diferenciación cultural.

Los relatos sobre los dos hechos antes mencionados se relacionan con la ciudadanía y la educación bilingüe porque problematiza la concepción de la ciudadanía que se convierte en un eje teórico para entender la configuración de procesos de reconocimiento en poblaciones diversas. De ahí que, la ciudadanía étnica es un concepto analítico en construcción que visibiliza los mecanismos de operación mediante el reconocimiento, los intermediarios y las disputas políticas. Por lo tanto, analizar la ciudadanía y la educación me ha permitido pensar en la agencia del sujeto indígena frente a la demanda por el reconocimiento étnico. Ciertas

demandas de los sujetos indígenas sobre educación, salud, territorio, se relacionan con la demanda de derechos específicos que les corresponden como ciudadanos diversos, lo que implica reconocer la existencia de la ciudadanía universal, la ciudadanía étnica, sus contradicciones, sus tensiones y la coexistencia de las dos.

Siguiendo con la línea de análisis, esta tesis explora las relaciones entre ciudadanía y educación bilingüe desde una perspectiva interdisciplinaria que considera a la Antropología política y a la Sociología política. De manera particular retoma debates en torno a los procesos de formación de la ciudadanía, a los procesos de reconocimiento de la diversidad cultural y en torno a la ciudadanía indígena, también nombrada como ciudadanía étnica. Estos accesos abren avenidas para desarrollar una metodología de corte cualitativo, desde un proceso iterativo que involucra virajes analíticos con el propósito de ir y venir del campo de investigación para ordenar, analizar, debatir y modificar el contexto conceptual, la pregunta y la validez de la investigación.

Asimismo, se hace uso de la propuesta de comparar similitudes, para profundizar en los procesos de ciudadanía de población indígena que habita escenarios territoriales similares, en referencia a la proporción de población indígena, a la matrícula escolar, a la organización política, así como a las disputas por la educación bilingüe y los derechos indígenas. Estos criterios delimitan como zonas de estudio, a Imantag y Zumbahua en la Sierra del Ecuador. Estamos hablando de la comparación de similitudes en los procesos de ciudadanía para entender el carácter y alcance de los mecanismos de construcción ciudadana, incluida aquella basada en las diferencias culturales.

Los clásicos estudios de la posguerra sobre ciudadanía asumen una mirada universal de los derechos sociales, económicos y políticos de todos los miembros de la comunidad política. Sin embargo, a pesar de esa mirada universal, hacia la década de 1990 se instala una disputa en torno a la diferencia sexual y a la diversidad cultural que pone en cuestión a estas miradas universalistas de la ciudadanía. En América Latina hacia 1990 se observa el desarrollo del concepto de ciudadanía étnica o ciudadanía indígena, mediado por el reconocimiento de la diversidad cultural y por las luchas de significados de esta misma ciudadanía auspiciadas por los movimientos indígenas. Esta tesis analiza las disputas entre distintas maneras de entender y vivir la ciudadanía entre los actores de la educación bilingüe (funcionarios públicos, padres de familias, maestros y líderes de los movimientos indígenas). De un lado, se detecta una

noción de ciudadanía como una asignación igualitaria para todos los miembros de una comunidad política, con la expresa noción de eliminar privilegios. Y, de otro lado, una noción de ciudadanía culturalmente sensible a las desigualdades históricas que requieren ser reparadas a través de formas especiales de reconocimiento y que se disputa en diversos escenarios.

El escenario privilegiado en este análisis es el de la educación bilingüe iniciada con el retorno a la democracia en la década de 1980 y que sufre importantes modificaciones durante el período de la Revolución Ciudadana (2008 – 2017).

El análisis de las disputas y negociaciones de las distintas formas ciudadanas se lo hace a través de la exploración de tres mecanismos de construcción de la ciudadanía: las políticas de reconocimiento cultural y su traslación a la educación bilingüe; el rol de los y las maestras en los procesos de ciudadanización y las disputas y negociaciones en torno a la educación bilingüe en el Ministerio de Educación, de las familias indígenas en sus vidas comunitarias y los movimientos indígenas. Se intenta rastrear cómo se instala la ciudadanía étnica y en qué medida se coloca, en tensión a una noción de formulación universal que no adjudica ninguna consideración de diferencia cultural hacia los miembros de la comunidad política.

El análisis del interfaz entre educación bilingüe y ciudadanía permite, a su vez, entender la agencia del sujeto indígena y posibilita mirar la ciudadanía en su doble dimensión: de un lado, como apertura hacia el acceso a la comunidad política como sujetos culturalmente diferentes; y, de otro lado, como efectos inesperados de la disputa política que refuerzan tanto aspectos universales de la ciudadanía como aspectos diferenciados de la misma. De esta forma, la tesis se detiene en entender los mecanismos de la ciudadanización como agencia en referencia al reconocimiento de la diversidad cultural, al rol de los maestros como intermediarios políticos, y a disputa y negociación política. A su vez, la producción de la ciudadanía implica la resignificación de prácticas y discursos culturales en relación con el mundo mestizo e indígena y a la politización de la educación bilingüe, en el Ministerio de Educación, en los movimientos indígenas y en la vida comunitaria. De alguna manera, es esta constelación de factores, la que produce ciudadanía y no sólo las prácticas y discursos en torno a la educación bilingüe. Si bien, la educación ha teorizado sobre su carácter de reproductor de la hegemonía se propone también que es su carácter político el que genera espacios emancipadores como los de participación comunitaria, reconocimiento de la identidad étnica como derecho de ciudadanización y producción de otras manifestaciones culturales. Además, los hallazgos de

esta investigación revelan una disputa entre la ciudadanía universal y la ciudadanía étnica, desde la misma población indígena e intermediarios de la ciudadanía.

Entre la ciudadanía universal y étnica, consideraría que existe una construcción binaria o ambivalente porque en este estudio con fines analíticos se realizó aparentemente una separación de los dos elementos como si estuviesen alejados, pero en realidad están imbricados. En la construcción de la ciudadanía como proceso y como categoría de análisis existe una trayectoria en que se va incorporando en algún momento la diversidad; en general, esa incorporación no es para negar la ciudadanía universal, sino que sirve para identificar que la ciudadanía universal tiene una extensión, algunas particularidades según la diferencia, la diversidad cultural o étnica, que se manifiesta en prácticas, discursos que encajan en la configuración de una ciudadanía étnica. Lo que se pone en juego es el reconocimiento de la diversidad, y considerar que no se deberían homogenizar a las poblaciones para que sean reconocidos como ciudadanos. Las poblaciones indígenas pueden ser ciudadanos, manteniendo sus diversidades culturales. Con fines analíticos, se ha realizado esa distinción entre la ciudadanía universal y ciudadanía étnica para entender cómo se articulan.

Este efecto ambiguo del proceso de ciudadanía que hace uso de nociones universales y de la diferencia propone que desde ambas vertientes se mantiene y reposicionan los asuntos de la diversidad cultural. Padres de familia, maestros y maestras y el estudiantado reconocen la diversidad cultural ya sea desde un enfoque universalizante de ciudadanía o ya sea desde un enfoque de la diversidad históricamente marginada de la comunidad política. Con el propósito de comprender las relaciones complejas entre la ciudadanía y la educación bilingüe, esta investigación consta de seis capítulos: 1) ciudadanía y educación, en donde se analiza el dilema de la ciudadanía universal y la ciudadanía étnica para entender la configuración de la ciudadanía étnica en un estado que garantiza los derechos civiles, sociales y políticos, pero no logra incorporar la diferencia étnica; 2) estrategia metodológica, que presenta una directriz estratégica por escalas para organizar los debates y hallazgos de la investigación; 3) historia de la educación bilingüe, en donde se analiza el proceso de formación de la ciudadanía mediante la identificación de tres momentos: alfabetización bilingüe, escuelas comunitarias bilingües y escuelas del milenio; 4) disputas contemporáneas en torno a la educación bilingüe, en donde se identifican las tensiones actuales y locales sobre la educación bilingüe en Zumbahua e Imantag; 5) intermediarios de la ciudadanía, en donde se reflexiona sobre el papel de los maestros *kichwas* para identificar los escenarios en que se rearma la

ciudadanización para explicar la doble dimensión de la ciudadanía como efecto y agencia; y
6) efectos ciudadanos en la comunidad escolar, en donde se puede observar concretamente la disputa entre la ciudadanía universal y étnica en la cotidianidad de docentes, padres madres de familia, estudiantes adolescentes, y niños niñas indígenas de cada una de las zonas de estudio. En las conclusiones se realiza un cierre analítico para reflexionar sobre los conceptos, las disputas, los mecanismos y efectos de la ciudadanía.

Capítulo 1

Ciudadanía y educación

1. Debates sobre ciudadanía: universalismo y diversidad cultural

Las demandas de las organizaciones indígenas sobre educación, salud, territorio, se relacionan con la demanda de derechos que les corresponden como ciudadanos diversos. La ciudadanía relacionada con los derechos y obligaciones del sujeto indígena se convierte en ciudadanía diversa, indígena o étnica, porque las instituciones estatales ejecutan estrategias para cumplir las necesidades de los ciudadanos atravesados por la etnia, y los pueblos y las nacionalidades mantienen procesos de organización social para consolidar sus derechos. La ciudadanía se relaciona con los derechos, pero cuando estos no se cumplen surgen los procesos de desigualdad y exclusión. Lo que implica cuestionar la relación entre la ciudadanía y la diversidad étnica para entender la agencia de las organizaciones indígenas, el rol del estado y la consolidación de los derechos como mecanismos de acceso y reconocimiento étnico.

En esta sección analizaré el dilema de la ciudadanía universal y la ciudadanía étnica para entender la configuración de la ciudadanía en un estado que garantiza los derechos civiles, sociales y políticos, pero no logra incorporar la diferencia étnica. El problema conceptual surge porque hay dos nociones que están en tensión: la disputa de la ciudadanía por una asignación universal, y la asignación por condiciones culturales. Por lo mismo identificaré los debates que se realizan en función de la ciudadanía universal, la ciudadanía de la diversidad, la ciudadanía de la diferencia.

1.1. Ciudadanía universal

Marshall (1964) considera que la ciudadanía es una condición centrada en derechos sociales, económicos, políticos para toda la población sin alguna diferencia, por lo tanto, hay un planteamiento marcado desde la universalidad. Para entender la configuración de la ciudadanía universal es importante considerar el análisis sobre ciudadanía desde una postura más convencional, y de ahí, ubicar los debates sobre ciudadanía por la condición étnica o ciudadanía étnica¹. Thomas Marshall (1964), sociólogo inglés, desde una visión evolucionista

¹ Según De la Peña (1995, 125 - 133) en el contexto mexicano, la ciudadanía étnica sobrevino en los años ochenta, cuando ciertas organizaciones independientes y sus líderes articularon un discurso en el que la etnicidad y la resistencia culturales definían como componentes básicos en la lucha por los derechos sociales, cívicos y políticos. El punto de partida en el discurso fue generalmente la defensa de las tierras comunales y los hábitats de los pueblos indios, cuya posesión colectiva se construía como un derecho social. Esta defensa

planteó que la ciudadanía fue un estatus que involucró el acceso a varios derechos y poderes, un estatus que buscaba que todas las personas fueran iguales sin privilegio de clase hereditaria. Pero, según Marshall, la clase social es un sistema de desigualdad. Y, al igual que la ciudadanía, puede basarse en un conjunto de ideales, creencias y valores. Es, por tanto, razonable pensar que la influencia de la ciudadanía en la clase social debe adoptar la forma de un conflicto entre principios opuestos. Y si al afirmar que la ciudadanía ha sido una institución que se desarrolló en Inglaterra al menos desde la última parte del siglo XVII, entonces es evidente que su desarrollo coincide con el surgimiento del capitalismo, que es un sistema no de igualdad, sino de desigualdad.

Marshall (1964, 310) entiende por ciudadanía como una "plena pertenencia a una comunidad, donde pertenencia implica participación de los individuos en la determinación de las condiciones de su propia asociación. La ciudadanía es un status que garantiza a los individuos iguales derechos y deberes, libertades y restricciones, poderes y responsabilidades". Consecuentemente, la ciudadanía no es más que la incorporación de una persona a la práctica y ejercicio de los derechos políticos que le confiere el estado. La ciudadanía es susceptible de adquirirse, suspenderse, perderse y recuperarse, en conformidad con lo señalado por la constitución política del estado.

Marshall (1964), en su momento, habló del surgimiento de los derechos ciudadanos como la consecuencia casi inevitable de la modernización industrial de Inglaterra. Pero en ese recuento dejó siempre fuera la posibilidad de que los escoceses y los galos se pudieran también expresar al nivel de los ingleses (todos ellos parte de la Gran Bretaña). Marshall ni siquiera se planteó la diversidad cultural y étnica del Reino Unido como punto de partida o al menos como punto de reflexión. Sí en cambio aportó con los tres componentes principales, considerados en Occidente como la base de la ciudadanía moderna: el civil (que hace referencia a las libertades individuales), el político (que remite a la participación política) y el

resultaba imposible sin representación democrática e instituciones judiciales honestas. Comenzó a surgir la idea de que, con el fin de lograr cambios democráticos, la gente temía que unirse en contra de cualquier forma de opresión, inclusive la cultural; en particular debían unirse los indios, que habían sufrido la peor opresión precisamente por su condición étnica. Para oponerse a la discriminación racial y cultural, debían mostrar el valor de sus tradiciones y organizaciones comunales contemporáneas, y rechazar no sólo la explotación abierta sino también el paternalismo estatal, que ha frenado el desarrollo político indígena. Tal es así, que la ciudadanía étnica surge desde la inconformidad de los pueblos y nacionalidades para exigir abiertamente al estado, sus derechos colectivos. Se requiere del análisis de la lucha por la ciudadanía étnica; puesto que la "etnia" no es un legado inerte del pasado; implica la construcción de "comunalidad", en el sentido weberiano de la significación que se constituye por un sentimiento (y una conciencia) de pertenencia y, además, genera una dinámica societal propia, un sistema de instituciones y normas de interrelación.

social (que incluye derechos relacionados con el trabajo, la educación, la vivienda, la salud y las prestaciones). Triada a la que los movimientos sociales se han encargado de agregar los reclamos sobre los derechos culturales, étnicos, de género, y reclamos de derechos sobre la propiedad intelectual de los pueblos indígenas.

La ciudadanía, si bien como discurso apela a la universalidad y a la generalización, en la práctica funciona con una serie mayor o menor de exclusiones. Los derechos civiles, los más universales de todos, pueden no ser aplicados o aplicados segmentadamente de acuerdo a criterios de clases social, género, región, etnia, raza. Los derechos políticos pueden ser denegados en una variedad de formas autoritarias. Los derechos sociales pueden otorgarse para algunos y negarse para otros. La ciudadanía no siempre permite la inclusión y el reconocimiento de derechos, sino que, también implica simultáneamente la exclusión y el desconocimiento de otros.

Hay una diferencia entre un concepto de ciudadanía basado en el estatuto legal de los individuos y uno basado en las prácticas reales. Los derechos de ciudadanía están establecidos en la ley y se supone que deben ser aplicados a todos los ciudadanos por igual. Los derechos no pueden ser informales o particulares. Los reclamos por derechos nuevos son parte de una lucha por ampliación del concepto de derechos, pero no son parte de ellos, y por tanto sólo en el largo plazo constituyen ciudadanía. Los reclamos por la aplicación de los derechos ya concedidos son diferentes; trata de actualizar lo ya ganado legalmente, y hablan de una situación en la cual el estado es débil. Pues no está capacitado para aplicar los derechos o es suficientemente fuerte para violarlos, y en ambos casos los ciudadanos deben presionar para que sean efectivos. Precisamente porque existe esta diferencia, Turner (1990, 196) afirma que la ciudadanía es en realidad un proceso “instituido”, un conjunto de prácticas institucionalizadas, “[...] prácticas políticas, culturales, económicas y jurídicas que definen a las personas como miembros competentes de una sociedad [...]”, y les permiten canalizar los recursos públicos hacia ellas.

1.2. Sobre la inquietud de Turner

Turner (1990) se encarga de problematizar la ciudadanía desde la diversidad étnica; considera que la ciudadanía es un concepto que necesita ser argumentado desde el estado y, se constituye sobre las diversidades culturales y étnicas. A pesar de que tiene una inquietud

sobre los derechos civiles en poblaciones diversas, no logra resolver la dinámica de la ciudadanía según la diversidad cultural.

Turner (2001) señala que la ciudadanía como estatus no es suficiente para garantizar los derechos efectivos. Esta concepción de ciudadanía identifica en un conjunto de procesos de asignación de recursos, obligaciones e inmunidades dentro de una comunidad política. Estos procesos pueden ser inclusivos en la medida en que contribuyan a la redistribución de recursos; sin embargo, implican la construcción de identidades que no son sólo jurídicas, sino que, basándose en unos principios de solidaridad real o imaginada, ponen en juego inclinaciones acerca de la etnicidad, la religión e incluso la sexualidad. La ciudadanía como estatus se constituye sobre las diversidades, excluyendo el acceso de “los otros” a los recursos en base a su identidad étnica o nacional.

La diversidad étnica es una perspectiva para abordar la ciudadanía. La consecuencia práctica de un reconocimiento de la diversidad cultural sería una “ciudadanía étnica”, es decir, un conjunto de acciones estatales orientadas a compensar esas desventajas en el acceso a derechos, a través de acciones afirmativas y la creación de derechos especiales. Pero los estados tienen problemas para conciliar dos exigencias contrapuestas: el respeto a la pluralidad de los pueblos que integran el estado y la unidad y colaboración entre ellos. Las demandas de las organizaciones indígenas más que reclamar la soberanía política frente al estado dominante, exigen la transformación del estado homogéneo en estado plural, en el que la ciudadanía no debería ser excluyente de ninguna pertenencia a ninguna nacionalidad contenida en ese estado. Las demandas de las organizaciones indígenas pueden formar parte de la ciudadanía étnica porque no sólo están cuestionando las raíces liberales de los estados sino también están obligando a revisar categorías y sistemas de un pensamiento con prácticas dominantes.

1.3. Ciudadanía universal y diversidad: “la doble cara del liberalismo”

John Gray (2001), pensador británico, quien considera que la “tolerancia liberal” surgió del propio liberalismo, tiene antecedentes desde tiempos remotos; desde la vieja Alejandría, de la India budista e inclusive entre los romanos, los moros y cristianos de la España medieval y hasta de los otomanos en el mundo musulmán. En el siglo XVI, se inició en Europa el Estado liberal, cuyo objetivo básico fue la búsqueda de un “modus vivendi”, que consiste en la convivencia pacífica entre grupos de conformación antagónica. El liberalismo, sin embargo,

desde el principio ha buscado el logro de dos metas contradictorias: por un lado, establecer una forma de vida ideal y por otro, dejar sentado un compromiso de tolerancia entre los modos de vida diferentes que se manifiestan en una misma sociedad.

Lo paradójico nace precisamente al resaltar la validez universal de un estado de vida y de derecho, y, por otra parte, fomentar el respeto y la convivencia con otras realidades completamente diferentes y en ocasiones hasta excluyentes, de ahí la referencia de “las dos caras del liberalismo”. Cabe señalar que esa contradicción de proyectos filosófico-políticos ha desarrollado polémicas entre los distintos pensadores. John Locke y Emmanuel Kant difundieron la presencia del estado liberal con características universales, en tanto Thomas Hobbes y Daniel Hume se pronunciaron por la coexistencia pacífica de tendencias divergentes. Actualmente, John Rawls (1995, 340) y Friedrich Hayek (1960) se han inclinado por la primera postura, mientras que Isaiah Berlín (1969) y Michael Oakeshott (1989) lo han hecho por la segunda. Lo curioso es que precisamente John Locke, abanderado de la universalidad de los postulados del estado liberal, formuló los principios de la tolerancia, al señalar que el estado tiene la obligación de promover dicha tolerancia para alcanzar la paz entre sus gobernados, pero que esa tolerancia no es claudicante, ni tampoco surge de la inseguridad de poseer la verdad absoluta y universal, sino que precisamente por saberse representante de la postura auténtica, debe ser capaz de tolerar, en beneficio de la sana convivencia (Gray 2001, 12-13).

El conflicto de valores es una manifestación de la imperfección humana y nunca una expresión normal de un pluralismo ético, político y cultural, que finalmente es el resultado de la capacidad humana de creación diversificada. Gray considera la necesidad de establecer un “modus vivendi” en los estados liberales contemporáneos; parte de la premisa de que existen muchos y muy variados modelos de vida en los que se logran desarrollar las personas, en el entendido de que si presentan características contradictorias, no pueden ni deben compararse, dado que ninguno es mejor que otro, pues son sencillamente diferentes y la diferencia al ser respetada, garantiza un régimen de madurez que permite la libertad y la plenitud del individuo, que por lo mismo se torna más productivo y comprometido.

En consecuencia, no sólo se necesitan valores universales para vivir juntos y en paz, sino instituciones comunes en las que muchas formas de vida puedan coexistir. Parecería finalizar el problema del conflicto de valores, cuando se plantea la convivencia entre posturas

filosóficas antagónicas. Sin embargo, existe complicaciones cuando el conflicto se plantea dentro del mismo marco del bien común, es decir, cuando lo que se considera bueno para personas o naciones con posturas desiguales llega a confrontarse de manera radical. El caso aludido se daría, por ejemplo, al aparecer como antagónicas la paz y la justicia como premisas de ética universal. El dilema sería dilucidar qué es peor, la guerra o la injusticia. Cada parte en controversia manifestará necesariamente que están de su lado la razón y la justicia, además de que la comisión de actos de injusticia, real o aparente, produce un malestar tan grande y apremiante, que el o los sujetos afectados, al protestar y buscar su reivindicación, no miden el hecho de que pueden provocar la inestabilidad social y el estallido de la violencia.

Existen los valores plurales, Gray (2001) postula un relativismo ético, que surge de la convicción de que los valores son entendidos y expresados de manera distinta en cada sociedad. Así, la valentía no es la misma para calificar al guerrero que a un bombero que arriesga su vida para salvar bienes y personas en un siniestro. Desde antaño se ha manifestado que en la guerra y en los pueblos altamente militarizados se premia y se hace apología al crimen y a la rapiña, que es lo que finalmente debe entenderse por las hazañas militares y el botín tomado al enemigo (“res hostilis”) para los romanos, quienes consideraban como una forma de adquisición de la propiedad. En ocasiones esa contraposición de valores llega a manifestarse de manera extrema y dramática. Por eso cuenta Gray (2001) la anécdota atribuida a un primer ministro inglés, del que no se proporciona el nombre, cuando hizo despedir a todo su equipo de secretarías porque supo que alguna estaba pasando información confidencial al enemigo, pero no pudo averiguar quién de ellas era la responsable. Quedó muy claro para el ministro que estaba cometiendo una terrible e irreparable injusticia con todas las secretarías, excepto con una, pero el hecho se justificaba dadas las circunstancias de velar por un bien más alto como lo era la seguridad de la nación en tiempos de guerra.

Con este panorama es de verse que ninguna “verdad” lo es al cien por ciento y que, por lo mismo, conviene fomentar la tolerancia como única forma de asegurar la convivencia y el desarrollo; no obstante, se ha incrementado la postura contraria, por lo que puede observarse que se ahonda en los conflictos y en la agresividad, misma que en muchas ocasiones tiene consecuencias sobre personas inocentes y ajenas a las causas que originaron la conflictiva social. Es verdaderamente extraño que se postule por un lado la globalización, que implica necesariamente la convivencia entre sistemas divergentes, y por otro se radicalicen los antagonismos al grado de precipitar al mundo hacia la guerra y la ingobernabilidad.

Gray (2001) analiza las libertades rivales, en donde se cuestiona severamente el concepto de justicia tradicional, dado que tal vez lo más adecuado sea hacer prevalecer el principio de equidad, mismo que asegura protección jurídica para un mayor número de personas. También se estudian los alcances de la libertad individual, armonizándolos con los del bien común y el interés general. Debe partirse de la base de que los argumentos que justifican la mayor libertad posible no son autosuficientes, ni pueden ser axiológicamente neutros, puesto que varían en función de los diferentes intereses individuales y colectivos. Es más, nadie puede con certeza definir los alcances de una “mayor libertad posible”; muchas veces es el sentido común el que impone límites al actuar humano.

Lo anterior explica la complejidad del mundo jurídico y de la aplicación de las normas en el caso de la actividad jurisdiccional, por lo que, ante situaciones aparentemente similares, se pueden dictar resoluciones diferentes, dada la valoración específica que hace el órgano jurisdiccional responsable de conocer el litigio. Por eso se habla de rivalidad de libertades, pues desde el incipiente estado liberal, propio del siglo XIX, se notaba el enfrentamiento entre el ejercicio de la libertad individual y la razón de estado, supuestamente basada en el interés y el bien común. A raíz de esta dialéctica valorativa y práctica, Gray (2001) considera que el liberalismo, basado en el contexto nacional, es incongruente en una época en que en la mayoría de las sociedades “tardomodernas”, coexistían varios modos de vida y una diversidad de esquemas sociopolíticos. El reconocer lo anterior permite evolucionar los sistemas neoliberales y al proporcionarles flexibilidad se propicia una concepción revisada y eficiente de los derechos humanos universales.

Con este cúmulo de reflexiones, Gray (2001) procura dar a todo su esquema de investigación un sentido práctico mediante la noción “modus vivendi”. Se centra en la definición de los derechos humanos como elementos de paz que permiten que los individuos y las comunidades con valores e intereses en conflicto, acepten convivir (Gray 2001, 123).

El estado democrático liberal no representa un modelo universal de validez permanente y valor absoluto, sino un esquema político que permite encontrar a las sociedades espacios de expresión cultural en los que se garantiza su libertad y seguridad, con las limitantes necesarias para que todos los individuos disfruten de una protección similar. A ese estado real y práctico de convivencia, es lo que denomina “modus vivendi”.

Desde luego, hay derechos fundamentales inherentes a las personas, que todo régimen político debe garantizar para ser considerado legítimo; por ejemplo, los derechos iniciales a la vida y a la libertad, esta última en su concepto básico, que implica el no sometimiento a la servidumbre o a la esclavitud. Actualmente un gobierno que aspire a ser considerado legítimo requiere la eficiente aplicación de la ley y la capacidad de mantener un adecuado nivel de gobernabilidad; por lo mismo, presentar ante la comunidad de las naciones un orden que propicie la paz dentro y fuera de sus fronteras. Por esta razón, necesita ofertar ante los ciudadanos una propuesta política que asegure el cambio institucional de los titulares de los poderes políticos constituidos. De aquí el requerimiento de contar con instituciones y normas de carácter electoral actualizadas y eficientes, en donde las distintas opciones políticas encuentren vías accesibles para competir por el poder sin alterar el orden constituido.

Gray (2001) analiza la razón por la cual considera al Imperio Otomano y al Austro-Húngaro de los Habsburgo, como estados liberales que florecieron en algunas épocas de la historia, dado que dentro del absolutismo que implicaba, en el primer caso la observancia del islam, y en el segundo, la monarquía más prepotente; sin embargo, ambos sistemas fueron capaces de aceptar, con algunas restricciones, la diversidad étnica y cultural de sus gobernados. Es por todos conocido el hecho de que distintas asociaciones, grupos y movimientos, de orden nacional e internacional, presionan de muy diversas maneras a los gobiernos de diferentes filiaciones políticas para que acepten y practiquen la tolerancia, con lo cual garanticen un estado general de paz y desarrollo. Es muy difícil, así lo considera John Gray, hacer coincidir los intereses económicos nacionales y transnacionales que representa la globalización, con las diversidades, a veces tan marcadas, entre los grupos sociales y las diferentes culturas. Aún existen sociedades que viven situaciones de anacronismo y marginación, los que ni remotamente pueden considerarse comprendidos dentro de las políticas macroeconómicas de sistemas computarizados y de mercados tecnificados, pero precisamente esa desigualdad señala un punto débil y peligroso para la estabilidad del sistema neoliberal. Por esta razón, es necesario aplicar todos los esfuerzos posibles para incorporar a esos núcleos de población a los logros que, en distintos aspectos, presenta la modernidad, sin que ello implique necesariamente la pérdida de sus propios valores, de sus manifestaciones culturales y mucho menos de su libertad.

Gray (2001) aspira despertar la crítica, basada en un conocimiento filosófico y teórico de la realidad histórica y actual que ha desarrollado el liberalismo, como una opción más de organización social. En concreto, Gray destaca que el liberalismo es una teoría de consenso racional universal que permite alcanzar el “mejor modo de vida posible para toda la humanidad”. Y también, es el proyecto de búsqueda de unas condiciones de coexistencia pacífica entre diferentes regímenes y modos de vida. Las dos caras del liberalismo responden a nueva interpretación de la tolerancia liberal para sostener el pluralismo de valores que impulsa el apoyo de los derechos humanos universales y el reconocimiento de la diversidad.

1.3.1. Ciudadanía de la diversidad

Kymlicka (1995) realiza un análisis de la integración de las minorías culturales en sociedades con una cultura mayoritaria dominante. Kymlicka parte de una teoría liberal del estado, pero a la vez acepta la importancia que tiene la cultura en el desarrollo de la personalidad de cada individuo. En consecuencia, defiende la existencia y defensa de la identidad cultural de los grupos sociales o de los pueblos. Conviene aclarar que el liberalismo que Kymlicka defiende no es el que hoy se identifica con el neoliberalismo económico. Cuando habla de los “principios liberales”, en muchas ocasiones ese término equivale a defender los derechos civiles individuales, que fueron reclamados por el liberalismo, y que hoy están recogidos en la mayoría de las constituciones occidentales.

Este liberalismo insiste en que la base de las sociedades democráticas modernas es el respeto a la libertad del individuo. Kymlicka intenta demostrar que la teoría política liberal no debe defender sólo los derechos de los individuos, sino también los derechos de los diferentes grupos culturales. Varios liberales han visto en esto una oposición o una incompatibilidad. En cambio, Kymlicka sostiene que dentro de los derechos del individuo se encuentra el derecho a mantener o elegir la cultura en la que quiere desarrollar su vida; un elemento esencial es el lenguaje que cada grupo humano utiliza: “Una teoría liberal de los derechos de las minorías debe explicar cómo los derechos de las minorías coexisten con los derechos humanos, y también cómo los derechos de las minorías están limitados por los principios de la libertad individual, democracia y justicia social” (Kymlicka 1995, 19).

Kymlicka distingue entre Estados “multinacionales” (donde la diversidad cultural surge de la incorporación de culturas que anteriormente poseían autogobierno y estaban concentradas territorialmente a un Estado mayor) y Estados “poliétnicos” (donde la diversidad cultural

surge de la inmigración individual y familiar). Explica la distinta situación de “minorías nacionales” (en Estados multinacionales) y “grupos étnicos” (en Estados poliétnicos) (Kymlicka 1995, 19-20). Las primeras se caracterizan por ser grupos culturales preexistentes en un territorio concreto, y que son invadidos contra su voluntad, o pasan a formar parte de otra nación con otra cultura mayoritaria, como consecuencia también de un proceso de federalismo o por distintos acuerdos. En la inmigración, en cambio, un individuo o un grupo familiar deciden cambiar de nación y se trasladan a un país de cultura diferente, pero esto lo hacen voluntariamente, eligen ese país, nadie le obliga a ello. La exigencia de sus derechos culturales es diversa a la del primer caso. Los inmigrantes no tienen derecho a exigir el autogobierno, pero sí tienen derecho a exigir un respeto institucional y legal a la expresión de su propia identidad.

Algunos liberales han mantenido que, así como el Estado liberal mantiene la separación entre Estado y religión, del mismo modo el Estado liberal debe construirse de espaldas a las diversas culturas a las que sus ciudadanos pertenecen, es decir sin distinguir entre sus ciudadanos por razón de su pertenencia a un determinado grupo cultural.

El ciudadano liberal sería en la vida pública un ciudadano neutral, y sólo reflejaría su pertenencia cultural en su vida privada, es lo que se ha denominado “una omisión bienintencionada”. Kymlicka (1995) considera que es una utopía, y no responde a la realidad. Además de los derechos comunes de todos los ciudadanos es posible defender la necesidad de una “ciudadanía diferenciada”, en donde el Estado tiene obligación de adoptar “medidas específicas” en función de la pertenencia grupal orientadas a acomodar las diferencias nacionales y étnicas.

Existen, al menos, tres formas de derechos diferenciados en función de la pertenencia a un grupo: (1) derechos de autogobierno (la delegación de poderes a las minorías nacionales, a menudo a través de algún tipo de federalismo); (2) derechos poliétnicos (apoyo financiero y protección legal para determinadas prácticas asociadas con determinados grupos étnicos o religiosos); (3) derechos especiales de representación (escaños garantizados para grupos étnicos o nacionales en el seno de instituciones centrales del Estado que los engloba) (Kymlicka 1995, 20). La exigencia del pensador canadiense es muy clara: a los grupos nacionales o grupos con una etnicidad específica se les debe reconocer una “identidad política permanente” con un estatus constitucional. Existe una diferenciación permanente en los derechos o estatus de los miembros de ciertos grupos; es necesario su reconocimiento para

evitar que esas diferencias culturales no se pierdan o desaparezcan. Las teorías tradicionales de los derechos humanos no han dado una solución a esta situación; la disputa por el reconocimiento cultural es vigente.

Otro de los postulados importantes para Kymlicka, a parte de la ciudadanía diferenciada, es el valor de la “pertenencia grupal”. Kymlicka intenta demostrar que la cultura no es un sobreañadido a los derechos individuales de la persona, sino que está intrínsecamente unida a la libertad del individuo, es decir también sería antiliberal imponer una cultura a un individuo o a un grupo, usando la fuerza y contra la voluntad de los mismos. Si la cultura no fuera un valor, sería más cómodo y muchas “veces más barato” homogeneizar. Por lo tanto, hay que garantizar la identidad cultural dentro del marco del liberalismo. “Los principios básicos del liberalismo son principios de libertad individual. Los liberales únicamente pueden aprobar los derechos de las minorías en la medida en que éstos sean consistentes con el respeto a la libertad o autonomía de los individuos” (Kymlicka 1995, 111).

Kymlicka demuestra que los derechos de las minorías no sólo son compatibles con la libertad individual, sino que pueden promoverla porque la causa de la libertad encuentra sus bases en la autonomía de un grupo nacional. A lo largo de la historia las minorías han sido maltratadas en distintos grados, que van desde la eliminación física, la expulsión, la limpieza étnica, el genocidio, o fueron asimiladas por la fuerza, o segregadas, sin concederles los derechos del resto de la población. Al negar estos derechos además de cometer una injusticia lo único que se ha logrado es agravar los “conflictos etnoculturales”. “Así mayorías y minorías se enfrentan cada vez más respecto de temas como los derechos lingüísticos, la autonomía regional, la representación política, el currículum educativo, las reivindicaciones territoriales, la política de inmigración y naturalización, e incluso acerca de símbolos nacionales, como la elección del himno nacional y de las festividades oficiales” (Kymlicka 1995, 13).

Pretender la separación entre estado y cultura es absurdo; hoy más que nunca las sociedades liberales deben responder a cuestiones relacionadas con las minorías culturales, Kymlicka señala: “¿Qué lenguas deberían aceptarse en los Parlamentos, burocracias y tribunales?, ¿se deberían dedicar fondos públicos para escolarizar en su lengua materna a todos los grupos étnicos o nacionales?, ¿se deberían trazar fronteras internas (distritos legislativos, provincias, estados) tendentes a lograr que las minorías culturales formen una mayoría dentro de una región local?, ¿debería devolver el nivel central poderes gubernamentales a niveles locales o

regionales controlados por minorías concretas, especialmente en temas culturalmente delicados como la inmigración, las comunicaciones y la educación?, ¿deberían distribuirse los organismos políticos de acuerdo con un principio de proporcionalidad nacional o étnica?, ¿se deberían conservar y proteger las zonas y lugares de origen tradicionales de los pueblos indígenas para su exclusivo beneficio, protegiéndoles de la usurpación de los colonos o de los explotadores de recursos?, ¿qué grado de integración cultural puede exigirse de los inmigrantes y los refugiados antes de que adquieran la ciudadanía?” (Kymlicka 1995, 17-18).

Según Kymlicka (1995), los procedimientos vinculados a los derechos humanos generalmente no pueden resolver el acceso a los derechos diferenciados. Por lo mismo, defiende la necesidad de formas de ciudadanía en función del grupo. El análisis que Kymlicka presenta sobre la interminable discusión entre defensores y detractores de los derechos colectivos, es muy esclarecedor. La noción sobre los “derechos colectivos” es confusa e innecesaria. Es más apropiado hablar de derechos especiales o derechos diferenciados en función del grupo. Este concepto rompe con la supuesta incompatibilidad o conflicto entre derechos individuales y derechos de determinados grupos culturales o colectivos, y en otras ocasiones con la supuesta necesidad de su jerarquización.

Algunos pensadores liberales temen que los derechos colectivos reivindicados por los grupos étnicos y nacionales vayan en contra de los derechos individuales. Para aclarar esta discusión, Kymlicka distingue dos tipos de reivindicaciones que un grupo podría hacer. Por una parte, para preservar su identidad algunos grupos étnicos o nacionales pretenden imponer algunas restricciones internas a los componentes de ese grupo (“relaciones intragrupalas”). Y por otro, pretenden usar el poder del estado para restringir la libertad de sus propios miembros en nombre de la solidaridad del grupo o la pureza cultural (“restricciones internas”). A decir de Kymlicka (1995, 59), esto plantea el peligro de la opresión individual. Las libertades civiles y políticas básicas de los miembros del grupo se ven restringidas. Sin embargo, exigen el derecho de un grupo para limitar el poder político y económico ejercido sobre dicho grupo por la sociedad de la que forma parte, con el objetivo de asegurar que los recursos y las instituciones de las que depende la minoría no sean vulnerables a las decisiones de la mayoría (“protecciones externas” que implican relaciones intergrupales). Esto plantea el problema de la justicia o injusticia entre grupos.

El primer tipo de restricciones implica la reivindicación de un grupo contra sus propios miembros; el segundo implica la reivindicación de un grupo contra la sociedad en la que está englobado. El primer tipo de restricciones tiene el objetivo de proteger al grupo del impacto desestabilizador del “disenso interno” (por ejemplo, la decisión de sus miembros de no seguir las prácticas o las costumbres tradicionales). Mientras que el objetivo del segundo es proteger al individuo del impacto de las “decisiones externas” (por ejemplo, las decisiones políticas y económicas de la sociedad mayor).

Kymlicka (1995, 58) considera que el segundo tipo, “las protecciones externas”, no entran en conflicto con los principios liberales que protegen la libertad individual. Estas protecciones, “únicamente son legítimas en la medida en que fomentan la igualdad entre los grupos, rectificando las situaciones perjudiciales o de vulnerabilidad sufridas por los miembros de un grupo determinado” (Kymlicka 1995, 202). Las protecciones externas, es decir, “la concesión de derechos especiales de representación, de reivindicaciones territoriales o de derechos lingüísticos a una minoría no necesita, y muchas veces no implica, una posición de dominio sobre otros grupos” (Kymlicka 1995, 60) Esto último no va contra la justicia, sino que puede ser un derecho compatible con el liberalismo y con los derechos individuales. Estos derechos diferenciados en función del grupo, que ya han sido citados, son los derechos de autogobierno, derechos poliétnicos y derechos especiales de representación (Kymlicka 1995, 61). Protegen a un grupo cultural frente a otro grupo, en general mayoritario, pero a su vez respetan los derechos individuales de los componentes del grupo. Sin embargo, no ocurre lo mismo con las restricciones internas.

Las políticas públicas de países liberales no han aprobado nunca legalmente imposiciones de costumbres que vayan contra las Cartas de Derechos Humanos, tales como matrimonios forzados u acordados, la supresión del derecho a la propiedad por conversión religiosa, el sometimiento forzado a ceremonias de iniciación en tribus indias, la discriminación de las niñas en materia educativa, la prohibición a las mujeres del derecho al voto o al ejercicio del poder. ¿Habría que admitir esas costumbres en nombre del respeto a la estructura interna de la comunidad? Un liberal no puede admitir que se viole la libertad del individuo con el fin de salvaguardar la identidad del grupo, ni puede admitir que el individuo no tenga derecho a revisar las autoridades y prácticas tradicionales.

El término derechos colectivos resulta confuso porque hay diversas formas de ciudadanía diferenciada. “Los derechos diferenciados en función del grupo pueden ser otorgados a los miembros individuales de un grupo o al grupo como un todo, o a un Estado/provincia federal dentro del cual el grupo en cuestión constituye la mayoría” (Kymlicka 1995,72). Son derechos diferenciados en función del grupo porque todos ellos se otorgan en función de la pertenencia cultural. Pues, “la justicia entre grupos exige que a los miembros de grupos diferentes se les conceda derechos diferentes”. Por lo que, “una perspectiva liberal exige libertad dentro del grupo minoritario, e igualdad entre los grupos minoritarios y mayoritarios” (Kymlicka 1995, 212).

Las democracias liberales pueden acomodar y adoptar muchas formas de diversidad cultural pero no todas. Y este punto supone el límite de lo que un liberal puede tolerar. Un liberal no puede aceptar las restricciones internas, la idea de que resulta moralmente legítimo para un grupo oprimir a sus miembros en nombre de la solidaridad grupal, la ortodoxia religiosa o la pureza cultural. Tal conducta vulnera el compromiso liberal con la autonomía individual. Pero también pone límites a las protecciones externas, cuando esto supone que un grupo oprima o explote a otro (Kymlicka 1995, 211-212). ¿Se podría acusar por ello al liberalismo de sectario? No, porque nadie está autorizado en nombre de la defensa de la identidad del grupo a no respetar los derechos civiles o las libertades políticas de sus miembros. Este límite no es imponer un tipo de cultura sobre otra sino respetar los derechos civiles.

En definitiva, no es más que respetar los derechos humanos que figuran aceptados en la mayoría de las constituciones del mundo. Los grupos deben respetar los derechos de sus miembros a la disidencia y también la capacidad crítica de replantearse sus propios valores, así como la libertad de conciencia de cada individuo, que no puede ser usurpada por el grupo. Cada persona racional y autónoma es libre de replantearse sus propias metas vitales cuando lo requiera. Por tanto, Kymlicka rechaza enfáticamente algunas de las propuestas de comunitaristas que centra su interés en las comunidades (entendidas como soberanías intermedias) y sociedades, y no en el individuo.

La “ciudadanía étnica” como concepto analítico fue enunciado tal cual por el historiador y sociólogo ecuatoriano Andrés Guerrero en 1990, y hace referencia al alcance y la agencia que van tomando las demandas de las organizaciones indígenas en un estado con prácticas dominantes y homogéneas. Considera a las organizaciones indígenas como sujetos de

derecho, que confronta con las bases de la doctrina liberal porque cuestiona la dimensión individual de los derechos. En contra de la visión universalista, introduce la diferencia y la diversidad como fuente de los mismos. Se produce una serie de tensiones entre los intereses y demandas indígenas, y los intereses y necesidades de los estados, cuyo punto más conflictivo (simbólica y pragmáticamente hablando) es la demanda de las autonomías y el reconocimiento como grupos étnicos diversos.

Siguiendo con el análisis de Andrés Guerrero, en 1990, habló de la “desintegración de la identidad étnica” porque mostró históricamente cómo los indígenas ecuatorianos habían pasado de “indios tributarios”, en la época colonial, “sujetos indios”, ante el Estado republicano, a ser “ciudadanos étnicos”, sobre todo a partir del levantamiento indígena ecuatoriano de 1990. Andrés Guerrero regresó a este planteamiento en 1993, en el que reflexionó sobre la relación entre democracia, etnicidad y violencia política en el mundo andino. Guerrero (1993, 53) explicó un período particular de la historia ecuatoriana: el que va de “la manifestación de 1961” al “levantamiento indígena de 1990”.

Guerrero (1993) revisó los procesos sociales y las modificaciones estructurales ocurridos entre esos dos hitos de la historia para poder comprender los cambios en el sentido y naturaleza de las movilizaciones indígenas, y en sus conexiones con el sistema político nacional. Puso énfasis en el estudio de las modificaciones históricas estructurales de lo que llamó la “administración étnica” en relación con la “cuestión agraria” y los poderes locales que mediaron entre el estado central y las poblaciones indígenas. Afirmó no querer ceñirse a una definición de ciudadanía en términos convencionales, es decir, jurídicos y políticos, por lo que prefería concebir a la ciudadanía “como campo de fuerza de los agentes sociales en la esfera pública y el mercado [...] Resituirla en un contexto de estrategias cotidianas e inmediatas de poder entre las poblaciones” (Guerrero 2000, 12).

El concepto de ciudadanía étnica también podría ser entendido como parte de la “ciudadanía indígena” que menciona Mercedes Prieto en su texto “Liberalismo y temor: imaginando los sujetos indígenas en el Ecuador postcolonial, 1895-1950”. Mercedes Prieto (2001, 241) considera que los derechos colectivos de indígenas y campesinos sirvieron para fortalecer al estado porque en el Ecuador de 1985 y 1950, la retórica liberal exhibió tendencias que articularon derechos e identidades colectivas e individuales. Aquellas nociones de derechos colectivos estuvieron imbricadas con los discursos izquierdistas, pero, sobre todo, con la

retórica de la cuestión social. Los discursos liberales respecto a los sujetos indígenas, a la igualdad y al bien común llevaron a las élites ecuatorianas a imaginar tácticas colectivas para gobernar a la población nativa, las cuales estuvieron sustentadas en la existencia de una raza india que encarnaba emblemas colectivos. Ruth Moya (2009) considera que el liberalismo propuso la igualdad de los seres humanos en la ciudadanía, aunque la diferenciación social y económica no solo persistía sino fundamentaba el nuevo orden social en los estados nacientes del siglo XX. De hecho, la ciudadanía en sí misma no era accesible para todos, como de ello dan cuenta los requisitos exigidos para ser ciudadano (tener ingresos económicos, ser católico, saber leer y escribir, tener la edad necesaria). Estas diferencias, fundamentalmente desde algunas vertientes de los estudios indígenas, responden a las relaciones de dominación y de colonialismo interno.

En el siglo XIX de la historia republicana del Ecuador, no se podía concebir una ciudadanía diferenciada o múltiple que considere, respete, garantice y permita ejercer derechos acordes a cada pueblo y nacionalidad. Las adopciones de las constituciones no transformaron para nada la estructura social dominante, más bien, se inscribió en las leyes del Ecuador, la imagen del indio en términos de poblaciones, tribus, ancestrales, aborígenes, etnias, minorías, etc., que los poderes públicos debían tutelar y civilizar. A decir de Guerrero (1993, 89-93): "se desdobló en una oficialización y ratificación de un ideal ciudadano centrado en el modelo blanco-mestizo masculino y, por consiguiente, consolidó la exclusión del indio".

En el proceso de construcción de las constituciones y leyes se pretendió, lo que Guerrero denomina una "nivelación jurídica de la población" (Guerrero, 1993: 99). Luego de 1857, al suprimirse el tributo indígena, las poblaciones indígenas fueron integradas dentro de la legislación general, asumiendo implícitamente su condición de ciudadanos, pero esta definición no era operativa para fines electorales, ya que la población rural y analfabeta, se hallaba excluida del ejercicio del voto.

Esta situación tiene otra consideración en esta última década porque fueron introducidas reformas a la Constitución de 1998, producto de las movilizaciones sociales del movimiento indígena, que incluyeron no solamente normas relativas a la lengua y la cultura, sino que se introdujeron capítulos importantes como los derechos colectivos, el reconocimiento de territorios indígenas, el derecho a la identidad como pueblos, la participación de los indígenas en la vida pública a nivel local y nacional. Transformaciones que siguen cuestionando los

derechos ciudadanos del sujeto indígena en el campo de la salud, la educación, la participación política social.

Desde otra perspectiva menos local, que no se centra en Ecuador precisamente sino en investigaciones sobre América Latina en su totalidad, José Bengoa (2000,19) relaciona a la ciudadanía étnica como la “emergencia indígena” que hace referencia al “movimiento cultural desde el extremo sur de América hasta el norte del continente” en el que las voces de los indígenas “emergen del silencio en el que habían permanecido”. Dicha emergencia cobró fuerza y se potenció en la década de los noventa, pero se fue decantando poco a poco desde tiempos anteriores. Con la emergencia indígena de los años noventa, para Bengoa, se reconstruyó un “nuevo discurso étnico” que puso en el centro “la demanda étnica”, con la que se obligó a reelaborar las concepciones tanto de las identidades como el núcleo central de los estados.

Reconociendo las diferencias que guardan los movimientos, organizaciones y grupos étnicos que forman parte de dicha emergencia, Bengoa (2000) afirma algo que ya había apuntado de manera particular Guerrero: los líderes, organizaciones y movimientos emergentes comparten el hecho de tener en el centro de sus demandas el reclamo de reconocimiento como indígenas. Mientras que Mercedes Prieto (2001, 245) logra identificar cómo el estado ecuatoriano asumió un papel regulador, tutor y civilizador de las comunidades, de su población y de sus tierras. Los experimentos ciudadanos y las políticas sociales fueron los principales instrumentos pedagógicos para la construcción moderna de la nación: el reconocimiento del quichua como un instrumento lingüístico para la integración indígena, el uso del término “indígena” en lugar de nativo pero que igual hacía referencia a los excluidos, y los censos que abrieron un debate sobre cómo definir “el indio” y “lo indio”, como elementos de la gobernabilidad de los indígenas.

La ciudadanía étnica está atravesada por un estado que debería reconocerse como plural y por las demandas de las organizaciones indígenas que son reconocidas como luchas por los derechos ciudadanos. Los indígenas han reinventado (en el sentido de Hobsbawm y Ranger 1983) su identidad, en la que ponen a dialogar la tradición indígena rural con las culturas indígenas urbanas. Dentro de esas demandas, juega un papel central la identificación en el que se remite a “la lucha por los derechos indígenas” para evidenciar las demandas de educación, salud, territorio, participación con alguna especificidad étnica.

1.3.2. Ciudadanía de la diferencia

La ciudadanía no es sólo un *status* determinado, definido por un conjunto de derechos y responsabilidades. Young (1996) expresa una identidad, un sentimiento de pertenencia a una comunidad política. Marshall (1964), conocido por ser el pionero de la teoría moderna de la ciudadanía, consideró a ésta como una identidad compartida que integraba grupos previamente excluidos de la sociedad británica y proporcionaba una fuente de unidad nacional. Estaba particularmente preocupado por integrar a las clases trabajadoras que, por falta de educación y recursos económicos, eran excluidas de la “cultura común”, por lo que debía ser una “posesión y herencia común”. La ciudadanía cumple, según Marshall, una función integradora, sin privilegios.

Varios grupos (mujeres, pueblos aborígenes, minorías étnicas y religiosas y otras minorías) se sienten excluidos de la “cultura común”, a pesar de poseer los derechos comunes de la ciudadanía. Ese sentimiento de exclusión proviene no sólo de su situación económica y social sino también de su identidad cultural: de su “diferencia”. Estos grupos sólo pueden ser integrados a la “cultura común” si se adopta lo que Iris Marion Young ha llamado la “ciudadanía diferenciada”. En esta perspectiva pluralista, los miembros de ciertos grupos pueden ser incorporados a la comunidad política nacional no sólo como individuos sino también como colectividades y sus derechos dependen, en parte, de su pertenencia a ellas.

Las demandas de “ciudadanía diferenciada” plantean un desafío serio a la concepción prevalente de ciudadanía. En la visión ortodoxa, la ciudadanía implica, por definición, el tratamiento a las personas como individuos con iguales derechos ante la ley. Este es el principio con el que operan los estados nacionales que definen políticas homogeneizadoras de integración social. En la perspectiva del pluralismo cultural, en cambio, el intento de crear una concepción universal de ciudadanía que trasciende las diferencias de grupo es fundamentalmente injusto porque oprime a los grupos históricamente excluidos.

Hay dos razones por las cuales la “igualdad” genuina requiere afirmar más que ignorar las diferencias de grupo. En primer lugar, los grupos culturalmente excluidos están en desventaja en el proceso político como producto de una injusticia histórica que no se resuelve con fórmulas superficiales de justicia. Una solución posible que podría resolver su exclusión, es proporcionar medidas institucionales (ley de cuotas, autonomías, derechos especiales, etc.) para el reconocimiento y la representación explícita de los grupos oprimidos y excluidos. En

segundo lugar, los grupos culturalmente excluidos tienen a menudo necesidades claras que pueden ser enfrentadas sólo mediante políticas diferenciadas por grupo: el derecho a la identidad, la autonomía del territorio que ocupan y formas propias de representación política.

Mientras Kymlicka considera posible el desarrollo de una ciudadanía multicultural ampliando y profundizando los principios propios del estado liberal, Iris Young cuestiona tanto el modelo liberal como el modelo comunitarista, y plantea la necesidad de desarrollar un nuevo modelo basado en la categoría de ciudadanía diferenciada.

La exclusión de grupos sociales como los negros, las mujeres, minorías religiosas y étnicas, gay y lesbianas se debe tanto a su situación socioeconómica como a su identidad sociocultural.

Young defenderá un tipo de ciudadanía que tenga en cuenta estas diferencias. Si originariamente las leyes están hechas por el “hombre blanco”, entonces, aquellas leyes no pueden acomodarse a las necesidades de los grupos minoritarios sin cambiar radicalmente sus rasgos esenciales. La teoría política de Iris Young y su propuesta de ciudadanía diferenciada se basa en su crítica al concepto liberal de ciudadanía universal y en su concepción de la justicia y revolución cultural.

El concepto de ciudadanía universal como propio del liberalismo tiene dos significados: 1) universal como aquello que se define en oposición a particular, como todo aquello que los ciudadanos tienen en común, oponiéndolo a lo que tienen de diferente y, 2) universalidad en el sentido de derechos y deberes iguales para todos y aplicables a todos de la misma manera; unos derechos y deberes ciegos a las diferencias individuales y de grupo.

La concepción universal de la ciudadanía presenta los derechos universales como aplicables a todos de la misma forma; de modo que las diferencias entre personas y grupos son vistas como algo accidental y privado. La ciudadanía universal se refiere al individuo mientras que el pluralismo cultural defiende la incorporación a la ciudadanía como grupo. En una sociedad donde las personas son tratadas como individuos y no como miembros de un grupo sus diferencias de raza, sexo, religión y étnicas se traducen en desigualdad real dentro de un sistema de igualdad legal.

Una de las consecuencias del imperialismo cultural será la injusticia social. Las injusticias son debidas a que vivimos en un contexto social que no es neutral porque el “imperialismo cultural” provoca que ciertos grupos dentro de una sociedad sean estereotipados y marginados. Esta injusticia social se manifiesta como opresión y dominación. En su estudio de la sociedad estadounidense actual las formas más claras de dominación son el racismo y el sexismo, dos tipos de injusticia social referentes a la condición de grupo. La represión y dominación cultural se manifiestan también en la marginación de las minorías del debate público y en su despolitización (Young 1996, 54).

La superación del imperialismo cultural y de las injusticias sociales exigen para Young (1996, 72) una “revolución cultural”. La revolución cultural aspira a un cambio global en la sociedad. Para que pueda hablarse de revolución cultural, los nuevos hábitos sociales tienen que ser incorporados individuo por individuo, cambiando en último término el conjunto de la sociedad. Para Young esta revolución tiene que ser progresiva, no puede esperarse que de un día para otro la gente piense y actúe diferente.

Para Young (1996) la ciudadanía universal deriva en imperialismo cultural. El grupo imperialista cultural proyecta sus valores, experiencias y expectativas como si fueran normativas y universales. Los grupos que son víctimas del universalismo cultural se convierten en grupos invisibles y estereotipados respecto a un grupo que ocupa una posición "neutral", "universal". La universalidad se convierte en uniformidad.

La ciudadanía diferenciada pretende conseguir una igualdad real y no sólo formal entre todos los miembros de una sociedad. Para conseguir esta igualdad real no basta el trato igual que se propone desde una concepción de la ciudadanía universal porque es necesario dar respuestas distintas a necesidades diferentes. Estas respuestas diferentes no se dan a los individuos en cuanto tales sino por su pertenencia a un grupo social concreto. Por ejemplo, el respeto a los derechos lingüísticos de los hispanos que viven en Estados Unidos significaría garantizar el acceso a recibir una parte de su educación en su lengua (Young 1996).

Bonan (2007, 88) supera los límites de la noción clásica de ciudadanía, en particular de una noción pasiva del sujeto de derechos, la inclusión de la diversidad, una reformulación de la moderna división entre público y privado y las dos modalidades de poder a ellas asociadas. Apuesta por la reflexión crítica de nuevos sujetos políticos. El reconocimiento generalizado

del derecho a la autodeterminación y de la capacidad política y ética de las personas tendrían que constituirse como un principio de regulación social en el campo de la ciudadanía diferenciada.

2. Mecanismos de ciudadanía: ¿cómo se instituye la ciudadanía?

Bajo las propuestas de varios autores y autoras liberales, teóricos del reconocimiento según la diferencia y la diversidad, se logra identificar los mecanismos para entender la operación de la ciudadanía mediante tres elementos: reconocimiento, mediadores o intermediarios estatales y la disputa o negociación política.

2.1. Reconocimiento

El reconocimiento como un mecanismo en que opera la ciudadanía tiene una especificidad según la diferencia y la diversidad. El reconocimiento de la diferencia tiene una reposición política y el reconocimiento de la diversidad tiene una reposición moral.

2.1.1. Reconocimiento de la diferencia

Iris Marion Young y Nancy Fraser, analizan sobre el reconocimiento y la representación como los mecanismos esenciales hacia una sociedad justa. Young (1996) advierte que el problema se encuentra en concebir una sociedad igualitaria sin reconocer las diferencias culturales o de grupo. Ello, en su punto de vista, provoca que las “Teorías de la Justicia” resulten ser más de la injusticia al propiciar la explotación y dominación, por lo que reconocer las diferencias es un imperativo de una sociedad justa. Fraser (1997) afirma que, una vez superada la discusión de la redistribución y el reconocimiento, se debe garantizar la representación de los grupos desaventajados. Para Fraser, es indispensable que estos grupos cuenten con mecanismos que garanticen la representación política con el fin de que se encuentren en condiciones de defender sus derechos.

Young comienza con una declaración de principios básica para entender su postura:

“La idea de ciudadanía como expresión de una voluntad general ha tendido a imponer una homogeneidad a los ciudadanos/as. En la medida en que los partidarios contemporáneos de la ciudadanía revitalizada conservan esa idea de voluntad general y de vida en común, apoyan implícitamente esas mismas exclusiones y homogeneidad. Por consiguiente, creo que la inclusión y participación de cada persona en la discusión y toma de decisiones públicas requieren mecanismos para la representación grupal. En segundo lugar, allá donde existen

diferencias en capacidades, cultura, valores y estilos de comportamiento entre los grupos, pero algunos de estos grupos son privilegiados, el seguimiento estricto de un principio de tratamiento igual tiende a perpetuar la opresión y las desventajas. Por consiguiente, la inclusión y la participación de cada persona en las instituciones sociales y políticas requiere a veces la articulación de derechos especiales orientados a atender las diferencias de grupo con el objeto de socavar la opresión y la desventaja” (Young 1996, 100). Young señala que la idea de lo público como universal y la identificación siguiente de la particularidad con la privacidad hace de la homogeneidad un requisito de la participación pública.

Al ejercer su ciudadanía, todos los ciudadanos y ciudadanas deberían asumir el mismo e imparcial punto de vista, que trasciende todos los intereses particulares. Ahora bien, la autora insiste en que esta perspectiva general imparcial es un mito (Young 1987). Las personas necesaria y correctamente consideran los asuntos públicos influidos por su experiencia y su percepción de las relaciones sociales. Diferentes grupos sociales poseen distintas necesidades, culturas, historias, experiencias y percepciones de las relaciones sociales que influyen en su interpretación del significado y consecuencias de las propuestas políticas, así como en su forma de razonar políticamente.

Estas diferencias en la interpretación política no son meramente, ni siquiera básicamente, un resultado de intereses distintos o conflictivos, puesto que los grupos poseen interpretaciones diferentes aun cuando buscan promover la justicia y no sólo la satisfacción de sus propios fines interesados. En una sociedad donde algunos grupos son privilegiados mientras otros están oprimidos, insistir en que las personas, en tanto que ciudadanos-as, deberían omitir sus experiencias y afiliaciones particulares para adoptar un punto de vista general sólo sirve para reforzar ese privilegio, puesto que las perspectivas e intereses de los privilegiados tenderán a dominar ese sector público unificado, marginando o silenciando a todos los grupos restantes (Young 1996, 106).

Para Young, es posible mantener la identidad grupal y estar influidos por la experiencia propia del grupo y, a su vez, tener espíritu público, es decir estar abierto para escuchar las demandas de los otros. Señala que no es sólo viable, sino necesario. Su apuesta es: frente a la ciudadanía universal entendida como mayoría, una ciudadanía diferenciada en función del grupo y, por tanto, un ámbito público heterogéneo. En un ámbito tal, las diferencias se reconocen y aceptan públicamente como irreducibles lo que supone aceptar que las personas

que poseen una perspectiva o una historia determinada nunca pueden comprender y adoptar completamente el punto de vista de quienes parten de historias y perspectivas de grupo diferentes. A pesar de esto, el compromiso con la necesidad y el deseo de decidir conjuntamente las políticas de la sociedad alienta la comunicación por encima de esas diferencias.

Frente a los universalistas, que ven una contradicción en afirmar simultáneamente el derecho a la inclusión y el tratamiento diferencial, Young replica que, precisamente, hay que atender a la diferencia para posibilitar la participación y la inclusión. El objetivo no es proporcionar una compensación especial a los que se apartan de la norma hasta que logren la normalidad, sino desnormalizar la forma en que las instituciones formulan sus reglas revelando las circunstancias y necesidades plurales que existen en ellas.

¿Tiene sentido seguir hablando de universalidad de la ciudadanía? Sí, diría Young (1996) cuando se entiende en el sentido de la inclusión y participación de todas las personas en la vida pública y en los procesos democráticos. Ahora bien, la realización de una ciudadanía universal entendida en este sentido, sería obstaculizada por la convicción de que las personas, al ejercer la ciudadanía, deben adoptar un punto de vista universal y descartar las percepciones que derivan de su experiencia y posición social particular, tal como generalmente se ha defendido en el liberalismo.

En general, puede afirmarse que el concepto de ciudadanía ha gozado de un consenso dentro de la teoría política como el mecanismo de inclusión de los individuos a las sociedades desarrolladas dentro de los estados nacionales. De alguna manera, puede reconocerse como una membresía que permite al beneficiario compartir los mismos derechos que los demás miembros del grupo.

Young, señala la necesidad de una definición de Justicia que reconozca las diferencias culturales de los grupos minoritarios; también realiza una fuerte crítica al concepto de la ciudadanía universal. Desde su punto de vista, este concepto ha permitido la reproducción de los esquemas de dominación y explotación hacia los grupos más indefensos, debido a las desventajas con las que cuentan frente a los grupos dominantes. Cuando existen diferencias en las capacidades, la cultura, los valores y estilos de comportamiento entre los grupos, pero

algunos de estos grupos son privilegiados, la estricta adhesión a un principio de igualdad de trato tiende a perpetuar la opresión o la desventaja.

Para Young, estas diferencias no permiten acceder a un nivel de inclusión y participación de todos los grupos en las decisiones públicas, por lo que la opresión se convierte en una condición permanente. Por ello, señala que es necesario encontrar mecanismos que garanticen la representación política de estos grupos y assimilarlos a las ventajas de los grupos privilegiados. La inclusión y participación de todos en la discusión pública y la toma de decisiones requieren de mecanismos de representación de grupo. La vía para establecer estos mecanismos es el reconocimiento de ciertos derechos para los grupos minoritarios, y sólo puede arribarse a ello, a partir de la ciudadanía diferenciada, “génesis de estos desafíos se encuentra un concepto de ciudadanía diferenciada como la mejor manera de realizar la inclusión y participación de todos en una plena ciudadanía” (Young 1989).

La ciudadanía diferenciada parte de la necesidad de aceptar que existen grupos que son oprimidos y otros que son privilegiados; por lo tanto, este tipo de ciudadanía encuentra su piedra angular en la representación de grupo, esto es, que los grupos desaventajados necesitan ser atendidos institucionalmente de una forma particular para resolver las tensiones causadas en muchas ocasiones por el choque de su cosmovisión con los grupos dominantes. Young pone especial interés en recalcar que defender las diferencias de grupo, tiene como base la defensa de su identidad, en el sentido de que lo que se logra preservar también es la forma en la que se entienden los procesos políticos y sociales. “Las diferencias de grupo no sólo involucran las diferentes necesidades y las metas, pero probablemente son más importantes las posiciones sociales y las experiencias con las cuales son comprendidos los hechos políticos” (Young 1989). En suma, la ciudadanía diferenciada, para Young, se basa en el reconocimiento de derechos hacia los grupos desaventajados, es un esquema que les permite una mayor participación en la vida pública con el fin de evitar las espirales de dominación y explotación desde los grupos más aventajados.

Young advierte que, si bien el liberalismo logró solucionar diversos problemas, provocó otros al dejar de lado la perspectiva de grupo. De esta manera, la Teoría de la Justicia provoca mayores injusticias al no reconocer las diferencias culturales, provocando con ello explotación y dominación. Young ofrece la ciudadanía diferenciada como un mecanismo para dotar de derechos especiales a los más desaventajados de la sociedad.

Nancy Fraser apunta que, si bien autores como Rawls (1975) y Young (1989) han analizado a la distribución y al reconocimiento dentro de los debates sobre la justicia, es necesario, reconocer la representación de los desfavorecidos en la esfera de la toma de decisiones, con el fin de que logren hacer una defensa de ese reconocimiento y, sobre todo, de los derechos que por esta razón les son otorgados.

Fraser argumenta su propuesta sobre el reconocimiento a partir del señalamiento de un falso dilema entre las políticas de redistribución (orientadas a una distribución más justa de bienes y recursos) y las políticas de reconocimiento (enfocadas en la revalorización de las identidades injustamente devaluadas). Adicionalmente a la importancia que han ganado estas últimas, Fraser (1996) refiere la generación de una polarización indeseable entre ambas formas de reivindicación, por lo que señala que el reto está en desarrollar una teoría de la justicia y una orientación política que las integre. Más que tratarse de esferas separadas, Fraser (1997) señala que los problemas de redistribución y de reconocimiento se entrecruzan (e incluso se refuerzan en la práctica), hasta llegar, en muchos casos, a producir un círculo vicioso de subordinación cultural y económica. Las normas culturales injustamente parcializadas en contra de algunos están institucionalizadas en el Estado y la economía; de otra parte, las desventajas económicas impiden la participación igualitaria en la construcción de la cultura, en las esferas públicas y en la vida diaria (Fraser 1997, 6). No obstante, considera útil desde un punto de vista analítico distinguir ambos conceptos, sin que uno de ellos se reduzca al otro. En este sentido, plantea que el intento más sofisticado por hacer esta reducción es el de Honneth, al sostener que el reconocimiento es el concepto fundamental de la justicia y puede incluir la distribución (Fraser, 1997).

Según indica, la utilización de los conceptos de redistribución y reconocimiento tiene una referencia tanto filosófica como política. En el primer caso, considera los paradigmas normativos elaborados por la filosofía política y moral; en el segundo caso, las reivindicaciones planteadas por actores políticos y movimientos sociales (Fraser, 2008). Desde el “punto de vista filosófico”, Fraser (2008) ubica el origen del reconocimiento en la filosofía hegeliana, retomada posteriormente por Taylor (1995) y Honneth (2006); y el de la redistribución en la tradición liberal, especialmente en la rama anglo norteamericana de finales del siglo XX, enriquecida después por las teorías de la justicia de Rawls (1975), Sen (1982) y Dworkin (1985). Fraser (2008) trata de mostrar que, pese a sus orígenes filosóficos diversos, la redistribución y el reconocimiento pueden ir de la mano y ser concebidos de

manera que eviten las réplicas de sus críticos. Desde el “punto de vista político”, se refiere a la redistribución y al reconocimiento como dos paradigmas populares de la justicia. Fraser (1997) dedica especial atención en mostrar las interacciones entre ambos tipos de injusticia.

Los sujetos de la injusticia de distribución estarían representados, sobre todo, por la clase explotada desde la concepción marxista, que también sufre graves injusticias culturales, sin que la injusticia esté directamente arraigada en una estructura cultural, sino en la economía política, caracterizada por una ideología de la inferioridad de clase que justifica la explotación. Los grupos sometidos a la injusticia cultural, por su parte, pueden ser víctimas de injusticias económicas no derivadas de la estructura económica como tal, sino de una estructura cultural-valorativa injusta, como ocurre con los homosexuales. Existe, además, un tercer sujeto de injusticia: las “comunidades bivalentes”, víctimas de injusticias socioeconómicas y culturales, que plantean el problema de atender simultáneamente dos demandas aparentemente contradictorias: de redistribución (centradas en la igualdad) y de reconocimiento (entradas en la diferencia).

Mientras los defensores de la redistribución consideran que la política del reconocimiento rechaza las normas que constituyen la base de la igualdad social, los defensores del reconocimiento piensan que una redistribución ciega a las diferencias puede reforzar la injusticia, al universalizar las normas de los grupos dominantes (Fraser, 1996).

Adicionalmente, ambas perspectivas son cuestionadas por otras corrientes. Los pensadores marxistas, por ejemplo, señalan que la redistribución no recoge en toda su profundidad la injusticia capitalista, mientras los posestructuralistas insisten en que el reconocimiento implica asunciones normalizadoras centradas en la subjetividad, que impiden una crítica más radical (Fraser, 2008).

Desde su punto de vista, el género y la raza serían colectividades bivalentes paradigmáticas. En el caso del género, las injusticias socioeconómicas se reflejan en el trabajo doméstico no remunerado y en las ocupaciones de bajos salarios para las mujeres; mientras que en el caso de las injusticias culturales implican normas que privilegian rasgos asociados con la masculinidad y devaluación de las cosas codificadas como femeninas. En el caso de la raza ocurre un entrelazamiento similar desde el punto de vista cultural: empleos mal remunerados, de bajo perfil, ocupados en proporciones excesivas por personas negras, paralelamente a

representaciones estereotipadas denigrantes, exclusión de las esferas públicas y negación de los plenos derechos legales (Fraser, 1997).

Fraser (2008) considera que, pese a que en la práctica casi todos los ejes de subordinación son bivalentes, son muchos los movimientos sociales que en la actualidad hacen mayor énfasis en el reconocimiento que en la redistribución igualitaria. En este sentido, identifica tres tendencias políticas que deben ser revisadas, desde su perspectiva, amenazan el proyecto de integración de la redistribución y el reconocimiento: 1) el problema del desplazamiento desde la redistribución hacia el reconocimiento, en un momento de expansión del capitalismo que exacerba la desigualdad económica; 2) el problema de la reificación de las identidades de grupo, en un momento de creciente interacción transcultural; y 3) el desencuadre del marco de referencia a partir del cual se abordan los conflictos actuales, mediante la imposición de un marco nacional a procesos transnacionales (Fraser, 2000, 2008). Ante estas amenazas, considera necesario un enfoque bipolar: “La construcción de un apoyo amplio a la transformación económica exige cuestionar actitudes culturales de desprecio a las personas pobres y trabajadoras, por ejemplo, las ideologías de la “cultura de la pobreza de aquellos que señalan que tienen lo que se merecen” (Fraser 2008,94).

En el contexto de la “teoría moral”, Fraser propone un modelo de reconocimiento de estatus centrado en el principio normativo de la paridad de participación, que implica arreglos sociales que permitan a todos interactuar como iguales (Fraser, 2008). En esto difiere de Taylor (1995) y de Honneth (2009), para quienes el reconocimiento es un asunto de autorrealización, cuya falta conlleva a daños psicológicos y a una relación distorsionada consigo mismo. Aunque considera que este enfoque, denominado como “modelo de la identidad”, en el que hace contribuciones valiosas en relación con los efectos psicológicos del racismo, el sexismo, la colonización y el imperialismo cultural; considera problemático teórico y políticamente. A su juicio, se trata de un modelo en gran medida silencioso frente a la desigualdad, o bien, que supone que la distribución desigual es apenas un efecto secundario de la falta de reconocimiento, y desconoce la existencia de desigualdades económicas estructurales que no son solamente expresión de jerarquías de identidad (Fraser, 1996).

El cuestionamiento de Fraser frente al silencio del “modelo de la identidad” en relación con los problemas de redistribución es discutible. Taylor (1995) señala explícitamente la importancia de lograr un equilibrio entre el reconocimiento y la igualdad, y dice optar por una

iniciativa política que calcule la importancia del trato uniforme y de la supervivencia cultural. Honneth (2006, 20), por su parte, asegura que no le convence la separación entre reconocimiento y distribución: “la separación bipartita no ayuda necesariamente porque, la noción de justicia con base en la teoría del reconocimiento alude, más que a la distribución de bienes y derechos, a la organización adecuada de la sociedad con respecto a las distintas esferas de prácticas y formas de reconocimiento necesarias para garantizar una vida de esta índole”. Para este autor, una noción de justicia con base en la teoría del reconocimiento tiene un rol superior y es capaz de generar por sí misma los principios requeridos para una distribución adecuada. Según afirma, la lucha por la distribución se halla anclada en la lucha por el reconocimiento.

Fraser (2000, 57) considera que algunas políticas de reconocimiento son genuinamente emancipadoras: “Las luchas en favor del reconocimiento, adecuadamente concebidas, pueden contribuir a la redistribución del poder y de la riqueza y pueden promover la interacción y la cooperación entre abismos de diferencia” “[...] se trata de una lucha alrededor de la definición cultural de aquello que hace que una actividad social sea socialmente necesaria y valiosa” (Honneth, 2010, 43).

Al considerar que la falta de reconocimiento puede reflejarse en el ámbito jurídico, en las políticas gubernamentales, en los códigos administrativos y en las prácticas profesionales, así como institucionalizarse informalmente en costumbres o prácticas sociales, el modelo propuesto por Fraser (2000) implica examinar los valores culturales institucionalizados y transformar aquellos que generan subordinación: en el caso de que dichos modelos conformen a dichos actores como iguales, capaces de participar a la par unos con otros en la vida social, entonces podremos hablar de reconocimiento recíproco e igualdad de *status*. Cuando, por el contrario, dichos modelos conformen a determinados actores como inferiores, excluidos, absolutamente otros, o simplemente invisibles, en otras palabras, no como a plenos participantes en la interacción social, entonces podremos hablar de falta de reconocimiento y subordinación de *status* (Fraser 2000, 61).

En el contexto de la teoría social, Fraser (2008) propone una idea dualista de la redistribución y el reconocimiento muy esclarecedora. Para Fraser, cultura y economía están mutuamente enlazadas, por lo que descarta el economicismo (la cultura es reductible a la política económica y el estatus es reductible a la clase) y el culturalismo (la política económica es

reducible a la cultura y la clase es reducible al estatus), y propone tratar a cada práctica simultáneamente como económica y cultural. Desde su punto de vista, el “dualismo perspectivista” en teoría social complementa la paridad participativa en la teoría moral, lo que permite integrar redistribución y reconocimiento (Fraser, 1996). Es importante señalar la distinción realizada por Fraser entre las “soluciones afirmativas” a la injusticia, dirigidas a corregir los resultados inequitativos de los acuerdos sociales sin afectar el marco general que los origina, y las “soluciones transformativas”, dirigidas a corregirlos mediante la reestructuración de ese marco.

Frente a las injusticias culturales, una solución afirmativa se orientaría a la revaluación de las identidades de grupo injustamente devaluadas, sin afectar el contenido de esas identidades; mientras una solución transformativa se orientaría a cambiar la estructura cultural-valorativa subyacente a la falta de respeto. Por su parte, las soluciones afirmativas frente a las injusticias económicas se asocian con el estado liberal benefactor, y las transformativas con el socialismo. Las soluciones afirmativas, lejos de abolir las diferencias de clase, dejan intactas las estructuras profundas que producen las desventajas, y generan la necesidad de hacer reasignaciones superficiales una y otra vez. Por el contrario, las soluciones transformativas buscan desmejorar la diferenciación entre clases, y promueven la reciprocidad y la solidaridad en las relaciones de reconocimiento. Según Fraser (1997, 31), el escenario que mejor elude el dilema redistribución-reconocimiento es el del socialismo en la economía, sumado a la deconstrucción en la cultura, cuya plausibilidad psicológica y política exigiría “que todas las personas se desprendan de su apego a las construcciones culturales actuales de sus intereses e identidades”.

2.1.2. Reconocimiento de la diversidad

Las políticas de la identidad no pueden verse manifestadas según las formas tradicionales de la redistribución; la política de la identidad tiene que ser analizada como moral social. El giro teórico que Honneth (2006) ilustró en la Teoría Crítica, consistía en postular la categoría hegeliana del “reconocimiento” como la herramienta conceptual más adecuada para desentrañar las experiencias sociales de injusticia y comprender la fuente motivacional de las luchas sociales. Con una mirada hegeliana, Honneth asume que es posible leer el proceso histórico de la humanidad, como un proceso que revela cierta orientación: las diferentes luchas sociales y los logros que la humanidad alcanzó a partir revelan un proceso de desarrollo moral de la sociedad occidental. El horizonte normativo que permite la afirmación

de tal progreso, es un “ideal de vida buena” fusionada con una cierta “etnicidad formal”, constituida por elementos estructurales que posibilitan una autorrealización exitosa individual y colectiva. Esta última debe ser entendida como un proceso de realización no forzada de los objetivos vitales que alguien escoge, y se asienta en la construcción de una autorrelación práctica positiva, la cual sólo puede garantizarse con la experiencia del reconocimiento de los otros. Siguiendo a Hegel, Honneth (1992) establece tres modos básicos de reconocimiento intersubjetivo: el amor, el derecho y la solidaridad, guiados por tres principios: la atención afectiva que rige las relaciones íntimas, la igualdad jurídica que rige las relaciones entre miembros de la comunidad política y el “principio del logro” que muestra la valoración social de las capacidades y cualidades individuales específicas en el marco de un trasfondo de valores y objetivos compartidos por la comunidad. Estos principios son el contenido básico de una infraestructura normativa que se han configurado a partir de la modernidad y que, según el autor, sigue abierta a un desarrollo histórico.

Honneth considera que el reconocimiento tiene una importancia político moral desde la concepción de Habermas; el reconocimiento se convierte en el respeto mutuo tanto de la especificidad como de la igualdad de las personas. El reconocimiento es tratado como una categoría normativa que corresponde a todas aquellas reivindicaciones

Honneth se posiciona críticamente respecto a los debates sobre la política de la identidad porque se tiende a reducir la lucha por el reconocimiento a un único aspecto como es la identidad cultural. De ahí, que el reconocimiento no se reduce a un elemento meramente cultural. Desde la perspectiva de Hegel, el reconocimiento se debe considerar en función de derechos o determinadas actividades, y no solamente en especificidades culturales. Para la lucha del reconocimiento debe ser considerada un fenómeno claramente diferenciado de naturaleza moral, así como una acción social. Por lo tanto, una de las finalidades básicas de los movimientos sociales o de los movimientos obreros consistía en oponerse a la equiparación entre el reconocimiento y la política de la identidad. Generalmente las protestas de los movimientos sociales se convierten en una lucha por alcanzar derechos de ciudadanía. Si se reduce el reconocimiento como un mecanismo para alcanzar la diferencia (como lo propone Fraser), “también es una traición a la antigua tradición del movimiento obrero y a los primeros pasos del movimiento feminista” (Honneth 2009, 53). A decir de Honneth, el concepto de reconocimiento no se reduce exclusivamente a la diferencia, porque el “ser reconocido y el del reconocimiento” se relaciona desde la igualdad. Honneth tiene una fuerte influencia de la filosofía hegeliana, por lo mismo, en esta corriente existe el principio de

respeto igualitario y exige que se trate a las personas en una forma ciega a la diferencia, el ser humano en su totalidad merece respeto, ya que, todo es igual en todos.

Honneth considera que se reduce al reconocimiento social de las personas al único aspecto del reconocimiento cultural de sus diferentes formas de vida. El reconocimiento es una categoría normativa que corresponde a todas aquellas reivindicaciones políticas que son formuladas actualmente bajo el título de “política de identidad”, pero no puede verse manifestadas las formas tradicionales de redistribución, se reduce la lucha por el reconocimiento a la identidad cultural. Sólo existe el reconocimiento para alcanzar derechos ciudadanos de los movimientos obreros en general.

Los postulados de Honneth (1992) se relacionan con en el vínculo establecido entre reconocimiento e identidad. Considera que en “la lucha por el reconocimiento” existe la fuerza motivacional para ser reconocido dentro de la sociedad. Sus planteamientos contrastan con los postulados de Fraser, quien argumenta un entrecruzamiento del reconocimiento y la redistribución en las luchas sociales. Honneth aclara, es necesario entender el reconocimiento no solo en el plano intersubjetivo, sino también en las regulaciones y prácticas institucionales. Se basa en los planteamientos de Hegel en torno al reconocimiento, quien a su vez había examinado distintos modelos filosóficos en los que existían elementos afines al mismo y que le ayudaron a madurar sus ideas sobre la relación entre autoconciencia y reconocimiento social.

A juicio de Honneth (1996), más allá de señalar este vínculo, Hegel estaba interesado en aclarar la relación entre la adquisición intersubjetiva de la autoconciencia y el desarrollo moral de comunidades enteras, reflexión que dio surgimiento a su modelo de “lucha por el reconocimiento”. Según este modelo, el desarrollo ético se efectúa a lo largo de una progresión de tres modos de reconocimiento, cada vez más exigentes, entre los cuales interviene una lucha intersubjetiva en la que los sujetos combaten por la confirmación de sus pretensiones de identidad: el reconocimiento en el amor; el reconocimiento legítimo, asociado con la idea de Kant sobre el respeto moral; y el reconocimiento en la esfera comunitaria, asociado con la valoración recíproca (Honneth, 1996).

El “reconocimiento en el amor” posee el carácter de aprobación afectiva y de estima por parte de los otros significativos, como es el caso la familia, los amigos y las relaciones amorosas.

Implica reconocer las necesidades y deseos del otro, así como el ofrecer apoyo incondicional. Esta forma de reconocimiento deriva en autoconfianza, considerada por Honneth (1996) como base imprescindible para la participación autónoma en la vida pública. Honneth (1996) se centra en la importancia que tienen el reconocimiento y el menosprecio en dimensiones de la identidad que permiten o no una vida autorrealizada, y destaca ciertos aspectos psicológicos como la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima, cuyo logro exige el reconocimiento de los compañeros de interacción.

Honneth (2010) señala, además, que la crítica de Fraser es consecuencia de un malentendido anclado en la tendencia de reducir el reconocimiento al reconocimiento cultural de las diferentes formas de vida, es decir, las reivindicaciones formuladas en el contexto de la política de la identidad, malentendido que, a su juicio, ha sido provocado por Taylor (Honneth, 2010). Para Fraser (2000), más que un asunto de identidad, se trata de una cuestión de estatus, un problema de estructuras de interpretación y de valoración que impiden la participación equitativa en la vida social, lo que conlleva subordinación social.

Más que entrar en contradicción con el postulado de Taylor (1995) y Honneth (2009) sobre la relación entre reconocimiento e identidad, el planteamiento de Fraser puede considerarse complementario, en la medida en que enfatiza otra dimensión de la vida social. Por otra parte, sería necesario precisar las diferencias entre esta forma de concebir el reconocimiento y los planteamientos de Honneth respecto al reconocimiento como respeto. Según este autor, la desposesión de derechos y la exclusión social, además de limitar la autonomía personal, se conectan “con el sentimiento de no poseer el estatus de un sujeto de interacción moralmente igual y plenamente valioso” (Honneth 1997, 163). Honneth lleva su reflexión hasta concluir que la redistribución es una forma específica del acto de reconocer; y de nuevo basándose en Hegel, el reconocimiento se establece en relación no solo con la diferencia sino también con la igualdad. Por lo tanto, el reconocimiento de la diversidad tiene una condición de redistribución moral.

2.2. Intermediarios estatales

Los mediadores o intermediarios estatales se relacionan directamente con el estado; la descentralización del estado determina el surgimiento de los sujetos de agencia en los procesos de ciudadanía. La lógica de descentrar el estado considera el análisis de todos los márgenes que pueden convertirse en los centros del territorio nacional de estado. Este

enfoque abarca más allá de los límites del estado para entender cómo los actos de gobierno formalmente “no estatales” pueden interconectarse con las instituciones oficiales de gobierno, aunque no se encuentran en las agendas o tienen una vinculación directa. También obliga a examinar las múltiples y contradictorias lógicas de la regla incrustada (y enmascaradas) por las expresiones oficiales y los actos de estado (Krupa y Nugent 2015).

Descentrar el estado pone en tela de juicio la noción misma de lo “políticamente real” entendido como un acto homogéneo del poder estatal. Existe una atención especial en las reivindicaciones múltiples y conflictivas del derecho a gobernar, dentro de las instituciones gubernamentales, más allá de ellas, y entre los que generalmente se considera que está dentro y fuera del estado (Krupa y Nugent 2015).

Descentrar el estado es desnaturalizarlo de la concepción como el núcleo trascendental de la vida política y el símbolo maestro de la práctica política. Significa preguntarse por los actores que buscan llevar a cabo proyectos políticos bajo el paraguas del "estado" y que también han perseguido proyectos políticos no estatales. Representa explorar los esfuerzos de los actores para coordinar (o al menos reconciliar) sus intereses y preocupaciones, entre localidades diversas. También significa preguntar cómo se legitiman estos intentos (si es que lo hacen), y cuáles son los retos o las formas de competencia que surgen de los actores que pueden definir diferentes tipos de sujetos políticos y sujeción política. Interesa en particular, las formas de ciudadanía y participación asociadas a distintos proyectos de gobierno (Krupa y Nugent 2015). Tal es así que, descentrar el estado es poner atención a los encuentros gubernamentales y no gubernamentales vividos socialmente, y dar un espacio para que el estado aparezca en las relaciones cotidianas. Los elementos de la experiencia cotidiana son asimilados por la población para formarse una imagen del estado, llegar a diferentes afirmaciones y conclusiones.

Christopher Krupa y David Nugent (2015, 4) proponen también reflexionar sobre la constitución del Estado moderno a partir del ámbito cultural y consideran que “la formación del estado es útilmente entendida como un proceso cultural, arraigado en la violencia, que pretende normalizar y legitimar la sujeción política organizada de sociedades de gran escala”. Las interacciones entre el estado y el ámbito cultural, no son directas porque los habitantes del estado no entran en contacto directo con el estado en su conjunto. En efecto, Krupa y Nugent (2015, 14) señalan que, “como toda totalidad que no puede verse directamente, los Estados

deben ser imaginados mediante su ideación sobre la base de evidencia derivada de la vida diaria”. Los propios estados necesitan emplear diversos recursos para arraigar en la población una imagen de su existencia. Uno de los ámbitos en el que se desarrollan estos recursos es el reconocimiento de procesos culturales para generar cierta gobernabilidad del estado desde lo que se piensa o sobre una cierta idea del estado más que el sólo requisito de instituciones disciplinarias en sí mismas. Los aspectos cotidianos del estado construyen un marco material y discursivo común que funciona no sólo a través del lenguaje y los símbolos, sino también de relaciones sociales concretas (Krupa y Nugent 2015, 29), normadas a través de disposiciones legales, preceptos, programas y procedimientos burocráticos.

Pensar el “estado desde abajo” o “desde los márgenes” desestructura el aparato estatal convencional para visibilizar esas otras formas de acción política o económica que reconfiguran prácticas culturales. Por lo que existen varias condiciones para entender al estado que no sólo se encasilla en la estructura gubernamental, ideológica y política desde arriba, sino que es posible una reconfiguración de un estado desde abajo para identificar la agencia, actores, prácticas, luchas por significados que traspasan las “máscaras de la práctica política”.

Mirar las dinámicas estatales desde otras tendencias teóricas menos convencionales, involucra analizar a un estado más dinámico con actores, procedimientos burocráticos, participación de la ciudadanía con extensiones de gobiernos locales, que fortalecen prácticas y discursos culturales entorno a lo que se piensa y se gestiona sobre el estado. Reflexionar a un estado más dinámico también es “de centrar” los procesos de dominación gubernamental que no sólo se encuentran en la institución del estado como tal, sino que se manifiestan también en las prácticas y discursos de la cotidianidad y de las subjetividades de los ciudadanos. Por lo tanto, mi interés por analizar narrativas que se enfoquen en el análisis del estado “desde abajo” me permite intuir que el sujeto indígena o las organizaciones indígenas tienen participación y agencia en los procesos de ciudadanización, como mediadores políticos y estatales.

2.3. Disputa o negociación política

La disputa política hace referencia a la fuerza y el consentimiento para enfrentar la dominación política, social, simbólica. Tradicionalmente nos hemos acercado a los procesos políticos concentrándonos en los diferentes actores que buscan su participación en espacios de fuerza y consentimiento. En este acápite se ha desarrollado un nuevo abordaje de lo político

centrado en la "disputa política" como un proceso de lucha y confrontación que se caracteriza por su carácter "político", el cual supone la violencia/legitimidad, lo colectivo, lo relacional y la "disputa", que conlleva el conflicto frente a una visión armónica de la sociedad.

La tradición académica considera que en nuestras sociedades el estado es un referente central dentro de los análisis que buscan dar cuenta de los procesos políticos. Esto sin desconocer que los procesos políticos cuentan también con anclajes cotidianos en las prácticas y vivencias de los ciudadanos, adicional a los anclajes políticos institucionales que proporciona el mismo estado. Sin embargo, la presencia de la coacción física como elemento central de la disputa política no niega la existencia de otro elemento constitutivo: la legitimidad. Siguiendo la propuesta de Antonio Gramsci, se puede considerar que los sistemas de dominación obtienen su fuerza tanto del poder coercitivo del estado como de la hegemonía ideológica que éste ejerce y que se traduce en obediencia consentida. Para este autor marxista el estado se define como un "todo complejo de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clase gobernante no sólo justifica y mantiene su dominio, sino que logra obtener el consentimiento activo de aquellos a quienes gobierna" (Gramsci 1971, 123); o "la idea general de Estado incluye elementos que deben remitirse a la noción de sociedad civil (en el sentido en que podemos decir que Estado es igual a sociedad política, más, sociedad civil; en otras palabras, hegemonía protegida por la armadura de la coerción)" (Gramsci 1971, 130).

La legitimidad y la hegemonía son dos formas de analizar la aceptación de la dominación y por ello hacen parte preferencial de la disputa política, ya que tanto movimientos sociales como partidos políticos (y otros actores de la confrontación) ponen en juego controversias políticas y luchas por el significado.

3. Educación y ciudadanía: hegemonía y disputa política

A partir del año 1992, el carácter de los movimientos indígenas y de las políticas estatales en América Latina dio un salto cualitativo que permitió entender de distinta manera la diferencia cultural, y consistió en la incorporación de las organizaciones indígenas en la dinámica de los movimientos sociales y de los poderes locales; así como en la emergencia de nuevos sujetos identitarios, tales como los afros, las culturas urbanas, identidades etarias y de género, el surgimiento de los movimientos ambientalistas (Wade 2000, 115).

Cuando el paradigma de la etnicidad/identidad se evidenció en el escenario público, algunas de las Reformas Constitucionales de América Latina, incorporaron el multilingüismo y la plurinacionalidad. Las instituciones de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) también fueron incorporadas en los estamentos estatales y las diversas organizaciones indígenas nacionales tuvieron un protagonismo político para constituirse como interlocutoras privilegiadas, ante la fragmentación de los estados y las crisis de los partidos políticos dominantes (Vélez 2008). Un elemento de ese escenario fueron las Reformas Constitucionales del Ecuador de 1998 y 2008 que apuntaron a la descentralización del Estado y a la implementación de diversas formas de autonomías regionales. El ejercicio del poder local en torno a las alcaldías y los municipios, cambiaron drásticamente las estrategias de los movimientos indígenas y pasaron a manos de autoridades que se formaron en los movimientos indígenas y sociales (Vélez 2008). Desde la diversidad, ya no fue tan importante sostener a toda costa la especificidad cultural y lingüística, sino asegurar la participación ciudadana: este enfoque pone en segundo plano e introduce la crisis en la concepción de la interculturalidad como praxis de la diferencia en favor de la participación y el ejercicio del poder (Rappaport 2003).

Bello (2004) plantea que la ciudadanía se caracteriza por ser indígena cuando existe un proceso construido por los propios actores en sus contextos socio-históricos, en un escenario en el que el estado tiene una presencia permanente como eje organizador de las sociedades nacionales. Por este motivo, la ciudadanía indígena es fundamentalmente una lucha por el reconocimiento de derechos específicos y opera a través de la politización de las identidades como un eje de acción política, de negociación y de visibilidad pública del actor indígena en la sociedad.

Según Harvey (2000), la ciudadanía puede ser entendida no sólo como un proceso estructurado en torno de determinadas fuentes de poder, como el estado o las instituciones políticas tradicionales, sino como la búsqueda permanente que los sujetos hacen de una mayor inclusión y participación dentro del sistema democrático. Las demandas indígenas no son sólo el reflejo de actualizar el pasado y la tradición, sino la lucha por el reconocimiento de derechos económicos, políticos y sociales. En la búsqueda del reconocimiento, la restitución y la participación, los pueblos indígenas han iniciado su propio camino de ciudadanización, en algunos países más que en otros, en algunas regiones y localidades más que en otras. Lo concreto es la evidencia de que los pueblos indígenas, constituidos como actores sociales, por

medio de su acción colectiva han participado activamente en la construcción de las nuevas formas de comprender y vivir la comunidad política (Bello 2004).

La ciudadanía, más que un privilegio otorgado por el estado es la garantía de un derecho que se le vincula directamente con los derechos económicos, sociales y culturales, y la exigencia de que debe haber formas no exclusivas o excluyentes de ciudadanía. Este proceso está conectado con las transformaciones del campo político-ideológico, así como con la crisis de las formas de representación o de las formas tradicionales de interlocución de los sujetos sociales indígenas con el estado (Bello 2004).

En la educación indígena hay actores que construyen los saberes y los conocimientos desde el vínculo que desarrollan entre la cultura dominante y la cultura no dominante, pero también logran construir conocimiento desde sus mismas comunidades. Son los sujetos que fueron alfabetizados para transmitir conocimientos a su misma población étnica y cumplen el rol de enseñar en la comunidad. Rappaport (2005) se limita a denominar “intelectuales orgánicos” del movimiento nativo, a quienes funcionan a nivel regional y nacional en representación de un sector étnico emergente, que pueden ser los forjadores de una nueva ideología étnica. También distingue a los “sabedores” nativos (los chamanes, los curanderos, los memoristas o historiadores orales de las comunidades) cuya producción intelectual está más que todo dirigido a una población interna y no a un público urbano. Por lo tanto, la educación indígena produce conocimientos con actores que se alfabetizaron en una cultura dominante y que transforman aquellos conocimientos de la cultura dominante en conocimientos diferentes para su propia comunidad.

Lomnitz (1992) y Pratt (1991) consideran que, al valerse de la escritura, los sujetos indígenas se apropian de “espacios discursivos europeos”. A lo largo de los siglos, prácticas tan occidentales como la lectoescritura se han transformado en formas culturales entrelazadas, cuyo proceso de interconexión es mucho más interesante que sus orígenes en dos campos supuestamente esenciales y diferentes. El proceso histórico termina borrando una distinción entre dos esencialidades, “indígena” y “metropolitano”, creando, dos posicionamientos políticos que comparten muchos referentes y prácticas culturales (Rappaport 2005).

El ejercicio intercultural de la producción de conocimientos del sujeto indígena, no se reduce en una apropiación de prácticas ajenas, consiste más bien en iniciar desde el conocimiento de

lo propio para ir integrando otros conocimientos, enfatizando que lo propio no es un conjunto primordial de costumbres, sino una posición dentro de la sociedad moderna. La interculturalidad presupone más que una práctica intelectual, es una aproximación política al conocimiento que encuentra sus raíces en: “las relaciones generadas y vivenciadas desde la valoración y respeto por el otro, en la búsqueda de condiciones de igualdad desde las diferencias” (Rappaport 2005, 118). Es decir, es más que la aceptación de la diversidad cultural porque implica la creación de relaciones horizontales entre sectores culturalmente diferentes de una sola sociedad.

Los conocimientos, pensamientos y discursos que transmiten los sujetos indígenas a sus comunidades, en algunos casos, surgen de su identidad étnica, de su conciencia de ser diferentes. Rappaport (2005) considera que la diferencia como noción se articula dentro de un conjunto común de valores y preceptos que emanan de las luchas por la identidad y la ciudadanía propias del movimiento indígena latinoamericano. De ahí que, los ejes fundamentales del discurso de la educación indígena y de los sujetos indígenas se centran en la etnicidad, la interculturalidad y el diálogo interétnico.

Es importante considerar que la dinámica cultural mantiene un escenario de fuerza, consentimiento y dominación en los procesos educativos. Las diferentes formas de dominación que se producen en las dinámicas culturales, generan situaciones de resistencia y consentimiento, y en este caso, por el reconocimiento étnico del sujeto indígena en los procesos educativos. Resistencia por mantener prácticas culturales no dominantes, y consentimiento por aceptar prácticas dominantes en los procesos políticos, sociales, económicos e ideológicos de agrupaciones culturales no dominantes. La disputa entre el reconocimiento étnico y los procesos de dominación en los procesos educativos, manifiestan una continua lucha por significados entre dominados y dominantes. Sin embargo, la educación como un elemento clave de la dimensión cultural, se convierte en un campo de lucha que puede determinar la acción política de las poblaciones diversas.

3.1. Sobre la hegemonía

En este apartado intentaré explicar la noción de hegemonía a la luz de Gramsci, Guha, Williams y Roseberry, para entender los procesos hegemónicos de dominación y resistencia entre dominados y dominantes. El concepto de hegemonía ocupa un lugar central en los debates teóricos y políticos contemporáneos, y suele ubicarse en el trabajo de Gramsci (1971).

En sus Cuadernos de la cárcel y otros trabajos, Gramsci propuso una serie de herramientas conceptuales para entender las formas históricas concretas en que se ejerce la dominación por parte de ciertos grupos o clases sobre otros, y los mecanismos políticos y culturales que dan sustento a esas formas de dominación. Lo que buscaba Gramsci era analizar la dialéctica entre coerción y consenso dentro de ese proceso y, al mismo tiempo, superar las interpretaciones economicistas de la historia y la política al introducir de manera central el papel de la cultura dentro del análisis de la dominación.

Gramsci (1971) se enfoca en una comprensión de la hegemonía como una forma de dominación en la cual la coerción y la violencia no desaparecen, pero sí coexisten con formas de aceptación del poder y la dominación más o menos voluntarios o consensuales por parte de los sujetos dominados. “Para poder ejercer el liderazgo político o hegemonía uno no debe contar solamente con el poder y la fuerza material del gobierno”, sino también con la aceptación más o menos voluntaria de los sujetos dominados, aceptación que aparece crucialmente mediada por las formas culturales de interacción entre dominados y dominadores.

Expandiendo los conceptos gramscianos, el concepto de hegemonía según Raymond Williams (2009), hace referencia no sólo a los “asuntos de poder político directo” sino que “incluye, como uno de sus elementos centrales, una manera particular de ver el mundo y la naturaleza, y relaciones humanas”. Gramsci sugiere que la hegemonía implica que los valores y visión del mundo de las clases dominantes se convierten en una especie de “sentido común” compartido por los grupos dominados, por lo que terminan aceptando (aunque no necesariamente justificando) el ejercicio del poder por parte de los grupos dominantes.

Dicho sentido común es diseminado y adquirido a través de un proceso complejo en el que la educación, la religión y la cultura juegan un papel importante. Hay tres elementos que deben destacarse en la formulación gramsciana del concepto de hegemonía. Primero, el carácter dinámico del proceso que conduce a la hegemonía; en otras palabras, la hegemonía no es un “momento” estático en el proceso histórico, sino el resultado de un continuo cotejo de formas complejas y articuladas de dominación y resistencia. Segundo, esta formulación subraya la importancia de entender el papel activo de los grupos dominados dentro del proceso histórico: sin una adecuada comprensión de esta función, el análisis de las formas en que se ejerce el poder resulta claramente insuficiente. Tercero, la noción gramsciana de hegemonía permite

pensar en la articulación entre formas económicas, jurídicas y políticas de poder, por un lado, y las dinámicas de intercambio y conflicto cultural e ideológico, por otro.

Siguiendo con los conceptos gramscianos, también se encuentra Ranajit Guha (2007) quien, con su grupo de colaboradores de los estudios subalternos, prestaron atención preferencial al análisis cultural y discursivo. Cuestionaron al estado-nación como la unidad analítica privilegiada al tiempo que colocaron la cuestión colonial en el centro de su preocupación. Guha (2007) postuló una forma de entender la hegemonía como “una condición de dominación en la cual el momento de persuasión se sobrepone al de coerción” (Guha 2007, 103), pero su análisis lo llevó a la conclusión de que la dominación colonial en la India constituyó un caso de “dominación sin hegemonía” y atribuyó a la historiografía tanto colonial como nacionalista de inventar lo que él llama una “hegemonía espúrea”, aquella que sugiere la colaboración voluntaria de la población india con el proyecto de dominación colonial y la virtual ausencia de resistencia.

William Roseberry (2002), también ofrece importantes aportes en la discusión sobre la noción de hegemonía como herramienta para analizar históricamente el ejercicio de la dominación. Roseberry (2002) advertía que el concepto de hegemonía debe ser visto menos como una herramienta para entender el consenso que como un instrumento analítico para comprender las luchas y conflictos por el poder. Hegemonía, insiste Roseberry (2002, 218), no es “una formación ideológica acabada y monolítica, sino un proceso de dominación y lucha problemático y contestado”. Según Roseberry (2002, 221), esta manera de entender la hegemonía busca descifrar “las maneras en que las palabras, imágenes, símbolos, formas, organizaciones, instituciones y movimientos usados por las poblaciones subordinadas para describir, entender, confrontar, acomodarse o resistir la dominación, son forjadas por el proceso mismo de dominación”. Por lo tanto, el proceso de hegemonía no culmina en una situación de completa aceptación de la ideología dominante o las condiciones de dominación por parte de los dominados, sino en la construcción de ciertos parámetros comunes bajo los cuales se otorga sentido a la dominación y se actúa frente a ella.

Ranjit Guha (2007) piensa que la historia de la presencia británica en la India se resume en dominación sin hegemonía. Para demostrarlo ofrece un sugestivo modelo de tradición gramsciana que designa como “composición orgánica” de la hegemonía. Para que se presente la hegemonía, se debe balancear dos elementos que necesariamente coexisten: dominación y

subordinación. Cada uno, a su vez, encierra dos dimensiones en tensión: mientras la dominación se apoya en la coerción y en la persuasión, la subordinación se nutre tanto de la colaboración como de la resistencia. Es obvio que esta última funciona como un elemento de equilibrio del modelo: si rebasa a la colaboración anula la subordinación y, por tanto, constituye el fin de cualquier hegemonía. De acuerdo con Guha, durante el colonialismo inglés existió una dominación con predominio de la coerción acompañada de una precaria subordinación, por lo que difícilmente se puede hablar de completa hegemonía.

Las diversas interpretaciones para analizar y contextualizar la hegemonía a la luz de la tradición gramsciana, sitúan la resistencia y el consentimiento permanente entre los grupos dominantes y dominados. El balance entre fuerza y consentimiento se convierte en un mecanismo de negociación y resistencia. Por un lado, de negociación, para consolidar prácticas culturales dominantes. Y, por otro lado, de resistencia para remarcar procesos de reconocimiento de los grupos dominados. Por lo tanto, los procesos hegemónicos identifican las disputas que se generan entre la dominación y el reconocimiento de los grupos dominados y dominantes.

3.2. Sobre la disputa política

Las ciudadanía se encuentran y se desencuentran en un espacio concreto como es la educación, de ahí que también surgen las luchas por significados. Intervienen varios actores desde procesos ideológicos del mundo mestizo y el mundo indígena. En ese espacio la sociedad civil es un escenario de luchas por significados que representa el accionar de sus derechos. En la disputa política, la “sociedad civil” es uno de los conceptos gramscianos, y representa un escenario que envuelve la esfera de acción del ciudadano desde su infancia en el universo escolar y más tarde su participación en todas las organizaciones privadas en que se integra. Destacar el papel de la sociedad civil, como estructura regional, significa destacar el papel del campo básico de acción de la ideología. Desde esta óptica, y siguiendo el esquema de análisis de Portelli (1980, 17-15), la dinámica ideológica que tiene lugar en la sociedad civil comprende al menos tres dimensiones, que en la práctica integran una realidad única y compleja. Primera, como ideología de la clase dirigente, abarca todas las ramas de la ideología: artes, ciencias, economía, derecho. Según Gramsci, toda concepción del mundo o filosofía que se haya convertido en una “religión” o una “fe”, es decir, que sus planteamientos teóricos generen una actividad práctica y una voluntad, está implícita en toda la esfera de las actividades de la sociedad. Por lo mismo, toda actividad de alguna manera es la expresión de

una concepción del mundo: "una ideología que se podría decir, si al término ideología se le diera el significado más alto de concepción del mundo que se manifiesta implícitamente en el arte, en el derecho, en la actividad económica, en todas las manifestaciones de la vida individual y colectiva" (Gramsci 1975, 16). De aquí surge el problema fundamental que debe afrontar la clase dirigente para conservar la unidad ideológica de todo el bloque social "que precisamente es cimentado y unificado por esta ideología" (Gramsci 1975, 16). En virtud de esta unicidad, las ideologías orgánicas, que operan desde el nivel superestructura, crean cada vez más capas de intelectuales que se especializan en algún aspecto particular de la ideología de la clase dirigente. En síntesis, las ideologías orgánicas son partes integrantes de un todo: la concepción del mundo (sistema ideológico unificado por la filosofía) de la clase dirigente.

Segunda, es una concepción del mundo difundida por la clase dirigente a todas las capas sociales. Analíticamente comprende, según el planteamiento de Gramsci, a diferentes grados cualitativos diferenciados de concreción de la ideología: desde la filosofía (la ideología en su sentido más acabado), pasando por la religión y el sentido común, hasta el folclore (fragmentos dispersos de ideologías pertenecientes a la cultura popular). La razón por la que obedece esta clasificación es en especial, a un criterio de unidad y complejidad del conjunto cultural. La existencia de diferentes niveles heterogéneos de ideología, corresponde con las necesidades históricas; derivadas de los problemas planteados por las estructuras sociales. Siendo la manifestación cultural más racional y profunda, la filosofía representa la concepción del mundo; por ello define su lugar y función en un momento del desarrollo histórico y social. Además, la filosofía es la piedra angular de la hegemonía, elaborada por los intelectuales; es el estadio de una mayor jerarquía en el sistema hegemónico. Una de sus características esenciales es su alto grado de coherencia, por lo que constituye el marco de referencia de todo el sistema ideológico. Otro aspecto fundamental de la filosofía es su historicidad; para Gramsci la filosofía de una época histórica es la historia de la época misma, esto es, la manera en que el grupo dirigente ha manejado su poder de crear y difundir su ideología en el pasado. A esta situación, afirmaba que la filosofía y la historia forman un bloque.

Tercera, como dirección ideológica de la sociedad, se articula en tres ámbitos: la ideología propiamente, la estructura ideológica integrada por las organizaciones que crean y difunden la ideología, y el material ideológico. Dos conceptos claves muestran la forma en que se articula la organización para el logro de la unidad ideológica de la sociedad: el de estructura ideológica y el de material ideológico. Gramsci definió la estructura ideológica como "la

organización material dedicada a mantener, defender y desarrollar el frente teórico o ideológico" (Gramsci 1975, 215). Este concepto agrupa las organizaciones cuya función hegemónica se traduce en producción y difusión de la ideología. El papel de producción corresponde a la universidad, la academia y los centros de investigación en general. En la difusión intervienen la Iglesia, el aparato escolar, los órganos de prensa y las editoriales. Los diferentes canales de difusión de la ideología corresponden a la gradación de la ideología en la sociedad civil, su importancia está estrechamente ligada a las necesidades que la sociedad presente como parte de su desarrollo histórico y la situación concreta de la realidad estructural.

Gramsci le otorga un papel sobresaliente al aparato hegemónico escolar, por ser el que abarca un ámbito de acción más amplio en el proceso de difundir la ideología. En esta función participan la iglesia, la universidad y la academia. El resaltar el papel hegemónico de la educación constituye una de las contribuciones más importantes de Gramsci a la teoría de la ideología. También es necesario considerar, los medios de comunicación de una amplia difusión, porque Gramsci agrupó bajo el concepto de material ideológico, tales como la prensa, la radio, el cine, el teatro; también incluyó en los canales de difusión la arquitectura y el urbanismo.

El proceso de estructuración del sistema educativo está articulado, en la estructuración del sistema educativo moderno de acuerdo con la lógica de la hegemonía que las clases dirigentes promueven desde el estado. Desde esta visión, el estado asume como una de sus funciones: producir un consenso a través de formas selectivas de conocimiento social, puesto a disposición y de la configuración de la práctica ideológica (Sharp, 1988). La estrategia de estructuración del sistema educativo, como función estatal, obedece a una acción que se define por la necesidad de conferirle un carácter orgánico y una direccionalidad al sistema productivo acorde con sus intereses y, al mismo tiempo, al logro no sólo de los objetivos políticos y culturales, sino también los económicos del programa político promovido por las clases dirigentes.

Para el logro de estos objetivos políticos contenidos en su programa político y económico, la clase dirigente realiza, desde el punto de vista de la relación orgánica de la base estructura/superestructura, una acción de política educativa tendiente a la preparación de los intelectuales y la organización del sistema educativo en todos sus niveles. Gramsci señala que

no puede separarse la relación calidad/cantidad en la preparación de los intelectuales en las escuelas dedicadas a esa preparación; además, aclara que en este aspecto son asimilables también las escuelas y los institutos educativos de alta cultura. El punto principal de esta cuestión consiste, en el sistema conceptual de Gramsci, en que la política educativa que se impulsa desde el estado, posibilite una correspondencia de la relación calidad/cantidad desde la primaria hasta "la más refinada especialización técnico-cultural".

La tesis gramsciana sobre el proceso hegemónico educativo recoge sintéticamente: la configuración de las funciones modernas de la educación y del papel del sistema escolar moderno, articulados a la dinámica de la producción capitalista y la lógica de la hegemonía política y cultural que impulsan las clases dirigentes. Por lo tanto, como proceso, tiene lugar en el espacio en que se realizan las funciones de la educación en la sociedad civil: en las que se desarrollan las relaciones culturales e ideológicas, por medio de la hegemonía que las clases dirigentes mantienen en virtud de su liderazgo cultural, intelectual y político sobre toda la sociedad.

La teoría gramsciana de los intelectuales, como educadores y persuasores, cuya acción se dirige al establecimiento del consenso del programa político-económico de la clase fundamental, está relacionada con la configuración del proceso hegemónico, especialmente de aquellos actores que asumen las funciones educativas. A ellas les corresponde formular y renovar, a partir de la concepción filosófica integradora del sistema ideológico, el sistema de valores y de creencias: el marco de representaciones simbólicas que fundamenta el bloque histórico; de ahí que asuman la función de organizar el consenso en la población en la dirección establecida por la clase fundamental. En este aspecto es importante recalcar que las concepciones pedagógicas, las teorías del aprendizaje, los enfoques curriculares y didácticos que integran la política educativa, se convierten en elementos de mediación en las relaciones educativas que operan en la sociedad civil, a través del sistema escolar. Ese carácter mediador les viene conferido por la orientación político-ideológica en que se fundamenta el programa político, es decir, la dirección que el grupo dominante fundamental le pretende otorgar a la vida social, como una dimensión singular de la hegemonía que ejercen las clases dirigentes sobre las clases subordinadas que también se evidencia en el proceso hegemónico educativo.

Una aportación fundamental de Gramsci respecto a la educación es la consideración de las instituciones educativas como parte de esa superestructura. En las sociedades industrializadas

“avanzadas”, la dominación de la burguesía se ejerce no tanto por medio de la coerción (que no sólo no desaparece, sino que puede intensificarse de acuerdo con la situación de la lucha de clases), sino por el consentimiento de las clases subordinadas, que asumen los valores y la concepción del mundo de la clase dominante, tomándolos como “sentido común”, de forma generalizada.

La escuela es, desde luego, un instrumento privilegiado de distribución de estos elementos culturales que constituyen la “ideología”, y que contribuyen a la reproducción de las relaciones sociales impuestas por el capitalismo. No sólo por el tipo de conocimiento impartido (separado de la vida real, orientado a justificar la sociedad y los valores burgueses como algo “natural”), sino también por las propias prácticas y actitudes que se dan en la escuela, y que buscan inculcar los valores que luego los estudiantes deberán poner en práctica. Sin embargo, la educación se convierte en un campo de fuerza que no se centra en el consenso, más bien se concentra en la lucha posiblemente para ejercer los procesos de ciudadanía de las poblaciones diversas.

4. Conclusiones

La ciudadanía se convierte en un eje teórico para entender la configuración de procesos de reconocimiento en poblaciones diversas. La ciudadanía étnica es un concepto analítico en construcción que visibiliza los mecanismos de operación mediante el reconocimiento, los intermediarios y las disputas políticas. Por lo tanto, analizar la ciudadanía y la educación me permite pensar en la agencia del sujeto indígena frente a la demanda por el reconocimiento étnico. Ciertas demandas de los sujetos indígenas sobre educación, salud, territorio, se relacionan con la demanda de derechos específicos que les corresponden como ciudadanos diversos, lo que implica preguntarse sobre la existencia o no de la ciudadanía universal, la ciudadanía étnica, sus contradicciones, sus tensiones o la coexistencia de las dos.

En los estados liberales el reconocimiento de la diferencia y la diversidad cultural involucran tensiones y debates sobre la concepción de la ciudadanía universal, las inquietudes de una ciudadanía universal en poblaciones diversas, la tolerancia de una convivencia en la ciudadanía universal, la ciudadanía de la diversidad y la ciudadanía de la diferencia. Entre los postulados de los teóricos liberales que analizan los debates sobre la ciudadanía se encuentran: la asignación universal de derechos para todos los miembros de una comunidad política, con la expresa noción que no debería existir privilegios (Marshall 1964).

Otro postulado propone que la ciudadanía surge como una negociación, que asigna de manera distinta a los miembros de una comunidad política y reconoce factores particulares como la diversidad cultural, la diferencia sexual y de género. Es decir que, la ciudadanía asigna de manera diferenciada a los miembros de la comunidad política para conceder derechos específicos porque con esa diferencia permite llegar a la igualdad. También existe el postulado: no existe una distribución igualitaria para todos los miembros de una comunidad, sino que se reconoce la diferencia, la brecha, las dificultades, por lo que se puede construir un mundo más igualitario o un mundo más igualitario y diferente, o un mundo más igualitario borrando la diferencia.

Los mecanismos que permiten identificar la operación de la ciudadanía son los postulados sobre el reconocimiento, los intermediarios estatales y la negociación política. Los pensadores liberales con una fuerte crítica hacia el igualitarismo están: Gray (2001), quien reconoce la diversidad, pero considera que la diferencia no es relevante; Young (1995), quien asume que la diferencia es relevante, considera que no hay que asignar una ciudadanía distinta, pero es indispensable negociar políticamente. Kymlicka (1995) quien reflexiona que la ciudadanía no es campo de negociación, por lo que es necesario reconocer la diversidad cultural y distribuir momentáneamente los derechos de manera específica. Fraser (1997) piensa que es necesaria la redistribución y el reconocimiento para acceder a la justicia social; por lo que se necesita del reconocimiento para alcanzar el reconocimiento de la diferencia. Honneth (1997) analiza que el reconocimiento no se debe reducir a la identidad cultural. Si se opta por el reconocimiento de la diferencia, existiría traición para los movimientos obreros. La ciudadanía se instituye a través del reconocimiento de la diferencia que se convierte en una reposición política y el reconocimiento de la diversidad que se convierte en una reposición moral.

Respecto a los mediadores o intermediarios estatales: existen tensiones sobre el reconocimiento de la ciudadanía en los grupos indígenas, puesto que exigen el reconocimiento de la diversidad cultural. La inscripción de las dinámicas estatales en el sujeto indígena se convierte en procesos de estatización que efectivamente es parcial en los sujetos indígenas, por lo que se les atribuye niveles de agencia que también son asumidas e incorporadas por los mismos sujetos indígenas, el estado y la comunidad para visibilizar los

procesos de individuación como un reflejo de estructuras interiorizadas con cierto margen de autonomía (Prieto 2015).

Ante este panorama, de acuerdo a los postulados gramscianos, la educación posiblemente se convertiría en un instrumento privilegiado de distribución de elementos culturales que constituyen la “ideología”, y que contribuyen a la reproducción de las relaciones sociales impuestas por un sistema dominante en los procesos de diferenciación cultural. Sin embargo, la educación surge también en un espacio de lucha en el que se canaliza una correlación de fuerzas para la negociación política de las poblaciones diversas. Estos escenarios de debate y disputas nos invitan a repensar en el dilema de la ciudadanía universal y étnica, y que ahora posiblemente, hay otras formas de concebir la ciudadanía.

Parecería que existe una construcción binaria o ambivalente entre la ciudadanía universal y étnica porque en esta investigación hice una disociación de los dos elementos como si estuviesen separados, pero en realidad están imbricados. En la construcción de la ciudadanía como proceso y como categoría de análisis existe una trayectoria en que se va incorporando en algún momento la diversidad; en general, esa incorporación no es para negar la ciudadanía universal, sino que sirve para identificar que la ciudadanía universal tiene un despliegue, algunas particularidades según la diferencia, la diversidad cultural o étnica, que se manifiesta en prácticas, discursos que encajan en la configuración de una ciudadanía étnica. Lo que se pone en juego es la propuesta de Gray (2001) quien reconoce la diversidad, considera que la diferencia no es relevante y además sostiene, que no se deberían homogenizar a las poblaciones para que sean reconocidos como ciudadanos. De ahí que, las poblaciones indígenas pueden ser ciudadanos, manteniendo sus diversidades culturales. Con fines analíticos, se ha realizado esa distinción entre la ciudadanía universal y ciudadanía étnica para entender cómo se articulan.

Capítulo 2

Estrategia metodológica

Este capítulo describe la estrategia metodológica desarrollada en la investigación; por lo que establece escalas del estudio y algunas características propias del trabajo de campo. Busca ubicar metodológicamente las escalas, las estrategias, los debates para refrendar los hallazgos sobre los efectos de ciudadanización en los lugares de estudio. Este capítulo consta de tres secciones: criterios generales, escalas y trabajo de campo. Generalmente los estudios cualitativos se caracterizan por un proceso de construcción interactiva del argumento teórico y la evidencia empírica (Maxwell, 1996). Es decir, que este estudio es de tipo holístico, en el que se trata de captar el núcleo de interés y los elementos clave de la realidad estudiada, facilitándose el entendimiento de los significados, los contextos de desarrollo y los procesos.

Este estudio tiene el enfoque de una investigación cualitativa que proporciona profundidad en los datos, fundamento interpretativo desde las fuentes de observación, contextualización del entorno, y aporta con la flexibilidad del análisis en el proceso de indagación (Hernández 2016, 16). Desde la perspectiva cualitativa, las ideas constituyen el primer acercamiento a la realidad intersubjetiva, por lo que, esta investigación identifica en sus zonas de estudio, variables como: proporción de la población indígena, matrícula escolar y organización política para comparar objetivamente similitudes en las zonas de estudio. Las disputas por la educación bilingüe y los derechos indígenas son elementos para comparar subjetivamente similitudes de las zonas. El acumulado histórico de los dos lugares ayudó a visualizar las diferencias en el desarrollo histórico de la educación bilingüe tanto en Zumbahua como en Imantag.

Asimismo, a partir de una primera exploración del estudio mediante entrevistas y grupos focales para los maestros y maestras indígenas se pudo identificar las trayectorias educativas que venían de Zumbahua e Imantag. Por lo que, se delimitó estas dos zonas de estudio para comparar similitudes, a pesar del acumulado histórico de cada zona que determinó algún grado de diferenciación en la formación de los docentes indígenas. La estrategia comparativa “es usualmente para identificar similitudes entre diferentes instancias de resultados generales” (Coltrane 1998, 21). Estas similitudes de las zonas pueden ser expandidas para contextos locales que tienen características como Zumbahua e Imantag, es decir, que se acortan las

diferencias, y las similitudes se convierten en elementos analíticos para identificar los procesos de ciudadanía.

Para Sartori (1984) el método comparativo tiene como objetivo la búsqueda de similitudes y disimilitudes. Dado que la comparación se basa en el criterio de homogeneidad; siendo los procesos de ciudadanía el elemento que legitima la comparación, se compara entonces lo que pertenece a la misma dinámica según las variables. Las disimilaridades se presentan como lo que se diferencia en los procesos de ciudadanía, y esto no es lo mismo que señalar las variaciones internas; por lo cual se requiere de un trabajo sistemático y riguroso que implique la definición previa de las propiedades y los atributos posibles de ser comparados.

Según Fideli (1998) el método comparativo es un método para confrontar dos o varias propiedades enunciadas en dos o más objetos, en un momento preciso o en un arco de tiempo más o menos amplio. De esta manera se comparan unidades geopolíticas, procesos, e instituciones, en un periodo con sincronía histórica. A pesar de que Zumbahua e Imantag no tengan acumulados históricos similares, tienen organizaciones políticas importantes que han influenciado en la evolución de la educación indígena y su población.

De ahí, que el enfoque cualitativo también busca el conocimiento en profundidad de un número relativamente pequeño de casos. Cuando su objetivo principal es encontrar aspectos comunes, reduce a menudo su alcance a un conjunto más pequeño de casos con el propósito de aclarar cuáles son sus parecidos. El enfoque comparativo normalmente se aplica a conjuntos de casos que se encuentran claramente delimitados en el tiempo y en el espacio (Ragin 2007, 212). Los casos analizados en este estudio se encuentran dentro de un escenario privilegiado de la educación bilingüe con el retorno a la democracia en la década de 1980 y que sobrelleva importantes modificaciones durante el Periodo de la Revolución Ciudadana (2017). En esa línea de tiempo y espacio se registran sustanciales manifestaciones de los procesos de ciudadanía tanto en Zumbahua como en Imantag. Es evidente que la investigación comparativa implica muchas dificultades. Pero a pesar de todo, como afirma Geertz (1992, 152), “[...] los riesgos merecen la pena, porque correrlos conduce a una concienzuda revisión de nuestra comprensión de lo que significa abrir (un poco) la conciencia de un grupo a (parte de) la forma de vida de otro, y por esa vía a (parte de) la suya propia”.

Esta investigación se sustenta de vertientes teóricas interdisciplinarias como la antropología política y la sociología política, enfocadas en el análisis de la ciudadanía que han generado varios debates sobre la asignación igualitaria para todos los miembros de la comunidad política, y la noción de una ciudadanía sensible a las desigualdades históricas que requieren ser reparadas a través de formas especiales de reconocimiento.

De alguna manera, en esta investigación se analiza los debates entre las distintas maneras de entender y vivir la ciudadanía entre los actores de la educación bilingüe.

En base a un método comparativo, con cualidades de una investigación cualitativa y vertientes teóricas interdisciplinarias; es preciso explicar el modelo analítico de investigación con el que se construyó la tesis para entender su desarrollo conceptual.

Se utilizó escalas de análisis para concebir los debates nacionales sobre la educación bilingüe y la ciudadanía; la escala a nivel nacional identifica los debates y las disputas de la educación bilingüe para reconocer los procesos de ciudadanía, a través de la alfabetización, las escuelas comunitarias y las escuelas del milenio, como se observa más adelante en el desarrollo del capítulo 3. Y, la escala local distingue los debates contemporáneos en torno a la educación bilingüe tanto en Zumbahua como en Imantag a través de las escuelas comunitarias, las unidades educativas del milenio, los actores de la educación bilingüe de las zonas, como se puede observar más adelante en el capítulo.

De esa descripción localizada a nivel de escalas, surge el análisis de los intermediarios de la ciudadanía que corresponde al rol que cumplen los maestros y maestras kichwas, como se puede registrar en el capítulo 5. Adicional, también surge el análisis de los efectos de la ciudadanía en la comunidad educativa, como se observa en el capítulo 6, en donde se registra las narrativas y concepciones de la población tanto en Zumbahua como en Imantag sobre la ciudadanía.

Todo este registro está atravesado por las nociones de ciudadanía concebidas como universal y étnica. Con el propósito de investigar los procesos de ciudadanía en las poblaciones indígenas, he recurrido a una aparente segmentación de la ciudadanía entre universal y étnica por lo que realicé un registro de las narrativas de los docentes, padres, madres de familia, niños, niñas y adolescentes indígenas de las zonas para identificar sus demandas sobre la ciudadanía universal y/o ciudadanía étnica. Al final de cada grupo focal y entrevistas, realicé

una pregunta expresa de cómo consideran y definen a la ciudadanía universal e indígena y en su gran mayoría las repuestas se enfocaron en los debates sobre el reconocimiento de la diversidad cultural. De ahí, la insistencia en distinguir la influencia o no de la educación intercultural bilingüe en las narrativas de los actores porque muchos de éstos relatos fueron claramente influenciados por las concepciones organizativas y políticas de las zonas.

1. Criterios generales

La metodología en general es exploratoria porque ofrece un acercamiento al problema con estrategias cualitativas mediante el análisis de relatos de vida, prácticas y discursos, percepciones, vivencias, experiencias de los sujetos indígenas sobre la ciudadanía, que, a su vez, se asocian con procesos de interpretación en función de las teorías y procesos de ciudadanía. Es importante mencionar que no tuve un diseño metodológico del tipo experimental para cuantificar las causas de los efectos de la ciudadanía, pero hago uso de categorías cuantitativas para definir mis zonas de gestión y verificar de alguna manera las similitudes en cuando a la proporción de población indígena, matrícula escolar, organización política.

Esta investigación ha tenido una metodología de corte cualitativo, desde un proceso iterativo, que involucra virajes analíticos con el propósito de ir y venir del campo de investigación para ordenar, analizar, debatir y modificar el contexto conceptual, la pregunta y la validez de la investigación. Asimismo, se ha usado la propuesta de comparar similitudes, para profundizar en los procesos de ciudadanía de población indígena que habita escenarios territoriales similares. Estoy hablando de la comparación de similitudes en los procesos de ciudadanía para entender el carácter y alcance de los mecanismos de construcción ciudadana, incluida aquella basada en las diferencias culturales.

2. Escalas

Las escalas de análisis es el conjunto de proposiciones diseñados por la investigadora según ciertas definiciones conceptuales previas y utilizados para identificar objetivamente características o variables de la dinámica social. Estas características generalmente se conciben como “latentes” o “no-manifestas”. Las escalas sirven de guía para interpretar los datos recolectados y situar los ejes de discusión. (Blanco 2000, 120). Por lo mismo, las escalas se utilizaron como elementos estratégicos para configurar los niveles analíticos de la investigación sobre los debates, la selección de las zonas y los hallazgos.

La estrategia metodológica de la investigación consiste en direccionar el análisis de la ciudadanía y educación bilingüe en el campo, a través de escalas, en donde defino las dos escalas de estudio: una de carácter nacional y otra de nivel local. A nivel nacional existe un doble interés de exploración: por un lado, la historia y por el otro, el debate contemporáneo que surge del proceso de la educación bilingüe.

En la escala nacional enuncio la coyuntura de la educación bilingüe, identifiqué los debates y describo las condiciones de la política educativa en la educación bilingüe. Su propósito es establecer un proceso de articulación con el nivel local. En la escala local realicé una descripción de Zumbahua e Imantag en función de los debates, intermediarios y la comunidad educativa, con el fin de registrar los hallazgos sobre las similitudes y las transiciones de las zonas de investigación. De ahí, que el nivel local está definido por similitudes en cuanto al tamaño de la población indígena, la jerarquía administrativa de la localidad y el porcentaje de matrícula de la Educación Bilingüe en las dos localidades.

2.1. Nacional

A nivel nacional, en cuanto a la historia de la educación bilingüe; es importante precisar que los procesos de alfabetización, desde 1940, reconocen a los quichuahablantes como potenciales ciudadanos políticos en caso de manejar la lectoescritura. En 1980 surgen los programas de alfabetización en castellano para las poblaciones indígenas, en 1990 surge la Dirección de educación bilingüe y grupos de investigadores, en la que varios lingüistas y académicos aportan para fomentar la educación propia, es decir una educación indígena que tenga como referente el currículo hispano. Surgen debates alrededor de la interculturalidad como una condición política para establecer formas alternativas de convivir entre los diversos; de ahí que la educación se denomina educación intercultural bilingüe.

En el 2000 se institucionaliza completamente la educación bilingüe y se implementan los programas de “educación intercultural bilingüe” a través de textos escolares. En el periodo 2007- 2008, se realiza una reorganización estratégica institucional en la secretaría de planificación SENPLADES, y la dirección de educación intercultural bilingüe se ubica como una instancia dependiente del MINEDUC, en donde la planificación presupuestaria, la organización distrital dividida en jurisdicción hispana y jurisdicción bilingüe, corre por cuenta del Ministerio de Educación. En el 2008 se implementaron las unidades educativas del milenio en las zonas indígenas; en algunas zonas se hicieron construcciones en terrenos

comprados por el MINEDUC, en otras zonas aprovecharon con la reconstrucción de infraestructuras utilizadas. En el 2013, se evidenció el cierre de las escuelas comunitarias, porque varios de los líderes indígenas denunciaron la disminución de asistencia estudiantil. Además, se institucionalizó la reubicación de los docentes bilingües de las escuelas comunitarias en las unidades educativas del milenio; el argumento de los funcionarios sobre este proceder se basaba en la planificación estratégica del ministerio y las condiciones precarias en que se encontraban las escuelas comunitarias. Adicional a esto, los funcionarios del ministerio conversaron con los padres de familia sobre las condiciones en que estudiaban sus hijos y la posibilidad de mejorar la situación.

En el 2016, las escuelas comunitarias dejaron de existir porque todos los estudiantes con sus profesores fueron reubicados en las escuelas del milenio. Frente a esta situación existieron varios posicionamientos por parte de los padres y madres de familia, los estudiantes (niños y jóvenes), los docentes indígenas y no indígenas, autoridades, funcionarios, líderes comunitarios.

A nivel nacional también existe una transición entre la educación comunitaria y la educación del milenio, por lo que se abre debates coyunturales en función del desarrollo de la política educativa como reguladora de la calidad educativa, y el impacto diferenciado en la comunidad educativa bilingüe. Esa transición me abre pistas para dialogar con la historia y el debate contemporáneo que se han construido alrededor de la educación bilingüe en el país. Durante la historia de la educación bilingüe identifiqué tres momentos: alfabetización bilingüe, escuelas comunitarias y escuelas del milenio. Las narraciones de los actores como técnicos del MINEDUC, líderes comunitarios, docentes indígenas y no indígenas, acuerdos ministeriales desde 2010, intelectuales indígenas y varias investigaciones, me dan la pauta para seleccionar los debates en función de la historia y coyuntura de la educación bilingüe.

El estado maneja una tendencia del debate, en el que entiende a las escuelas del milenio como parte de la “calidad educativa”, puesto que las escuelas comunitarias no responden a las necesidades de calidad en la población indígena. Desde las organizaciones indígenas, hay varios criterios: algunos sostienen, que la revitalización de prácticas culturales a través de la educación comunitaria es importante para mantener el idioma y la cultura indígenas, así, “la eliminación del idioma significaría la muerte para los grupos indígenas”; otros consideran a la

educación indígena y comunitaria como un instrumento de protagonismo político en los dirigentes, para incidir cultural y políticamente en otros espacios que no sean indígenas.

2.2. Local

A nivel local, elegí dos zonas similares para refrendar mis hallazgos: Zumbahua e Imantag. Ambas son parroquias rurales de la región andina ecuatoriana con alta población indígena. Por lo tanto, realizo una descripción de su geografía, de la proporción en población indígena, matrícula escolar, dinámica de la organización política, disputas, derechos indígenas para comprender sus similitudes y entender los sentidos de la ciudadanía.

La selección de las dos zonas, reconoce el surgimiento de los debates desde el proceso de formación de la educación bilingüe y la implementación de las nuevas escuelas del milenio con características bilingües; este proceso insta distinguir varias disputas o luchas por significados en función de la educación, la organización y la implementación de la política educativa. La identificación de las similitudes en zonas indígenas, permite entender las diferencias porque ayudará a identificar pistas sobre la convivencia o disputas, negociaciones entre distintas maneras de entender la ciudadanía; de ahí que, la comparación de las similitudes logra ordenar metodológicamente los hallazgos.

A nivel local los debates se fueron identificando en función de las narraciones de los padres, madres de familia, niños, niñas y adolescentes de las escuelas. Y, entrevistas a los líderes comunitarios. Padres, madres de familia, niños, niñas y adolescentes, tanto de Zumbahua como de Imantag, piensan que las escuelas del milenio tienen una excelente educación y se oponen al “resurgimiento de la educación bilingüe”. Acusan a los líderes indígenas con cierta vinculación política, que nunca se preocuparon por la “educación de su gente” y que ya es hora que sus hijos tengan una “educación digna”. Asumen que las escuelas del milenio reorganizaron la vida de varios indígenas. Sin embargo, hay que fortalecer el idioma *kichwa*, castellano, las capacitaciones a los docentes y el mayor acceso de los estudiantes en las universidades para que los “jóvenes indígenas sean profesionales”. Por lo tanto, los debates locales se relacionan con los debates a nivel nacional, cuando se pone en disputa el cierre de las escuelas comunitarias y la implementación de las escuelas del milenio en función de la calidad educativa. No obstante, en Zumbahua existe la influencia de la educación intercultural bilingüe en los docentes indígenas que se formaron como educadores bilingües.

Varios de ellos a pesar de la discriminación que recibieron en su formación educativa, insisten en la importancia de la educación bilingüe como estrategia para mantener el idioma y las prácticas culturales. En Imantag, la situación es dispersa porque las docentes que se formaron en escuelas comunitarias consideran que tuvieron una pésima educación, con vacíos curriculares y dificultades en la pronunciación del castellano. De todas formas, también hay docentes que apoyan la educación bilingüe como una fuente para conservar la identidad indígena. En definitiva, a nivel local, el proceso histórico y la situación coyuntural de las zonas en la educación bilingüe, también se enfoca bajo criterios como la influencia de las escuelas bilingües y la implementación de las escuelas del milenio.

En el nivel local se encuentran los intermediarios y la comunidad educativa. Los intermediarios son los sujetos en concreto, es decir, los docentes con formación en educación intercultural bilingüe o que tuvieron experiencias comunitarias con procesos de alfabetización o educación indígena. En Zumbahua, hay más docentes varones que mujeres, las docentes mujeres son aquellas que lideran los procesos de cuestionamiento y resistencia frente a las condiciones de educación institucional. En Imantag, las mujeres en su mayoría se desempeñan como docentes, aun cuando su título de pregrado no corresponde a la docencia en educación primaria, pero tienen experiencia en procesos de desarrollo local con las comunidades indígenas. Para obtener información de los y las docentes gestioné entrevistas y grupos focales en función de la formación educativa personal, identificación de derechos y coyuntura sobre la educación bilingüe en sus instituciones.

La comunidad educativa son el conjunto de sujetos en concreto, que corresponde a los padres y madres de familia, estudiantes niños, niñas y jóvenes de las zonas. De esta población es importante mirar las prácticas y discursos que tienen sobre la educación, la comunidad y la organización social para identificar los efectos de ciudadanización. Realicé entrevistas, grupos focales a la comunidad educativa, tanto de Zumbahua como de Imantag, en función de la educación bilingüe, identificación de derechos, participación comunitaria.

Los estudios que analizan la similitud se apoyan en descripciones específicas sobre categorías cuantitativas como la matrícula escolar, el tamaño de la población y la organización política. Este enfoque de estudio desde la similitud a pequeña escala busca interpretar instancias específicas sobre las categorías cuantitativas de Imantag y Zumbahua, por lo que es un

excelente medio para identificar similitudes y generalizar a partir de características parecidas o en territorios con similares características.

A nivel local entre Zumbahua e Imantag se ha identificado similitudes en cuanto al tamaño de la población, al porcentaje de matrícula, la organización política, como variables cuantitativas, pero también hay similitudes en la diversificación productiva sobre la forma en que se dinamizan las cooperativas de buses, taxis, camionetas de los lugares en mención. A continuación, la descripción:

La parroquia Zumbahua se encuentra a 64 Km. de la cabecera cantonal, Pujilí, en la provincia de Cotopaxi, perteneciente a la zona Andina de la Sierra ecuatoriana. La extensión de Zumbahua es de 12.738 hectáreas de las cuales 4.000 hectáreas son de páramo. La Parroquia Zumbahua está formada por 13 comunidades y 15 sectores, entre las comunidades están: Tigua Rumichaca, Tigua Chimbaucucho, Guantopolo, Michacalá, Tacaxa, Talatac, Yanaturo, Yanashpa, Saraugsha, Chami Centro, La Cocha, Quilapungo, Ponce Quilotoa. Entre los sectores están: Tiopungo, Tiklan, Pucaugsha, Chami 2, Cushca 1, Vaquería, Cocha Uma, Iracunga, Cusualó, Quilotoa Pamba, Macapungo, Quilotoa, Caucho, Chicho, Unacota (GAD parroquial de Zumbahua 2017, s/d). Al Norte limita con el cantón Sigchos y la parroquia Guangaje, al Sur con la parroquia Angamarca y parte del cantón Salcedo y la provincia de Tungurahua, al Este con Pujilí y Salcedo y al Oeste con las parroquias Pilaló y El Tingo.

La parroquia de Imantag se encuentra ubicada en la parte norte del área andina del cantón Cotacachi, provincia de Imbabura, a una distancia de 5 kilómetros; cuenta con 10 comunidades: Colimbuela, El Morlán, El Pueblo, Perafán, Piñán, El Hueco, Pucallpa, Quitumba Chico, Quitumba Grande y Ambí Grande. Los límites geográficos de la parroquia de Imantag, son: al norte con la parroquia de Urcuquí, divide el río “Cari Yacu”. Al Sur con la parroquia del Sagrario, divide la quebrada “Alambuela”. Al oriente, con la parroquia urbana de Atuntaqui, divide el río “Ambí” y al Occidente, con la montaña de Esmeraldas, marcando el límite occidental y sur de la hacienda “Piñán”.

De acuerdo a los datos del Censo 2010, realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), la población total de la Parroquia Zumbahua es de 12.643 habitantes, de los cuales 5924 son hombres y 6719 son mujeres. La mayoría de la población se concentra en la cabecera parroquial, en relación al Cantón Pujilí representa el 18,31%. A decir de varios

comuneros, la mayoría de la población vive en Latacunga o Pujilí y suben los fines de semana para vigilar los cultivos o visitar a los familiares (Alfonso Tulpa, presidente de la Junta Parroquial Zumbahua, entrevista 2017).

En la parroquia Zumbahua habita una mayoría poblacional indígena, en menor porcentaje mestizos, y en menor porcentaje blancos. Según la auto identificación por la cultura y costumbres, hay 5855 hombres indígenas, 6648 mujeres indígenas, es decir un total de 12503 indígenas. Son 74 mestizos (entre hombres y mujeres); 34 blancos (entre hombres y mujeres). Al ser una población netamente indígena el idioma predominante es el *Kichwa* (GAD parroquial de Zumbahua 2017) Sin embargo, también hablan el idioma castellano. Este es un punto controversial porque los adultos, en especial los padres y madres de familia dicen que el idioma *kichwa* se está perdiendo, los jóvenes y los niños entienden, pero no hablan por vergüenza. E incluso los adultos dicen que su *kichwa* no es académico porque es una mezcla entre el castellano y el *kichwa*.

La población indígena predomina en Imantag, con un total de 3.942, de los cuales 51,6% son mujeres y 48,4% son hombres. La población mestiza consiste en 959 personas. Es decir que la población indígena cubre el 80% de la población en su totalidad. Las fiestas tradicionales y costumbres son propias de la dinámica parroquial y cantonal en donde principalmente se tiene el *Inti Raymi*; a pesar de que la parroquia tiene este patrimonio intangible no se conoce de donde proviene la población por lo que se hace necesaria la investigación de la procedencia de los habitantes de Imantag (GAD parroquial de Imantag 2017).

Dentro del sistema educativo formal de Zumbahua, el nivel de instrucción más alto en la parroquia es 10% de la población que asiste o asistió a primaria, 20 % nivel secundario educación básica bachillerato, el 20% no tiene ninguna instrucción, el 20% con nivel de educación superior. El índice de analfabetismo, que atraviesa la población de la parroquia es de 30%, esto comprende una cuarta parte de la población de la parroquia de Zumbahua (Distrito de Educación Pujilí- Saquisilí 2017).

Un aspecto preocupante en las comunidades que están conformadas de alta densidad de población indígena (98%) constituye la educación primaria intercultural bilingüe y los agresivos procesos de transformación cultural provocados por la fuerte migración de la población. En un breve estudio sobre esta modalidad de educación se ha detectado que el 40%

de los niños indígenas del sector rural están migrando a las escuelas de los centros parroquiales o su vez del sector urbano de Pujilí o Latacunga, en menor escala este último (GAD parroquial de Zumbahua 2017). En los datos de la tabla 1.1. muestra un mayor número de matriculados entre el 2008 y 2010, cifras que no dejan de ser bajas respecto a la densidad poblacional de la parroquia.

En Zumbahua existe 20 instituciones educativas fiscales, de las cuales 8 corresponden a la jurisdicción educativa hispana y 12 a la jurisdicción educativa bilingüe. Entre las hispanas consta la Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumbalá. El 30 % de los estudiantes asiste a escuelas bilingües y el 70% a las escuelas hispanas (GAD parroquial de Zumbahua 2017). Esta cifra baja de asistencia en el sistema bilingüe, podría estar configurando por la reubicación de las escuelas comunitarias en las escuelas del milenio. El centro parroquial es el lugar en donde se asienta todo el desarrollo administrativo de Zumbahua, varios barrios con que cuenta la parroquia están alejados de la cabecera parroquial; de acuerdo a la disposición parroquial tiene un crecimiento hacia los barrios La Cocha y Ponce, es decir con direccionalidad hacia la laguna del Quilotoa. Muchos de sus habitantes especialmente la población joven tiene asentamientos indígenas en otros lugares, generalmente en Pujilí y Latacunga con quienes tiene mayor interconexión.

Tabla 1.1. Número de estudiantes matriculados en Zumbahua e Imantag desde 2005 hasta 2017

Datos	2005-2006	2008-2009	2009-2010	2016-2017
Imantag	630	1.037	1.009	880
Zumbahua	1.523	3.029	2.973	1.433

Fuentes: (1) Sistema Nacional de Estadísticas y Censos (SINEC), (2) Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE).

Dentro del sistema educativo formal de Imantag, el nivel de instrucción más alto en la parroquia es 49% de la población que asiste o asistió a la educación primaria, el 23,8 % al

nivel secundario de educación básica y bachillerato, el 18% no tiene ninguna instrucción, el 2% cuenta con nivel de educación superior. El índice de analfabetismo, que atraviesa la población de la parroquia es de 28 %, esto comprende una cuarta parte de la población de la parroquia de Imantag.

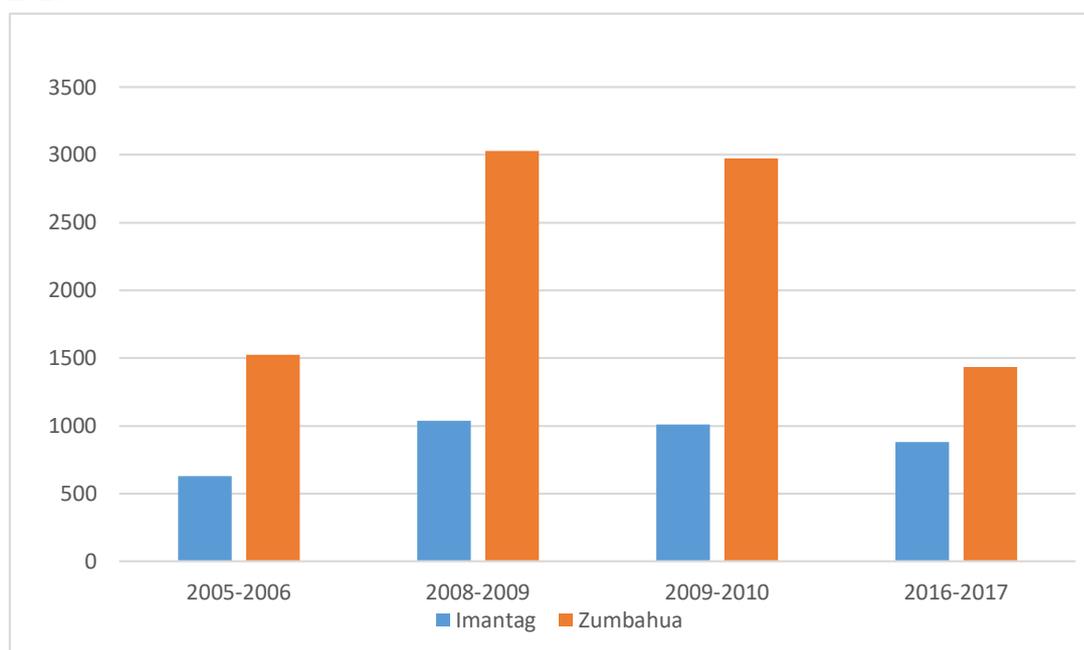
Un aspecto preocupante en las comunidades que están conformadas de alta densidad de población indígena (80%) constituye la educación primaria intercultural bilingüe y los agresivos procesos de transformación cultural provocados por la fuerte migración de la población. En una reciente investigación sobre esta modalidad de educación se ha detectado que el 60% de los niños indígenas del sector rural están migrando a las escuelas de los centros parroquiales o su vez del sector urbano de Cotacachi, en menor escala este último (GAD parroquial de Imantag 2017). Sin embargo, según los datos de la tabla 1.1. existen un número mayor de matriculados entre el 2008 y el 2010, cifra que no deja de ser baja en relación con la densidad poblacional de Imantag.

En Imantag existen 9 instituciones educativas fiscales, de las cuales 5 corresponden a la jurisdicción educativa hispana y 4 a la jurisdicción educativa bilingüe. Entre las hispanas consta la Unidad Educativa del Milenio *Sumak Yachana Wasi*. El 30.8 % de los estudiantes (105 de los 1215 estudiantes) asiste a cuatro escuelas bilingües: Alejo Sáez en la comunidad de Pucallpa, Provincia El Oro de la comunidad El Morlán, Alberto Moreno de la comunidad Colimbuela, Marco Herrera Escalante de la comunidad Quitumba (GAD parroquial de Imantag 2017). Esta cifra baja de asistencia al sistema bilingüe, podría estar configurando una tendencia al debilitamiento de la educación intercultural bilingüe. El origen de la fragilidad del sistema intercultural bilingüe podría ubicarse en la “calidad de la educación” que se imparte, según criterios de los comuneros. Por esta razón, si sus condiciones económicas lo permiten, la mayoría de los padres de familia prefiere mandar a sus hijos a una escuela hispana. Otro problema es la fuerte migración de jóvenes hacia lugares como Tabacundo, Cayambe, Quito y otros sectores, para desempeñar funciones ya sea de albañiles o asalariados en el caso de los hombres y el trabajo doméstico en el caso de las mujeres.

En el gráfico 2.1 el número de estudiantes matriculados en Zumbahua e Imantag, es mayor entre el 2008 y 2010. Zumbahua tiene mayor número de matriculados porque tiene un porcentaje mayor en la densidad poblacional comparada con el porcentaje poblacional de Imantag; pero, aun así, no se justifica porque el número de estudiantes matriculados sigue

siendo bajo comparado con la misma densidad poblacional. Sin embargo, durante el periodo 2008 y 2010 existió mayor atención para los gobiernos seccionales por parte del estado; lo que implicaría el proceso de mayor atención en la infraestructura de las escuelas comunitarias, también es evidente la disminución del número de matrícula desde el 2010 hasta el 2017.

Gráfico 2.1. Número de estudiantes matriculados en Zumbahua e Imantag desde 2005 hasta 2017



Fuentes: (1) Sistema Nacional de Estadísticas y Censos (SINEC), (2) Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE).

Durante el trabajo de campo me pude dar cuenta que el acceso vial, transporte y mantenimientos de las carreteras de Zumbahua e Imantag todavía genera limitaciones en las actividades cotidianas de las comunidades. Por ese motivo, varios de los comuneros manifiestan en sus relatos que siempre necesitan presionar a la autoridades locales y provinciales para mantener los accesos viales. Algunos asumen, que, por falta de atención en los servicios básicos de las comunidades, los pobladores migran, y con ello se generan disminución en la asistencia de las escuelas locales. Parecería que no existe problemas con el transporte, pero la exigencia de los comuneros en la atención de los servicios básicos es una manera de visibilizar las problemáticas de las comunidades en función del bienestar de sus prioridades.

La parroquia Zumbahua cuenta con el sistema vial principal que es parte del corredor principal Manta Manaos; generalmente se toma un bus de la Cooperativa Cotopaxi (única

línea de transporte) desde el terminal terrestre de Latacunga, pasa por Pujilí y llega hasta el Quilotoa. El viaje se demora una hora y media, el servicio de bus se da cada media hora desde las siete de la mañana hasta las cinco de la tarde. Existen buses interprovinciales que pasan por la carretera hasta La Maná (zona subtropical que forma parte de la provincia de Los Ríos) o en sentido contrario desde La Maná para llegar a Zumbahua; posee una carretera para llegar a varias comunidades que se encuentran cerca de la laguna del Quilotoa, aquella carretera cuenta con señalización vial y permite dirigirse hacia la misma. Para llegar a otras comunidades existen carreteras de segundo y tercer orden; en otros solamente existen caminos de herradura como por ejemplo en la comunidad de Michacalá. Existe una cooperativa de camionetas que tienen una tarifa establecida para hacer carreras hacia los barrios y comunidades, el costo para las comunidades cercanas es de \$ 5.00 y para las más lejanas está entre \$ 15.00 y \$ 20.00 (Diario de campo 2016).

La red de asentamientos humanos se articula principalmente de acuerdo a una conectividad a través de una carretera arterial de primer orden en la zona urbana de Imantag con la ciudad de Cotacachi, la cual es empedrada y tiene una dimensión aproximada de 7 m. y no cuenta con aceras. La parroquia cuenta con calle arterial de segundo orden que conecta la cabecera parroquial de Imantag con Antonio Ante y Urcuquí, este tramo se encuentra asfaltado y tiene una dimensión aproximada entre 6 a 8 metros, cuenta con cunetas y bordillos. Tiene calles colectoras de primer orden localizadas dentro del casco urbano, con una dimensión entre 6 a 12 m., cuentan con aceras de hormigón y bordillos, las cuales se conectan con ramificaciones viales colectoras de segundo orden, carreteras y tramos viales utilizadas como acceso principal de las comunidades a la cabecera parroquial.

Las carreteras colectoras de segundo orden poseen una dimensión aproximada entre 5 a 7.5 m. En el territorio de Imantag también se encuentra carreteras expresas de primer orden que son vías principales de conectividad con las comunidades, además de carreteras expresas de segundo orden que se conectan con expansiones poblacionales mínimas de la zona rural. Éstas carreteras son de tierra y en algunos tramos empedrados, cuentan con una distancia variable. La superficie de cobertura de la red vial de la parroquia de Imantag, es más densa dentro del área urbana, y se disgrega a medida que se aleja de ella, siendo así evidente una deficiente la cobertura de la red vial, ya que la parroquia tiene una connotación totalmente rural donde el tipo de asentamientos humanos predominante son las comunidades, mismas que no disponen

de vías en buen estado y carecen de una red vial que permita la correcta conexión entre ellas (GAD parroquial de Imantag 2017).

Existe 4 cooperativas de transporte que realizan recorridos dentro del territorio de Imantag. Las rutas y frecuencias de las cooperativas del transporte público de pasajeros hacia los distintos destinos son:

- Cooperativa 6 de Julio: Tiempo de espera de abordaje a las paradas de 40 minutos, el recorrido cubre las rutas Imantag, Morlán, Colimbuela y Perafán.
- Cooperativa Antena: Tiempo de espera de abordaje a las paradas de 20 a 30 minutos, el recorrido cubre las rutas Imantag, Peribuela, San Luis de la Carbonería y Quitumba los días domingos.

Las rutas y frecuencias del transporte privado de pasajeros y bienes en camionetas hacia los distintos destinos son:

- Compañía de Transporte de Camionetas 15 de diciembre: Cubren rutas hacia las distintas comunidades de Imantag y Cotacachi, los siete días de la semana.
- Compañía de Transporte de Camionetas Proaño Tapia: Cubren rutas hacia las distintas comunidades de Imantag y Cotacachi, los siete días de la semana.
- Compañía de Transporte de Camionetas Imantag y Churimicani: Cubren rutas hacia las distintas comunidades de Imantag y Cotacachi, los siete días de la semana.

Estas cooperativas satisfacen de cierta manera la necesidad de movilización de los moradores en las comunidades donde no existe cobertura de transporte público. Para llegar a Imantag, se toma el bus de la cooperativa 6 de Julio o Atena, en el terminal terrestre de Cotacachi, el lapso de recorrido es de 30 a 40 minutos con un costo de \$0.35 centavos. El valor del recorrido en las camionetas o taxis es de \$5.00. Hay el servicio de buses desde las 6:00 am hasta las 18:00, por cada 15 minutos. El servicio de camionetas y taxis es permanente, en la noche aumenta la tarifa en los taxis. No hay transporte directo desde Otavalo, cuando se llega de Quito. Por lo mismo, se toma el bus de las cooperativas 6 de julio o Cotacachi en el terminal terrestre de Otavalo, el recorrido dura 30 minutos para llegar a Cotacachi, el costo es de \$0.35, hay ese servicio desde las 6:00 hasta las 18:00 horas. La tarifa en taxi desde Otavalo hasta Imantag es de \$10.00 (diario de campo 2017).

Una de las organizaciones más representativas en Zumbahua es el Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi MICC. Es una organización histórica en el tiempo y en el espacio; su accionar empieza por los años 60 y su estructura organizativa comienza a tomar forma desde 1972, consolidándose con la formación de la primera dirigencia indígena del MICC en el ámbito provincial durante el año de 1978; naciendo así una organización indígena de hecho hasta el 13 de agosto del 2001 donde el MICC es reconocida jurídicamente por el Ministerio de Bienestar Social.

En las décadas del 60 y 70 se dio impulso a la organización en comunas, todas tuvieron su propia historia. Por ejemplo, la comuna de San Luis se formó como una defensa de los indígenas contra los abusos de los hacendados de Cuchibamba, quienes no permitían que los indígenas utilicen el agua, y destruían los sembríos y cosechas indígenas. Comuna de Unión y Trabajo, nació de la unión indígenas que se agruparon para comprar la tierra. Otras comunidades, como la que estuvo en relación con la hacienda Cachi Alto de propiedad de Benjamín Calero, ubicada en la zona de Pujilí, después de muchos años de lucha consiguió que, en 1977, el Instituto Ecuatoriano de Reforma Agraria y Colonización IERAC le adjudique legalmente la tierra. En esos procesos el MICC ha contado con el apoyo de organizaciones indígenas a nivel nacional como el ECUARUNARI y de provincias como: Bolívar, Chimborazo, Imbabura. También se ha sumado la diócesis de Cotopaxi y la Cooperación Mato Grosso.

La relación de los indígenas con la Iglesia como institución, fue estratégica para dar servicio a las comunidades, porque posibilitó la construcción de la Casa Campesina de Salcedo en 1974, la misma que ofreció un espacio para la reunión de los dirigentes de las diferentes comunidades, la realización de cursos de promoción, capacitación y alfabetización. En base a esta primera experiencia, y con el deseo de ampliar la organización e iniciar un proceso de unidad en base a la autogestión indígena, construyeron la Casa Campesina de Pujilí en 1980, espacio en el que participaron todas las comunidades. Actualmente la Casa Campesina presta servicios de: hospedaje, sala de sesiones, sala de velorios, vivienda de funcionarios, cabina de grabación, bodega, cocina, corral, dispensario médico, canchas de recreación, tienda comunal, áreas agrícolas. Esta Casa Campesina, al igual que la de Salcedo, permite que la gente de las diferentes comunidades tenga un espacio para organizarse, participar y capacitarse.

La base fundamental de organización política del MICC es la Confederación Nacional Indígena del Ecuador CONAIE. El MICC tiene sus bases en las comunidades indígenas y campesinas de la provincia de Cotopaxi. Según proyecciones realizadas por el INFOPLAN se estima que en el año 2001 Cotopaxi tiene 303.489 habitantes, de los cuales 201.432 son indígena-campesinos; es decir, el 67%, corresponde a la población rural indígena-campesina. A su vez se aglutinan en las 23 Organizaciones de Segundo Grado (OSG), localizadas en territorios parroquiales y cantonales. Las 4 OSG fraternas son aquellas que aún están en proceso de reconocimiento. A partir de la formación del MICC se han fortalecido las organizaciones de segundo grado como: Mulalillo, Cusubamba, Planchalorna, Casa Campesina de Pujilí, Zumbahua, Chugchilán, Salcedo, Saquisilí y Guangaje. Entre los objetivos de la organización existe la necesidad de reflexionar sobre los problemas de las comunidades (defensa de la tierra, el agua y la defensa de los valores culturales). Superar la situación de discriminación y opresión de los indígenas. Fortalecer la organización para privilegiar los intereses de la organización. Solidarizarse y participar con otras organizaciones sociales del país.

El MICC tiene como autoridad máxima la Asamblea General en la cual participan los dirigentes que representan a sus respectivas organizaciones. En esta Asamblea se nombra además un presidente, vicepresidente, secretario, tesorero y coordinador de las comunidades. Leonidas Iza es el presidente reelecto desde el 2014, actualmente su periodo será hasta el 2021 junto con su comitiva; Andrés Ayala fue electo como vicepresidente; Gerardo Jamí, como secretario; Lucrecia Sacatoro, como dirigente de la mujer y la familia, Ana Ushco, dirigente de organización y promoción; Virginia Sigcha, dirigente del área económica; José Manuel Vega, dirigente de Educación; Germán Ugsha, dirigente de Comunicación; Cristina Taco, dirigente de juventud; Rosa Ayala de territorios naturales y Daniela Tapia, de salud.

El MICC se ha caracterizado por la defensa de obtención de tierras, por una educación propia, y sobre todo por el respeto, el trato y la consideración al sujeto indígena como persona con igualdad de derechos diferenciados y diversidad cultural; ha logrado un reconocimiento nacional e internacional por su grado de solidez como estructura organizativa, así como por su histórico proceso que ha desarrollado en los últimos levantamientos indígenas poniendo en práctica su poder de convocatoria y liderazgo.

A decir de José Egas (2010), el Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi MICC ha sido la organización indígena campesina que ha constituido el principal espacio de reproducción de la práctica política indígena en la provincia. Las expectativas del movimiento provincial, se ven reflejadas en los reclamos de las “luchas contra el sistema hacendatario”, ubicando el centro del conflicto en la irregular tenencia de la tierra y las desiguales formas de producción; “las primeras luchas encuentran un adversario definido como el terrateniente y su institución: la hacienda”. Mosquera (2018, 114) considera que en el contexto de lucha por la tierra surge el movimiento indígena a nivel nacional, a través de organizaciones de segundo grado de carácter local, que fueron configurando federaciones para articular sus demandas y relacionarse con el Estado; por lo que el Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi se constituye en el sujeto político de mayor relevancia de la provincia, por el reconocimiento de los derechos colectivos y por la declaratoria del Estado plurinacional. La década del ajuste neoliberal se encuentra con la resistencia del movimiento indígena, el cual empieza a ocupar espacios de representación en el régimen político.

Los primeros logros del MICC como organización estarán centrados en la recuperación y la adjudicación de tierras a las comunidades; esto significará un segundo logro materializado mediante la presión hacia los hacendados para que vendan sus tierras a precios convenientes, para que los indígenas y campesinos compren, agilizando el proceso de conformación y recuperación de los territorios comunales. No menos importantes que las demandas de reivindicación de tierras fueron las exigencias por la implementación efectiva de una educación intercultural, en cuyo personal debería incluir docentes indígenas que garanticen contenidos pedagógicos adaptados a la realidad local.

Los logros obtenidos por el movimiento indígena han sido influidos por una diversidad de actores externos. Cuatro han sido las modalidades de educación intercultural que han sido implementadas en la provincia desde fines de los años setenta. La más importante de estas iniciativas y la que mayor duración ha mantenido en el área ha sido el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) que: “...ha desarrollado una experiencia educativa al servicio de la población indígena quichua hablante de las zonas de Chugchilán, Zumbahua, el Bajío (Saquisilí, Pujilí, Poaló) y Panyatuc; en las primeras desde 1976; y en la última desde 1988 [...] que se identifican como escuelas indígenas porque el proceso educativo es eminentemente antropocéntrico en cuanto a confluído en el fortalecimiento de la identidad cultural [...] de los comuneros quienes son los educandos y a la vez los dueños de su propia

educación” (Martínez y Burbano 1994, 11). La segunda de estas iniciativas de educación intercultural es la del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), que se empieza a desarrollar a partir de una investigación sociolingüística y educativa que se llevó a cabo entre 1981 y 1982. Para 1985 se suscribe un convenio entre el Ministerio de Educación y el Gobierno de Alemania Federal a través de GTZ.

Este proyecto se constituye la base de la colaboración de organizaciones quichuas locales y regionales. El proyecto EBI enfatiza su trabajo básicamente en cuatro áreas: investigación didáctica y lingüística, entrenamiento y formación de educadores bilingües, producción de material didáctico y difusión de la lengua y la cultura *kichwa* (Krainer 1996, 47). Este programa tuvo una influencia prolongada en las áreas rurales de la sierra ecuatoriana; Cotopaxi ha participado en ciertos sectores de la zona andina a través de la instalación y puesta en marcha de escuelas interculturales. La tercera forma de educación intercultural es la que se propicia a partir de la fundación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB), mediante la cual las escuelas con una educación hispano-parlante, básicamente las ubicadas en las zonas rurales, pasan a formar parte de la administración de la DINEIIB con sus delegaciones provinciales; esta dinámica se produce en 1989 (Martínez y Burbano 1994, 11). La cuarta experiencia de educación intercultural que tuvo cierto influjo en la provincia de Cotopaxi y en el resto de la sierra es el Centro de Investigación para la Educación Indígena (CIEI). Para 1978 se firmó un convenio entre el Ministerio de Educación y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), implementándose la fase experimental de alfabetización quichua castellano. Para los años entre 1980 y 1984 el proyecto se extiende a todo el país en los niveles de alfabetización, post-alfabetización, y educación bilingüe, intercultural, infantil.

Los propósitos pedagógicos impulsados por los sistemas de educación indígena en la provincia de Cotopaxi, especialmente los del SEIC por su larga presencia en la zona, han constituido además de logros académicos y formativos un fuerte apoyo institucional en la capacidad organizativa del MICC (Farfán y Martínez 1993). Las acciones dentro de los programas de enseñanza indígena en las escuelas rurales funcionaron en los primeros momentos de organización del MICC como fermentos de las reivindicaciones y luchas del movimiento. Una muestra de estas constantes se ilustra en el gran número de dirigentes que participaron e incluso participan hasta la actualidad en las dinámicas de la educación, han ocupado y ocupan puestos en las instancias del MICC o de sus OSG (Tibán 2003).

La Iglesia había sido la única institución presente en la zona del Quilotoa que además de iniciar el proceso de alfabetización, refuerzo del quichua y las experiencias pedagógicas interculturales, también fue una institución que administró proyectos de desarrollo importantes en la zona (el caso de Fondo de Desarrollo Rural Marginado FODERUMA), a través de los cuales se adquirió varios de los servicios básicos con los que cuenta el área de Zumbahua (Weismantel 1994, 118). En algunos casos la cuestión del restablecimiento económico y político en el mundo indígena adquirió mayor significado que la supervivencia cultural que había sido propia del sistema eclesial y en este sentido es posible notar la presencia de un conflicto velado detrás de la relación entre la Iglesia e indígena que revela un desapego de los propósitos de uno y otro: "...un deseo por rechazar a la Iglesia, la antigua institución, como articulación mediadora con el mundo externo y como ayuda material y guía ideológica, a favor de una interacción directa con las burocracias estatales [...] Estos hombres jóvenes [migrantes y jornaleros] que han crecido desde la era de la hacienda, están ansiosos por competir directamente, como ciudadanos e iguales, con la gente blanca de los pueblos del Valle Interandino para obtener recursos gubernamentales" (Weismantel 1994,119).

Las relaciones constituidas en las alianzas establecidas entre el MICC y la Iglesia, tomando en cuenta sus vinculaciones en torno a la educación intercultural como al desarrollo (FODERUMA), representan la acumulación de un "capital político" inicial que le servirá posteriormente al MICC para desarrollarse y desenvolverse en escenarios provinciales y nacionales. Las relaciones de fuerza establecidas entre el MICC y la Iglesia implican un "campo de juego" donde dos actores negocian influencias; tanto la Iglesia se acopla a las lógicas del movimiento indígena y tanto el mismo MICC se ve regido, en varias ocasiones, por los apoyos, muchas veces institucionales de parte de la Iglesia, o muchas veces por "agentes" de la misma estructura eclesiástica que tienen relación directa con el MICC. De tal forma, se constituye una relación donde lo que prima es un juego de contingencias y acuerdos que determinan la forma de proceder de los agentes en estas dinámicas.

Otro aspecto que debe ser tomado en cuenta dentro de los antecedentes del MICC es el de la comunicación rural también impulsada desde la Iglesia. A inicios de la década de 1980, se inicia la organización de un sistema de comunicación campesina indígena mediante la instalación de una cabina radiofónica en cada organización campesino-indígena de la provincia con el objetivo de motivar la producción de programas informativos y educativos

para que sean retransmitidos por Radio Latacunga. Esta iniciativa contó con el apoyo de varias instituciones entre las cuales se cuentan CIESPAL y la Iglesia a través Radio Latacunga (Dávila 1998, 151). La radio ha constituido un proceso de ida y vuelta en Cotopaxi siendo un medio a través del cual la población indígena no sólo podía estar informada sino también comunicar sus problemas, necesidades y demandas. Así, la instalación de cabinas radiofónicas en algunas comunidades permitía realizar transmisiones en vivo donde los comuneros hablaban de sus problemas, de sus tradiciones y de su organización social y política en quichua. La radio había constituido desde su creación un medio a través del cual se catalizaba la organización social; la radio, en los primeros momentos de apareamiento en la escena rural habría constituido una forma de acceder a la comunicación, una forma globalizada de relaciones nuevas, constituía la nueva forma de “estar juntos” (Egas 2010).

En cuanto a las organizaciones más representativas en Imantag y Cotacachi es la Unión de Organizaciones Campesinas e Indígenas de Cotacachi, UNORCAC. Es una organización de segundo grado sin fines de lucro, constituida por 41 comunidades y diversas organizaciones de base campesinas indígenas y mestizas, localizadas en el Cantón Cotacachi, Provincia de Imbabura. Creada el 19 de abril de 1977, en busca de la reivindicación y participación sociopolítica, luego de un sostenido proceso socio organizativo liderado por un grupo de jóvenes intelectuales indígenas de la zona. Las condiciones de discriminación y pobreza en la que vivía la mayoría de la población campesina indígena de la zona y la decisión de revertir esa situación fueron las motivaciones para lograr la unidad de las comunas e iniciar el proceso organizativo. La UNORCAC fue reconocida jurídicamente mediante Acuerdo del Ministerio de Agricultura y Ganadería No 0139, el 21 de abril de 1980. Está afiliada a la regional FICAPI y la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas Indígenas y Negras FENOCIN. Representa al campesinado que en su gran mayoría son indígenas de la zona Andina con el 50% (17.000) de la población total de Cotacachi, también abarca a 44 comunidades de las cuales 23 tienen problemas de riego. Como institución mantiene 4 áreas estratégicas de trabajo e intervención: desarrollo social, desarrollo económico, manejo de recursos naturales y fortalecimiento organizativo.

En los últimos años surgió la importancia de trabajar en temas de incidencia política principalmente en el aseguramiento en las fuentes de agua con la compra de terrenos, provisión de agua potable, riego, agro ecología, contribución en la lucha por la tierra y justicia

indígena, aunque no se ha logrado notablemente este proceso, porque la fuerza organizativa ha disminuido en los últimos años (UNORCAC 2009).

La dinámica organizativa se mantiene a través de la Asamblea General de Comunas Socias, es la autoridad máxima para toma de decisiones, acuerdos y resoluciones. Congreso de Representantes, es el organismo que tiene la facultad para elegir dirigentes, analizar informes. Cabildo Central, es el órgano representativo y ejecutivo de la Unión. Comité Ejecutivo, administra, gestiona, monitorea y evalúa las acciones. Y, las Comisiones Especiales, que ejecutan los planes, programas de la Unión.

Luis Alfonso Morales es el presidente reelecto por dos periodos desde el 2014. Tiene 50 años de edad y 30 años como dirigente indígena, es originario de la comunidad Chilcapamba, parroquia San Francisco. Lleva dos periodos como dirigente de la UNORCAC.

En el 2007 se incrementaron las vicepresidencias territoriales, conformadas por representantes de Imantag, Quiroga, San Francisco y El Sagrario, además, ocho dirigentes de comisiones especiales orientados a la equidad de género. Luis Fernando Guandinango de la parroquia El Sagrario; Wilson Guevara de San Francisco; Alexander Cabascango de Imantag y Jorge Isama de Quiroga, serán los cuatro vicepresidentes territoriales

Las organizaciones de base de la UNORCAC son: 43 comunas indígenas y mestizas de la zona andina del cantón Cotacachi, 32 juntas comunales de agua potable, 14 comités comunales de mujeres, 19 juntas forestales comunitarias, 11 comités comunales de comunicación, 70 clubs deportivos de jóvenes (varones y mujeres) y niños, 3 grupos artísticos de música y danza. La organización estaría conformada por 2600 familias indígenas: aproximadamente 15 mil personas.

Desde finales de los años setenta mantiene una tradición de autoridad, movilización y experiencia de desarrollo en la zona, ya sea en la gestión de obras y servicios ante el estado, o en la intermediación de recursos con agencias de cooperación. Por su cobertura, convocatoria, número de organizaciones y capacidad de gestión, la UNORCAC es el principal nodo organizativo de Cotacachi, y constituye, además, la única instancia representativa de las comunidades indígenas y campesinas andinas de ese cantón. Estas tienen un cierto control de tierras y recursos, aunque la inserción de los indígenas en el mercado ha provocado una

diferenciación social, ante los campesinos con tierra y sin tierra o jornaleros. Más de la mitad de los indígenas migran para trabajar en construcción y otras actividades (Municipio de Cotacachi 2000).

Como presidente de la unión, Alberto Anrango fue designado candidato por el frente de izquierda, y en las elecciones de 1979, electo como primer concejal indígena del cantón. Con ello, la UNORCAC tomó presencia en el gobierno local, estableciendo una relación directa con el Municipio. Este rol político que asumió la unión se mantendría en las dos décadas siguientes y la llevaría a tener presencia permanente en el cabildo cantonal. En el contexto de los años ochenta se atenuó la lucha contra la discriminación étnica y la unión se involucró institucionalmente, para conseguir la infraestructura y los servicios para el sector rural. La demanda de la educación tuvo importancia, por la propia trayectoria de los dirigentes y, en particular, por el desarrollo de la educación bilingüe.

Para esta década, la agenda del desarrollo se orientó a la capacitación campesina y se dieron los primeros pasos, con el Fondo de Desarrollo Rural Marginal (FODERUMA) y varias ONG, en el apoyo a la producción (Ortiz 2012, 179).

A decir de Santiago Ortiz (2012, 182), la UNORCAC asume un horizonte clasista y cumple un papel de agencia campesina de desarrollo, que juega también un rol de representación política, conducida por maestros y líderes forjados en la lucha social. Predomina en ellos una visión de disputa por el respeto, la igualdad y la dignidad, que luego se articula en torno a un discurso de desarrollo con identidad. Su práctica está en la consecución de obras y servicios para las comunas, y el impulso de programas productivos, sociales y ambientales rurales, que responden a demandas agrarias de sus bases. Entre 1981 y 1990, tanto la FICI como la UNORCAC ampliaron su agenda hacia programas vinculados con la producción, la educación, la salud, la comunicación, la infraestructura, la asistencia técnica y el crédito, hablando, en todos esos campos, con un lenguaje de desarrollo y derechos (Ramos 2013). El tema de la educación bilingüe fue clave para la agenda indígena, para legitimar el campo del idioma y los derechos culturales. Se participó electoralmente, logrando tener representantes para los gobiernos locales.

La información sobre las similitudes de Zumbahua e Imantag que presenta la tabla 1.2. ayuda a comparar las similitudes para profundizar en los procesos de ciudadanía de la

población indígena que habita en escenarios territoriales similares, en referencia a la proporción de población indígena, a la matrícula escolar, a la organización política, e inclusive a las disputas por la educación bilingüe y los derechos indígenas. El uso de la comparación de las similitudes en la escala local de esta investigación, implica que los procesos de la ciudadanía pueden ser expandidos para contextos locales con características similares a los de este estudio.

A pesar que Zumbahua e Imantag son zonas con alta densidad poblacional indígena, tienen similitudes en el porcentaje de la población, matrícula escolar, proceso educativo y organizacional. Zumbahua supera con un mínimo porcentaje a Imantag en cuanto al porcentaje poblacional; aunque el porcentaje de mujeres es mayor en las dos zonas. Hay más escuelas en Zumbahua que en Imantag, pero las escuelas bilingües son menores y la asistencia de los estudiantes a las escuelas hispanas es mayor que en las escuelas bilingües. El sistema educativo bilingüe en las dos zonas está muy debilitado por el proceso de reubicación de las escuelas comunitarias en las escuelas del milenio, hay pocos docentes bilingües en las dos zonas; aunque en Zumbahua los docentes con formación bilingüe se visibiliza más. La matrícula escolar tanto de Zumbahua como de Imantag es similar, no es mayor la diferencia a pesar de que la densidad poblacional de Zumbahua es mayor. El proceso organizativo tanto en Zumbahua como en Imantag tiene un fuerte componente en el espacio político para la restitución de derechos del agua, tierra, participación y educación. En Zumbahua, los líderes comunitarios que tuvieron formación en las escuelas bilingües creen en el sistema de educación intercultural bilingüe. Mientras que, en Imantag, los comuneros que no tuvieron acceso a la educación, apuestan por las escuelas del milenio porque las escuelas bilingües no fueron el principal interés del movimiento indígena.

Tabla 1.2. Similitudes entre Zumbahua e Imantag

Categorías cuantitativas	Zumbahua	Imantag
Tamaño de la población	98.69 %	79.78%
Matrícula escolar	61.86%	70.19 %
Organización política	Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi (MICC).	Unión de Organizaciones Campesinas e Indígenas de Cotacachi (UNORCAC).

Fuente: INEC Encuesta de Condiciones de Vida ECV, Censo de Población y Vivienda, 2010.

3. Trabajo de campo

Antes del trabajo de campo realicé varias entrevistas a docentes indígenas en el año 2016, algunas se convirtieron en informantes claves para definir las zonas de investigación. Sus narraciones me llevaron a puntualizar ciertas trayectorias en función de su proceso educativo y su experiencia como docentes. En su mayoría pertenecían a Zumbahua e Imantag. El trabajo de campo se realizó desde mayo hasta diciembre del 2017. Obtuve los permisos pertinentes por parte del MINEDUC a través de sus respectivos distritos educativos. Cabe recalcar que el tema sobre el cierre de las escuelas comunitarias en ese tiempo era muy delicado, por lo mismo en el Distrito 3 de Pujilí, se demoró en autorizar mi ingreso a las escuelas. El director distrital me pidió discreción y las debidas normas de confidencialidad, puesto que llegué en pleno desarrollo del conflicto. En su momento yo estaba interesada en identificar la configuración histórica de la educación bilingüe, pero este hecho en particular, no deja de ser importante para vincular mi análisis sobre la educación indígena.

En el Distrito de Cotacachi, se facilitó el proceso de ingreso porque la institución tenía la necesidad de que se conociera la gestión de las escuelas del milenio como infraestructura emblema en la zona. El cierre de las escuelas comunitarias no era un problema, al contrario, era la mejor decisión porque la escuela del milenio pudo cooptar el proceso educativo de los niños y la comunidad estaba de acuerdo. Es importante mencionar que en Zumbahua había una fuerte pugna entre el director distrital y los docentes indígenas, varios estaban en desacuerdo porque el director no era indígena y a decir de varios docentes, no entendía la problemática del medio. En Imantag, la directora distrital era una mujer indígena muy aceptada por los docentes y directores de la zona. Es más, le invitaban para la inauguración del año lectivo, festividades en las escuelas hispanas y, de manera especial, en la del milenio. Los directores de las escuelas del milenio tanto en Zumbahua como en Imantag eran docentes mestizos. Hago esta aclaración sobre la etnia porque en el discurso de los docentes de las dos zonas se enfatiza, es más, existe la creencia de que si es “indígena” existe un mayor entendimiento de lo que “debería ser la verdadera educación intercultural bilingüe” (Diario de campo 2017).

Realicé observaciones de aula en escuelas del milenio y escuelas comunitarias de Zumbahua e Imantag. Realicé grupos focales con estudiantes: niñas, niños, jóvenes, padres de familia, docentes indígenas y no indígenas. Entrevisté a los directores de los establecimientos, directores distritales, funcionarios distritales y del MINEDUC. Conversé con intelectuales

indígenas y tuve acercamiento con su documentación. También realicé observación de la cotidianidad en Zumbahua e Imantag. Pude compartir con familias indígenas y me supieron manifestar su postura sobre la educación bilingüe en sus vidas y la de sus hijos. Varias docentes me abrieron las puertas de sus hogares y conocí directamente sus realidades. Mis visitas en las zonas de investigación fueron de forma alternada; quince días pasaba en Zumbahua y quince días en Imantag. Mis lugares de referencia para entrevistar a funcionarios, líderes comunitarios, docentes, intelectuales indígenas también fueron Otavalo, Cotacachi, Latacunga, Pujilí, Quito.

Los informantes, sobre todo, los y las docentes que participaron de la investigación, me pidieron en su mayoría, guardar sus nombres originales para no verse comprometidos con los conflictos del momento, por lo mismo, cumplo con las normativas de confidencialidad y cambio los nombres originales por ficticios durante las narraciones en la tesis. Sin embargo, considero importante mencionar sus nombres al final de la investigación porque es una forma de reivindicar el reconocimiento étnico mediante este estudio.

4. Conclusiones

Este capítulo es doblemente complejo porque tiene una directriz metodológica en la que explica la estrategia analítica por escalas para organizar los debates y hallazgos de la investigación. Y a la vez, intenta situar las zonas de investigación como es Zumbahua e Imantag en su descripción geográfica, educativa y organizacional, con el fin de identificar las similitudes de dos lugares de la sierra andina del Ecuador, con un alto porcentaje poblacional indígena. A nivel de las zonas fue importante puntualizar las disputas, los debates y el engranaje histórico a partir de las narraciones de los actores; en este caso: los docentes indígenas y no indígenas, padres y madres de familia, estudiantes y varios funcionarios del MINEDUC.

El análisis de la investigación se fundamenta en una definición por escalas a nivel nacional y local para entender el desarrollo de los debates alrededor de la educación bilingüe. A nivel país o nacional existen políticas educativas, un proceso histórico, actores que generan debates. A nivel local como es el caso de Zumbahua e Imantag, por ser parroquias netamente indígenas, han formado parte del proceso de la educación bilingüe y generan debates en función de sus contextos y procesos bilingües.

Parecería que existe mucha relación entre los debates nacionales y locales porque el conflicto de las escuelas del milenio y las escuelas comunitarias es un hecho que se marca permanentemente en las narraciones de los actores. Sin embargo, cada zona vivenció diferente porque la experiencia alrededor de la educación bilingüe en cada una de las zonas tuvo un impacto particular.

Las similitudes de Zumbahua e Imantag en función del porcentaje poblacional, matrícula escolar, organización política, disputas por la educación y derechos indígenas, permite identificar las diferencias y distinguir con mayor especificidad los procesos de ciudadanización. Zumbahua e Imantag, aunque son poblaciones netamente indígenas, se diferencian por la densidad poblacional; Zumbahua supera de alguna manera el porcentaje poblacional en comparación con Imantag. De ahí, que Zumbahua tiene más escuelas que Imantag, pero ambas tienen más escuelas hispanas que bilingües, y a la vez el porcentaje de asistencias de los estudiantes es apenas mayor en las escuelas hispanas que en las bilingües. Varios testimonios aseguran que no tienen confianza en el proceso bilingüe, adicional a eso, las dos zonas formaron parte del proceso de cierre de las escuelas comunitarias. Sin embargo, aquella situación afectó más a Zumbahua que a Imantag. La organización política de Zumbahua, liderada por el MICC y de Imantag, liderada por la UNORCAC determinan fuertes procesos organizativos en las comunidades para exigir a los gobiernos provinciales o seccionales, el mantenimiento y la implementación de la obra pública.

El acumulado histórico que tienen las dos localidades no las hace homologables puesto que el agregado histórico en la organización política de Zumbahua le convierte en uno de los ejes centrales del proceso en la Educación Bilingüe y el Movimiento Indígena de Cotopaxi (MICC); el sistema de escuelas indígenas surgió de las propias comunidades consolidando un fuerte aporte en la organización política de Cotopaxi. Mientras que, en Imantag, las comunidades tienen liderazgos enfocados más en la organización política para satisfacer necesidades agrícolas, más que en la educación bilingüe.

A pesar de que la UNORCAC tiene una fuerte representación en el Movimiento indígena nacional, las comunidades de Imantag corresponden a las organizaciones de base en donde sus liderazgos no han considerado a la educación bilingüe como una estrategia de consolidación políticas y organizativas en sus territorios. Sin embargo, esta diferencia, respecto al acumulado histórico tanto de Zumbahua como de Imantag, ha influenciado de

igual forma en la formación de docentes de las dos localidades cuando identifican enfática y generalizadamente, el reconocimiento de la diversidad cultural como parte de los procesos de ciudadanía étnica. Es preciso reconocer que en Zumbahua hay más docentes indígenas que se han formado en la educación bilingüe, mientras que, en Imantag los docentes no han tenido una formación directa de la educación bilingüe; más bien se han formado en la educación mestiza para luego adaptarse a los entornos comunitarios. De ahí que, sus experiencias respecto a la educación bilingüe no son satisfactorias en comparación con las narrativas de los docentes de Zumbahua. En definitiva, el uso de la propuesta de comparar similitudes develó detalles en los efectos de la ciudadanía y a la vez determinó la posibilidad de expandir el análisis de procesos de ciudadanía para contextos locales que tienen características similares a las de este estudio.

Tanto Zumbahua como Imantag son lugares de la sierra andina que tienen similitudes en ciertas variables como el porcentaje poblacional, matrícula escolar, organización política, disputas por la educación y derechos indígenas; pero a la vez se diferencian por el acumulado histórico debido a la trayectoria de organización comunitaria e incidencia política. De ahí que, las poblaciones de las dos zonas han vivido de manera diferenciada el proceso de la ciudadanía. Zumbahua por ser un eje central del movimiento indígena se acerca más a los procesos de ciudadanía étnica con fuertes argumentos culturales e ideológicos de la cosmovisión andina; mientras que Imantag, por ser una zona que no considera a la educación bilingüe, como una estrategia de consolidación política en los procesos de organización comunitaria, refleja en sus habitantes prácticas y discursos que se vinculan más con la ciudadanía universal. El análisis de las similitudes en las dos zonas, ayuda a reconocer con claridad ciertas diferencias que se relacionan con el impacto de la organización comunitaria y política; es decir que, existe un juego entre las similitudes y las diferencias tanto de Zumbahua como de Imantag para comprender el acumulado histórico, político, organizativo que también forma parte de los procesos de ciudadanía. Con este argumento se podría considerar que las poblaciones indígenas con similares características también presentan diferencias en sus procesos organizativos y que a la vez viven los efectos de la ciudadanía de forma diferenciada. Las similitudes de las características poblacionales también nos llevan a reconocer las diferencias de los procesos que inciden en la ciudadanía.

Las disputas como elemento de análisis en la tesis se enfocan más bien en la identificación de los debates que se han producido durante la manifestación de los procesos de ciudadanía a través de la educación bilingüe. En este caso, existen al menos 2 momentos que podrían considerarse como disputas: por un lado, el momento de énfasis en la alfabetización y en el reconocimiento de la alfabetización en quichua para que los indígenas sean considerados o no como ciudadanos; es decir, el debate consistía en dilucidar si la estrategia permitía o no el desarrollo de credenciales ciudadanas, y si las permitía cómo se estaba ejecutando por parte del estado y las diferentes reacciones de las organizaciones indígenas. Y, por otro lado, el momento del debate de las escuelas comunitarias frente a las Unidades educativas del milenio. En este momento se trata de suspender, desde el gobierno y el estado, formas corporativistas de grupos específicos como los indígenas. La pregunta detrás de ello, es si esas políticas corporativas universalizan o no la educación indígena. Al mismo tiempo, esta universalización resta protagonismo a los mediadores indígenas de la ciudadanía. En el primer debate no se han encontrado voces indígenas, en el segundo si hay un debate con importantes voces indígenas. Esto fue inconmensurable² porque se pone en juego el reconocimiento de la diversidad a través de disputas o debates entre el estado, las instancias gubernamentales y las organizaciones indígenas. En la dinámica de la educación bilingüe hay otra serie de debates que tal vez no son entre posiciones completamente diversas, pero permiten continuos ajustes en la educación que a la final se convierten en una constante lucha por el reconocimiento étnico. Como diría Gramsci (1971) este proceso se convierte en un choque de fuerzas que sitúan la resistencia y el consentimiento permanente entre los grupos dominantes y dominados. El balance entre fuerza y consentimiento se convierte en un mecanismo de negociación y resistencia. Por un lado, de negociación, para consolidar prácticas culturales dominantes o universales. Y, por otro lado, de resistencia para remarcar procesos de reconocimiento de los grupos dominados como las poblaciones y nacionalidades indígenas. Por lo tanto, estos procesos de ciudadanía necesariamente identifican disputas que se generan entre la dominación y el reconocimiento del estado y las organizaciones indígenas.

² Povinelli (2001) analiza la inconmensurabilidad de los escenarios culturales, por lo mismo, delinea una disciplina que lidie con formas vivientes que son extrañas al sentido dominante y que dé cuenta de las diferentes maneras en que muchas sociedades constituyen comunidades de vida con seres que no son necesariamente orgánicos.

Capítulo 3

Historia de la educación bilingüe en la población quichuahablante de la Sierra

En este capítulo se desarrolla la explicación de los debates y configuraciones históricas de la escala nacional, que corresponde a la necesidad de analizar tres momentos de la historia de la Educación Bilingüe como: alfabetización bilingüe, escuelas comunitarias bilingües y escuelas del milenio. La historia de la educación bilingüe en referencia a la población quichuahablante de la región de la Sierra ecuatoriana revela tensiones, luchas por el reconocimiento étnico, discrepancias en la organización política de los pueblos y nacionalidades a nivel nacional. Por lo mismo, es importante considerar el registro de los procesos de ciudadanía en los momentos en que surgen las vinculaciones con la educación indígena.

Este capítulo tiene como objetivo describir la historia de la educación bilingüe bajo la alfabetización, escuelas comunitarias y las escuelas del milenio. Se intenta mirar la disputa por el reconocimiento de la educación bilingüe y los derechos indígenas. De ahí que, la formación de la ciudadanía se basa en la disputa entre distintas maneras de entender y vivir los procesos de ciudadanía. De un lado, se identifica una noción de ciudadanía como asignación igualitaria para todos los miembros de la comunidad, con la expresa noción de eliminar privilegios. Y, de otro lado, una noción de ciudadanía culturalmente sensible a las desigualdades históricas que precisan ser reparadas a través de formas especiales de reconocimiento y que se disputa en diversos escenarios.

1. Alfabetización y disputas

La alfabetización es el primer momento de la historia de la Educación Bilingüe que se debate la posibilidad de que, si los ciudadanos indígenas pueden ser ciudadanos, siendo quichuahablantes. De alguna forma, se está discutiendo un concepto de ciudadanía indígena porque se pone en cuestión el reconocimiento del sujeto indígena a nivel estatal. Es interesante este escenario para comprender la formación de la ciudadanía indígena; este antecedente no se ha tomado en cuenta cuando se habla de la educación bilingüe en el país, pero es pertinente mencionarlo para entender el surgimiento de las disputas por el reconocimiento étnico.

Bajo los programas de alfabetización que se dio inicio alrededor de los años 40, surge la inquietud si los quichuahablantes pueden ser ciudadanos, y se concluye que “sí pueden ser

ciudadanos”. Los programas de alfabetización tuvieron una duración hasta 1957 aproximadamente y de ahí desaparece la inquietud junto con toda la campaña de alfabetización. Es una discusión que no está más en la agenda, pero se retoma con el retorno a la democracia y la alfabetización siguiente de los años 90. Entonces, la alfabetización tiene un proceso largo que empieza en los años 40, en la posguerra y termina con la instalación del proyecto de la Educación Intercultural Bilingüe, que se implementó con el objetivo de que mantener una educación bilingüe en las escuelas (Mercedes Prieto, directora de tesis 2019).

Mercedes Prieto (2004, 246) considera que los conflictos territoriales y políticos con Perú abrieron el imaginario de las elites ecuatorianas a una nación más integrada basada en el crecimiento de la comunidad política, la remoción de la noción constitucional de protección a los indios, el lento abandono de la idea de raza en la retórica oficial y la aceptación de hablantes monolingües nativos como potenciales ciudadanos. Se profundizaron discursos producidos en diferentes dominios, con el propósito de avanzar en el sueño de construir una pequeña nación de ciudadanos. Los elementos sobresalientes de esta producción fueron la campaña de alfabetización, el otorgamiento de los derechos políticos a los analfabetos para votar en la elección de las autoridades parroquiales y el primer censo nacional de población.

La campaña por el alfabeto incluyó no sólo la instrucción en las destrezas básicas de la lectura y escritura sino también en los principios cívicos de la imaginada comunidad nacional. La campaña estuvo dirigida también a quichuahablantes monolingües (debido a que ellos habían aceptado la “tradición ecuatoriana”) y reforzó el reconocimiento del quichua como un instrumento lingüístico para la integración indígena. La opción oficial ocurrió, en el mantenimiento de esta lengua nativa entre los indios residentes en una relación monolingüe. De esta manera, era posible ser un ciudadano ecuatoriano quichua hablante. El reconocimiento y la coexistencia lingüística, junto a la preferencia de llamar a los nativos “indígenas” en el contexto de la campaña, fueron elementos constitutivos del cambio en el discurso integracionista de la nación.

Otro elemento complejo del momento fue la revisión de las credenciales ciudadanas de los analfabetos por la Asamblea Legislativa, como instrumento para extender la ciudadanía y superar la crónica “huelga cívica” de los excluidos. Los intelectuales estaban convencidos de que, en coyunturas excepcionales, el pueblo y los indígenas revelaban un interés en ser parte de la comunidad política de la nación. Pese a esta constatación, aún para los pensadores más

progresistas de la época, no era posible otorgar al pueblo un amplio derecho al voto³. Las masas iletradas (consideradas todavía por algunos como carentes de razón y responsabilidad) necesitaban primero aprender a ser miembros de la comunidad política. Para ello se elaboró una propuesta bajo la forma de experimento de ciudadanía en el ámbito local. La parroquia fue transformada en una arena política donde los indios (letrados e iletrados) serían las voces dominantes. Esta estrategia era también una manera de reconocer a las comunidades rurales, en tanto poblaciones, y sus instituciones de gobierno, los cabildos, como semillas de la ciudadanía (Prieto 2004, 250) porque se pone en juego la participación política de los indios. En consecuencia, las reformas introdujeron la noción de comunidades políticas locales inclusivas como complemento a las políticas sociales nacionales. Los experimentos ciudadanos y las políticas sociales eran los principales instrumentos pedagógicos para la construcción moderna de la nación. El debate en el Congreso acerca de la ciudadanía fue sustentado por una retórica liberal que evitó el idioma de la raza (Prieto 2004, 253), pero de alguna manera, se toma en cuenta la presencia y existencia de los indios en el territorio nacional a tal punto que se surge el debate si son o no son ciudadanos.

La discusión en torno a garantizar los derechos políticos de los analfabetos se inició al mismo tiempo que se organizaba una campaña de alfabetización. Pese a que el imaginario de las elites se abrió a la ampliación de la comunidad política, los analfabetos permanecieron excluidos de la comunidad política hasta fines de la década de 1970. El censo de población de 1950 evidenció un claro punto de inflexión en el uso discursivo de “cultura” en reemplazo de “raza”. Este evento público fue también un instrumento para la localización de hablantes de lenguas nativas en las áreas rurales. El censo fue un mecanismo para la administración estatal y sirvió para definir una nueva frontera entre los indios y no indios. El censo fue un instrumento que ayudó a reforzar la localización de los indios en el medio rural, estableció una equivalencia entre indios y quichuahablantes rurales y, especialmente, abrió un debate sobre cómo definir “el indio” (cuerpo, psicología y estilo de vida) y “lo indio” (el espíritu nativo), ambos elementos de la gobernabilidad de los nativos (Prieto 2004, 240-246). De alguna manera se sugiere que las estrategias de localización de la población indígena se convierten en una forma de vigilancia del estado mientras se posponía la igualdad y la

³ En Bolivia, la estrategia del voto se convirtió en un efecto oportunista de la etnicidad con el fin de atraer a indígenas votantes, de ahí que se fue convirtiendo en una práctica común en la mayoría de los partidos políticos a principios de 1990 (Webber 2014).

ciudadanía. De ahí que, las construcciones de las elites pintaban a la raza india como continuamente conquistada pero no sometida. Sus instintos de autonomía estaban adormecidos y listos para levantarse; esperaban un líder para resarcirse de las injusticias pasadas y contemporáneas y, de esta manera, terminar la sumisión (Prieto 2001, 247). Son las semillas del surgimiento de la ciudadanía étnica en confrontación con la ciudadanía universal, en la que se discute si los indígenas son ciudadanos y cómo deberían ejercer sus derechos; a la vez se cuestionan qué es ser indio, cómo se concretan las prácticas culturales que especifican la identidad étnica para que puedan ser censados y posteriormente logren votar.

Habría que tomar en cuenta el rol que cumplió la educación como un beneficio electoral para todos los ciudadanos desde la etapa liberal. Ana María Goetschel (2007, 83) considera que, en el Ecuador de la etapa liberal, la educación cumplió el objetivo de la integración nacional. Numerosas actividades escolares estaban encaminadas a este fin: las ceremonias cívicas, la gimnasia, los himnos escolares, el desarrollo de una materia denominada “lugar natal”. En ese sentido, la educación cumplió una función en el proyecto de construcción de la nación y la formación de ciudadanos, pero también debe verse su acción con relación al papel y los requerimientos de los actores involucrados en este proceso. No se puede perder de vista que la escuela constituyó no solo un recurso del estado y de las élites económicas y sociales, sino que jugó un papel importante en los procesos de desclasificación étnicos y sociales, sobre todo en los contextos urbanos.

Por lo mismo, los procesos alfabetización y educación en las poblaciones indígenas se han convertido en estrategias de poco interés por parte del estado, pero se ha intentado dar cabida por beneficio electoral de las autoridades parroquiales en el Ecuador del periodo liberal; y de alguna manera ese interés por el voto, ha influenciado hasta inicios de 1940, para que se pueda discutir si los indígenas en su condición de quichuahablantes sean pensados como potenciales ciudadanos.

Entre las disputas por el reconocimiento para que los indígenas sean alfabetizados por un beneficio electoral, también existieron mecanismos de resistencia y aceptación pasiva de la cultura dominante como elementos que deberían tomarse en cuenta en la formación de la ciudadanía étnica. De ahí que, Kowii (2009, 47 - 49) sostiene que existió resistencia indígena y que ha estado presente en todas las épocas como por ejemplo el surgimiento de los movimientos culturales en el siglo XVI como el Taqui Onqoy, Moro Onqoy, el Movimiento

de los Shamanes, que reivindicaban sus derechos culturales y pregonaban el retorno a las matrices culturales de sus pueblos. Sin embargo, la resistencia es aplacada por la emisión de leyes como la Ley de Extirpación de Idolatrías y el Sínodo Quítense de 1960, en ambos casos se establecen penalidades como: prohibición del uso de la lengua materna, excomulgar a toda persona que haga práctica de las tradiciones indígenas, persecución a los indígenas que custodiaban el conocimiento, como poetas, médicos, sacerdotes, destrucción de cualquier evidencia que permita recordar la memoria de los pueblos indígenas.

Según Kowii (2009, 60), para impulsar procesos interculturales es importante tener conocimiento sobre las estrategias utilizadas por el sistema colonial y republicano, que están orientadas a justificar y facilitar el sometimiento físico y espiritual de los territorios de la población. Las estrategias que se utilizaron para el sometimiento de los pueblos indígenas fueron varias, entre ellas la anulación de la memoria a través de los símbolos europeos como sinónimo de poder: biblia, cruz, espada, escritura, lengua, que como símbolos de poder legitimaron la usurpación de los territorios y el sometimiento de la población supuestamente descubierta. Así también, la destrucción de las *wakas*, que fueron centros religiosos de los pueblos indígenas para levantar bajo sus cimientos las catedrales, las capillas y facilitar la adopción de la religión católica.

El sujeto indígena ha logrado comprender los contenidos de la cultura dominante para apropiarse de otro entorno y producir desde su contexto. Ariruma Kowii (2009, 158), como intelectual indígena considera que “el valor del conocimiento, la escritura y la educación motivó a nuestros mayores a ensayar diferentes estrategias para aprender los códigos culturales de la otra cultura... lo fundamental era introducirse en la otra cultura para saber utilizar las herramientas necesarias [y] desenvolverse también en el otro sistema”. Por lo tanto, el sujeto indígena ha logrado mantener una aceptación pasiva de los conocimientos de la cultura dominante como una forma de estar sin resistir. La alfabetización de los años 40 se ha convertido en uno de los primeros destellos de ciudadanización para discutir si los indígenas siendo quichuahablantes son ciudadanos y cómo deberían ser. Parecería que se piensa en los indígenas con fines electorales de los gobiernos parroquiales, y que en esas disputas hubo escenarios de aceptación y resistencia cultural.

2. Escuelas comunitarias

El segundo momento es el de las escuelas comunitarias. En el proceso de la alfabetización se debate la ciudadanía indígena, principalmente en la educación. La experiencia acumulada en la alfabetización se encaminará hacia la escuela comunitaria y luego a la implementación de la educación bilingüe⁴. La escuela comunitaria, fue una experiencia que se instaló aproximadamente en los años 50, con una política relevante porque se convirtió en un mecanismo de expansión de la matrícula. Efectivamente, entre los años 50 y 70, la preocupación de la escuela comunitaria radicó en la expansión de la matrícula. Se piensa que sólo si tenemos escuelas en las comunidades se podrá expandir la matrícula. En esa expansión lo que se discutió fue el concepto de educación fundamental que transmitió la UNESCO⁵ para expandir en toda América Latina, sobre todo en países con problemas de educación. La idea principal con la educación fundamental es que la educación en la comunidad tiene más prioridad que el aula; por lo tanto, la educación se debe insertar en el medio⁶. Hay una

⁴ Ante el temor de las élites de la Región Andina por la sublevación de los indios, se otorgaron maniobras de ciudadanía a las poblaciones indígenas a través de la educación y la alfabetización. En el caso de Bolivia, los procesos de alfabetización y educación sirvieron para aumentar la cantidad significativa de votos pero luego se controló el proceso para evitar sublevaciones masivas puesto que los indígenas letrados accedieron a lugares de poder (Choque 1992, Larson 2008); en el Ecuador existió un interés parcial por parte del estado en los procesos educativos, se iniciaron procesos de alfabetización más por una condición electoral de autoridades parroquiales, por lo demás se generó una pequeña dotación de tierras para considerar los procesos de ciudadanía; en el Perú la noción de interculturalidad en la educación se atribuyó más por ejecución de las políticas públicas del estado desde la reforma de la Constitución en 1997 (Zabala 2007); en Colombia el acceso a la educación fue un ejercicio de constantes negociaciones de las organizaciones indígenas con el estado (López 2008). Durante el siglo XX, las élites consideraron que mantener grupos de indígenas letrados sería un peligro para los gobiernos locales; en el caso de Bolivia limitaron los currículos educativos para formar a sujetos indígenas trabajadores, obreros que se hagan cargo de la parte manual de la producción más que generar procesos de instrucción crítica frente a los factores sociales y políticos de desigualdad. Se pensó en una pequeña nación con indígenas dispuestos a hacer más que a pensar. En la mayoría de los países de la región se intentó dar cabida a los procesos de alfabetización para la población indígena más con un fin electoral, pues las élites necesitaban de los votos indígenas para mantener gobernabilidad incluso dentro los mismos territorios nativos. Por otro lado, interesarse por la cantidad de población indígena ha sido una estrategia para calmar la intención de sublevación indígena y distraer los mecanismos de igualdad y ciudadanía que debería tener el estado frente a la diferencia étnica que remarcan ejercicios de dominación sin hegemonía.

⁵ A partir de 1953, el programa general de la UNESCO se organizaría por bienios, siendo, por tanto, el primero el correspondiente a los años 1953 y 1954. El centro paralelo en América Latina, el CREFAL, dio entrada en abril de 1953 a 55 nuevos alumnos procedentes de Costa Rica, Chile, Ecuador, Honduras, México, Nicaragua y Perú (CREFAL 1952, 4).

⁶ La educación fundamental seguía siendo uno de los temas principales de atención y se procuró establecer una relación más estrecha entre la educación en la comunidad y la enseñanza escolar. Se da el nombre de educación fundamental al mínimo de educación general que tiene por objeto ayudar a los niños y a los adultos, que no disfrutan de las ventajas de una buena instrucción escolar, a comprender los problemas peculiares del medio en que viven, a formarse una idea exacta de sus derechos y deberes cívicos e individuales y a participar más eficazmente en el progreso social y económico de la comunidad a que pertenecen. Esa educación es fundamental porque proporciona el mínimo de conocimientos teóricos y técnicos indispensables para alcanzar un nivel de vida adecuado. Es un requisito previo indispensable que para la actividad de los servicios especializados (higiene, agricultura). Un buen método en educación fundamental aconseja partir siempre de lo que ya se tiene. Es decir, que antes de proponerse llevar a cabo una obra nueva, se realicen los propósitos que ya tiene la comunidad. Que antes de introducir cosas de fuera, se aprovechen las que ya existen para mejorarlas. Se utilizarán los recursos con que se cuente: así, en el mejoramiento de la alimentación, lo que ahí se produce o

cantidad de conceptos sobre la educación fundamental y el debate también surge para discutir si la educación es posible insertarse en el contexto comunitario, es posible que la comunidad sea la instancia mediadora con el estado y con el desarrollo (Mercedes Prieto, tutoría de tesis, mayo 2019). La educación fundamental fue un mecanismo para instaurar la escolaridad en la vida comunitaria, y solventar las necesidades de la comunidad que puedan modificar las condiciones de sus habitantes. Una de las organizaciones que acogió la metodología de la educación fundamental propiciada por la UNESCO fue Misión Andina que intervino con varios proyectos de desarrollo rural entre los años 50 y 70.

A decir de Mercedes Prieto (2015, 217), la Misión Andina tuvo un papel importante en la conformación de los procesos de educación en los Andes ecuatorianos: “se instaló en el campo de Chimborazo a inicios de 1957. Para llegar a las comunidades, trabajó con la Iglesia Católica, la cual iniciaba el proceso de penetración en las comunidades con actividades de evangelización que estaban en manos de las Hermanas Lauritas y de curas parroquiales. No hay constancia de levantamientos o rebeliones indígenas rechazando a la Misión Andina, pero los testimonios hablan de que muchas personas no quisieron aceptar la “ayuda” proporcionada por esa institución. Había la idea de que estaban tratando de revertir las tierras comunitarias e individuales al estado”.

En la progresiva liberación de la población indígena del control paternalista de los poderes locales, la Misión Andina intervino, comenzó a construir escuelas en las comunidades y realizó una campaña de educación al indígena. Tal es así que “los informes iniciales del programa reportan como acciones de educación rural la construcción de infraestructura y anexos, así como la instalación de centros de alfabetización. Las escuelas estuvieron acompañadas por tecnologías y discursos; al establecimiento de las escuelas comunitarias seguía la operación del desayuno escolar, preparado con el apoyo de los padres; huertos donde se enseñaba el cultivo de hortaliza y su posterior uso en la alimentación familiar y, en los casos en que no había escuelas, solía funcionar un centro de alfabetización. En 1967, la

pueda producirse, o lo que con el mismo presupuesto familiar de que se dispone signifique una dieta más sana y nutritiva. Las encuestas y trabajos sobre el mejoramiento de las condiciones de la vida familiar, han demostrado que, con el mismo presupuesto destinado a la alimentación, según lo permiten sus ingresos, pueden obtenerse mejoras, si se ayuda en este sentido a las amas de casa. La acción de la comunidad es proporcional a la confianza que el trabajador social gana. Para lograr que los campesinos colaboren es necesario que haya comunidad de fines. A esto se ha llamado socializar a los vecinos en conciencia (CREFAL 1952, 5 – 70).

institución organizaba las acciones en torno a las escuelas, a los centros de alfabetización y a la orientación pedagógica” (Prieto 2015, 2019).

Según informes de la Misión Andina las escuelas comunitarias “existen en la gran mayoría de las comunidades atendidas, aunque a veces mal equiparadas”. “Las comunidades atendidas son dotadas de escuelas en una proporción de 4/5 (78% en Chimborazo, 82% en Cotopaxi, 85% en Imbabura). Las comunidades que no tienen escuela, por ser demasiadas pequeñas o cercanas de un poblado dotado, no son por tanto privadas del servicio educativo: los niños pueden ir a la escuela de la vecindad” (Dubly y Oviedo 1969, 59). Los locales de las escuelas comunitarias son “inadecuados en varios casos: casas viejas o incómodas (arrendadas o prestadas) o mal construidas por los padres de familia y a veces simples chozas. Sin embargo, la unión de los esfuerzos de la comunidad, de la MAE y de los concejos provinciales y municipales han permitido construir una escuela nueva en la mitad de las comunidades atendidas” (Dubly y Oviedo 1969, 59).

Las escuelas comunitarias fueron promocionadas por la Misión Andina, con el fin de sustentar una agencia de desarrollo rural en las poblaciones indígenas, se respetó las prácticas culturales y a la vez se modificó la nutrición, normas de higiene y la organización comunitaria: “Las acciones de educación rural operaban a través de acuerdos con el Ministerio de Educación y con organismo locales, tanto para la construcción de escuelas como para la dotación de profesores. La Misión Andina tuvo un importante papel en el acceso de la universalización de la educación en las zonas rurales; en mantener un interés por la alfabetización de adultos; la incorporación de los huertos, cambios en la dieta y en las prácticas de higiene, y en la organización de la comunidad. La idea era que las escuelas fueran un eje articulador del desarrollo de la comunidad y de cambio social de los y las comuneras. Además de proveer la infraestructura, la Misión buscaba reorientar la escuela hacia las necesidades de los campesinos y de la población rural, en línea con lo que antes se había conocido como escuela nueva y ahora se llamaba escuela rural práctica. Para ello realizaba procesos de formación a profesores, y supervisión y coordinación entre las diversas acciones educativas. La escuela práctica buscaba la integración económica rural y cultural de los y las indígenas, respetando los valores intrínsecos, y debía ser manejada por maestros indígenas especializados” (Prieto 2015, 221). Las formas de articulación y el respeto por los valores indígenas no son muy claro, sin embargo, la instalación de escuelas en las comunidades abrió un sendero para

especializar a varios sujetos indígenas en el desarrollo comunitario que dieron soporte para el reconocimiento de las poblaciones analfabetas a fines de la década de 1970.

Sin embargo, en los años 60s, con el apoyo de Monseñor Leonidas Proaño, quien formó parte de una tradición de teología de la liberación en la Iglesia Católica y su accionar pastoral se enfocó en la opción por lo pobres e indígenas, se crearon las Escuelas Radiofónicas de Chimborazo, dedicadas específicamente a la educación indígena en lengua quichua. “El objetivo de las Escuelas Radiofónicas Populares de Riobamba (ERPE) era organizar campañas de alfabetización por radio; instruir a las clases populares en materias fundamentales para el desarrollo e incorporar al campesino indígena a la vida social y económica de la nación” (Yáñez 1998, 35). Junto con la iniciativa del equipo misionero católico de Chimborazo, surgió hacia finales de los sesenta e inicios de los setenta (1968-1972) el Sistema Radiofónico Shuar que luego se denominó Plan Integral de Escuelas Radiofónicas Shuar, en las que se transmitieron programaciones de contenido cultural y, con los mismos contenidos curriculares del sistema educativo regular ecuatoriano. Este sistema tuvo como destinatarios principales a los grupos amazónicos Shuar y Achuar de Ecuador y de las fronteras del Perú.

En 1970, surgieron “varios programas de educación bilingüe y con diversos nombres: Escuelas Indígenas del Quilotoa y el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi con apoyo de la Misión Salesiana, Escuelas Indígenas de Simiatug Runacunapac Yachana Huasi, Escuelas Bilingües de la Federación Unión Nativos de la Amazonía Ecuatoriana (FUNAE), el Programa educativo Chimborazoca Caipimi” (Montaluisa 2005, 40). Según las investigaciones de Vélez (2008) y Montaluisa (2005), los programas de alfabetización de las misiones católicas se enfocaron en Chimborazo, Cotopaxi, Cayambe y Morona Santiago, desde 1949 hasta 1972 aproximadamente. Esta alfabetización se caracterizó por mantener procesos de evangelización en el que consideró al indígena como un sujeto de “conversión religiosa” entre los 70 y 80 porque la iglesia católica como institución religiosa intervino en la alfabetización de las poblaciones indígenas.

En 1980 durante el gobierno de Jaime Roldós Aguilera (después de las dictaduras militares), se asumió desde el Ministerio de Educación diversos programas educativos para atender a las poblaciones rurales. Se empezó a institucionalizar la educación indígena porque el estado a través del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), le reconoció como Educación

Intercultural Bilingüe (EIB) con direcciones provinciales y currículos de enseñanza aprendizaje bilingües. La EIB integró tres organismos entre 1978 y 1984: el Ministerio de Educación, a través del personal de la Oficina Nacional de Alfabetización; el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI) creado por la Pontificia Universidad Católica de Quito; y las organizaciones indígenas con mayor participación comunal y regional (Yáñez 1998, 56).

En la Corporación Educativa “Macac”, en donde se formaron líderes indígenas, se preparó el discurso en quichua que pronunció el presidente Jaime Roldós Aguilera el 10 de agosto de 1979, cuando asumió la presidencia. Como una muestra de interés o inclusión estatal hacia las poblaciones indígenas. Luego creó el Sub Programa de Alfabetización Quichua en el Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Por ese mismo tiempo a finales de 1970 e inicios de 1980, el autor de la Pedagogía de la Liberación, Paulo Freire, visitó el CIEI de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y animó a su personal para trabajar por la educación de los pueblos indígenas. La década de 1980 se convirtió en el inicio de la incorporación de los indígenas, como ciudadanos con diversidad cultural, en los discursos y acciones de la política oficial del estado, en el marco de la “nueva democracia” que sucedía a la dictadura militar (Vélez 2008, 70).

En 1982 el Gobierno ecuatoriano oficializó la educación bilingüe en el país mediante el Acuerdo Ministerial No. 000529 del 12 de enero. En 1984 se firmó el convenio entre los Gobiernos de la República del Ecuador y la República Federal de Alemania para la implementación del proyecto “Asesoramiento para la Implementación de la Escuela Rural Bilingüe Intercultural (Proyecto EBI)”, con apoyo de su agencia de cooperación técnica GTZ. Inicialmente este proyecto dependió del Departamento de Educación Rural del Ministerio de Educación (Yáñez Cossío 1994, 59 - 79). Dos años más tarde, en 1986, el proyecto inició actividades con el primer grado bilingüe y la previsión de un incremento anual de un grado (es decir, supuso una implementación gradual). En noviembre de 1988 se creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en el marco del Ministerio de Educación, a fin de desarrollar un currículo intercultural bilingüe, y el proyecto EBI pasó a depender de esta Dirección (Yáñez Cossío 1994, 62). Se trató de programas que identificaron las diferencias entre los sectores urbanos y rurales; pero no repararon la especificidad cultural de los pueblos indígenas, más bien se dedicaban a la ampliación de la cobertura educativa en

el país. Estos programas fueron “castellanizantes” y, si bien utilizaron la lengua quichua, lo hicieron con fines de transición o asimilación cultural (Vélez 2008, 103).

En 1982, cuando el ministerio de educación intentó instalar la educación bilingüe en las escuelas comunitarias, existió una idea de lo comunitario, de la comunidad, de lo colectivo como mediación y surgió el pensamiento de que se va a potenciar más la ciudadanía si se forma a las poblaciones indígenas en lengua nativas. Desde el retorno a la democracia (1979 – 1980) surgió la preocupación si el derecho al voto es accesible para todos, incluso para los que no saben leer y escribir; por lo que esa alfabetización inicial era para cualificar a la población que no sabe leer y escribir, y que sean ciudadanos liberales; es decir que tengan la capacidad de informarse y ser independientes. Ese es el concepto básico: la independencia, que no van a estar sujeto ni al cura, ni al patrón. El sujeto indígena, las poblaciones indígenas son independientes, pueden discernir independientemente. Entonces, hubo toda esta arremetida para preparar a toda la inmensa población que fue a votar, que está entusiasta de ser parte de la comunidad política pero el estado estaba preocupado de que pudieran encarrilarse en el juego democrático (Mercedes Prieto, directora de tesis, mayo 2019).

En 1990, se establece la educación bilingüe en el sistema educativo porque el estado le otorgó autonomía de ejecución a la DINEIB para generar cobertura de la educación intercultural. En 1992 el Congreso Nacional aprobó la descentralización de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador. En 1993 se oficializó el MOSEIB (Modelo de Educación Intercultural Bilingüe) y en el año 2000 se organizaron las direcciones de educación por nacionalidades en el marco de las distintas redes zonales de la Educación Intercultural Bilingüe (Garcés 2004,11). De alguna forma, fueron logros impulsados por el movimiento indígena porque se abrieron espacios para la participación del sujeto indígena en la administración pública y se reconoció la capacidad de fortalecer una “pedagogía que atendiera a la diversidad” étnica (Krainer y Guerra 2016, 46). Ese proceso también respondió a un proceso de institucionalización técnica para preservar una estructura orgánica estatal a través de los indicadores de cobertura y gestión dentro del sistema de educación formal; es una lógica de la institucionalización que norma la educación intercultural como un hecho técnico, similar al proceso de la educación hispana. De ahí que, el MOSEIB es un instrumento técnico y administrativo que organiza, norma e institucionaliza la educación indígena para legitimar su funcionalidad en el estado a través del Ministerio de Educación.

2.1. Disputas de la educación intercultural bilingüe⁷

El movimiento indígena ecuatoriano se visibilizó políticamente a partir de la marcha nacional de 1990 cuando la participación de los grupos indígenas evidenció demandas sociales y económicas, frente al reconocimiento de una diversidad cultural que garantice un estado intercultural y plurinacional. Construir la interculturalidad desde inicios de 1990, fue un principio político e ideológico del movimiento indígena ecuatoriano porque se integró en las demandas de un estado monocultural y dominante, para la transformación de su accionar en las políticas públicas. El estado a través de las acciones de sus instituciones entró en el escenario de la interculturalidad y asumió su intervención como deber suyo, tal como se expresa en la Constitución, en la Reforma Educativa y en instancias del Ministerio de Educación (Walsh 2002).

Las instituciones estatales y el movimiento indígena tienen diferentes concepciones sobre la interculturalidad. El estado asume como un proceso de intervención para el sujeto diverso atravesado por etnia, mientras que los grupos indígenas asumen que la interculturalidad es un mecanismo de resistencia hacia la cultura dominante; de ahí que, la interculturalidad funcionaría como un discurso contestatario y de resistencia de los sectores étnicos no dominantes. Moore (1997) en su análisis sobre la resistencia, considera que las subjetividades y las luchas colectivas se constituyen espacialmente a través de los “sitios de resistencia”. En el movimiento indígena ecuatoriano, la interculturalidad es un sitio de resistencia que constituye una lucha con reivindicaciones para el reconocimiento de la diferencia cultural, cuyo resultado es la demanda de protección para las culturas indígenas, y la educación

⁷El acceso de las poblaciones indígenas en los procesos educativos se convirtió en una condición favorable para las organizaciones indígenas en la educación, salud, territorio, con las que establecieron demandas desde la diferencia étnica en 1990. En este periodo las organizaciones indígenas replantearon y cuestionaron la noción de la interculturalidad en la educación indígena por lo que surgió la educación intercultural bilingüe como una propuesta política según los movimientos indígenas, pero también se construyó un proceso de institucionalización que tiene el estado para organizar y administrar la población étnica. Parecería que el proceso de ciudadanía universal y étnica se teje en las consideraciones políticas, tanto del estado como de las organizaciones indígenas, a través de la educación. Las instancias estatales de la región andina han construido políticas públicas para el reconocimiento de la condición étnica a través de la educación, y las organizaciones indígenas han acogido un currículo educativo, que no tiene nada de intercultural, para insertarse en los procesos de conocimiento universal, para no quedarse fuera del sistema y generar estrategias políticas en sus comunidades. Según, las organizaciones indígenas, esas dinámicas constituyen elementos de dominación que tiene el estado para mantener el seguimiento y el control hacia las poblaciones indígenas. De ahí que, los procesos de ciudadanía no sólo responden al acceso de la educación, sino que remarca las condiciones de diferenciación que necesitan mantener los estados para negociar constantemente con las organizaciones indígenas. Si bien, los procesos de alfabetización y la educación bilingüe han sido un paso de acceso hacia procesos de ciudadanía del sujeto indígena, también se han develado las constantes luchas por el reconocimiento étnico en la salud, el territorio, cosmovisión, derechos diferenciados.

intercultural bilingüe es un elemento fundamental de la demanda por la nueva ciudadanía (Postero y Zamosc 2005).

La educación intercultural bilingüe en el Ecuador, es considerada por organizaciones indígenas como parte de la lucha de los pueblos y nacionalidades, para acceder al sistema de educación regular y garantizar el ejercicio de ciudadanía de los sujetos indígenas (CONAIE 1997, 12). La educación indígena es un “proceso educativo de resistencia” para que el sujeto diferenciado por la etnia, aprenda según sus propias prácticas culturales y se relacione con el “conocimiento dominante” en el sistema educativo nacional. Por un lado, la educación intercultural es un proceso de resistencia a la cultura dominante porque necesita mantener reconocimiento e identidad a través del idioma, prácticas y costumbres indígenas. Y, por el otro, también es un proceso educativo de consentimiento hacia la cultura dominante porque acepta el idioma, las prácticas y costumbres no indígenas como una forma de “relación intercultural”. La educación intercultural bilingüe a más de ser un proceso de resistencia y consentimiento de las prácticas culturales dominantes, también logra cuestionar las concepciones sobre diversidad étnica que debería mantener el estado en sus procesos de reconocimiento y exclusión, para consolidar el rol de un estado plural que garantice los derechos ciudadanos de los sujetos étnicamente diversos.

Las organizaciones indígenas y su dirigencia propusieron la necesidad de “trabajar con esquemas de respeto a la diversidad cultural en la educación” para validar la propuesta de la Reforma Curricular en 1994 y considerar a la interculturalidad como un eje transversal en la educación básica a nivel nacional (De la Torre y Soto 1998). En la Constitución del 2008 se reconoció al Ecuador como un Estado plurinacional e intercultural, y las menciones que se hicieron sobre educación pusieron énfasis en su carácter de interculturalidad como una apuesta a la formación de ciudadanos en general. En el 2011 entró en vigencia la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) que tiene un solo sistema de educación, se denominó intercultural, y se delegó la administración de un miembro de “alguna nacionalidad” en los territorios y en los circuitos educativos con mayor población sea o no indígena (Krainer y Guerra 2016, 47).

El recorrido de la EIB visibiliza un espacio en disputa que tienen las instituciones estatales y el movimiento indígena sobre la concepción de interculturalidad. En el sistema educativo formal, la interculturalidad como eje transversal de las instituciones, currículos y contenidos

de estudio se aborda desde el “reconocimiento, el respeto, la valoración, la recreación de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos que conforman el Ecuador y el mundo [...]” (LOES 2011, 10). El término de interculturalidad se utilizó para describir las metas de programas de educación intercultural bilingüe que promulgó el gobierno ecuatoriano en sus políticas públicas para otorgar derechos culturales y políticos al sujeto indígena (Postero 2009). Pero el movimiento indígena resaltó el sentido político e ideológico de la interculturalidad como prácticas y procesos que deberían ser entendidos como “oposicionales” a los saberes y prácticas de lo que no es indígena, y “hegemónicos” en que se producen fuerza y consentimiento de las prácticas y saberes dominantes. Oposicionales porque cuestionan, critican, resisten las estructuras y políticas del Estado monocultural, como también sus significados de ciudadanía y democracia, proponiendo modelos y significados distintos (Walsh 2002). Los intereses de la cultura dominante y el movimiento indígena se negocian entre la fuerza y el consentimiento para que los intereses del conocimiento no dominante o de los grupos indígenas sean asimilados por todos.

En el campo de la interculturalidad se podría asumir que la cultura dominante es referencia de la cultura occidental o “mestiza” que se caracteriza por ser parte del conocimiento universal a través del lenguaje escrito y garantiza los paradigmas del saber. Mientras que la “cultura no dominante” implica referirse a los grupos étnicos minoritarios quienes se caracterizan por el uso del lenguaje oral y son discriminados, tanto en la vida cotidiana como en el discurso oficial por ser “orales”. En esa interacción entre la “cultura dominante” y no dominante se desarrolla una “inscripción cultural” como la impresión de las prácticas y discursos de la cultura dominante en el sujeto indígena a través de la lectura y escritura, asumidas por las instituciones gubernamentales como relaciones interculturales. Existe un conflicto entre la cultura escrita que tiene una inscripción dominante, y la cultura oral que recae sobre los grupos étnicos minoritarios, y responde más bien, al proceso de reinscripción que tiene el sujeto indígena para producir conocimientos desde su propio contexto en una cultura dominante. Poniendo en juego la manera de entender las “relaciones interculturales”, como una forma de interacción étnica que “enfrenta y transforma los diseños coloniales que han posicionado el conocimiento de los pueblos indígenas como saber no moderno y local, al frente de la universalidad y no temporalidad del conocimiento occidental” (Walsh 2006, 20).

La interculturalidad puede ser entendida como el proceso de construcción de una nueva hegemonía que no sólo desafía la hegemonía del estado, sino que impulsa y marca nuevas

maneras de percibir, construir y posicionar subjetividades y políticas identitarias (Hall 1997). Sin embargo, la interculturalidad señala un proceso más interactivo de influencia mutua entre los portadores de diferentes culturas y, particularmente de lenguas. Joanne Rappaport (2012) asume que la interculturalidad se entiende a través de la lectoescritura cuando los sujetos étnicos generan diversas relaciones culturales, y a partir de la inscripción cultural dominante se desarrollan nuevos conocimientos que son propias transformaciones de los grupos indígenas.

El sistema educativo formal es un escenario del conocimiento dominante universal, está inmerso en relaciones de poder a través de la lengua escrita que integra, segrega, diferencia y puede ser el reproductor de las desigualdades étnicas y de género. La noción de interculturalidad en la educación indígena logra una estrategia para acceder a la cultura dominante escrita, se concentra en un sujeto diverso atravesado por etnia, género y clase, e impacta las relaciones entre las comunidades indígenas y la sociedad dominante. Por lo tanto, la educación intercultural bilingüe podría considerarse como parte de una “nueva corriente educativa” étnica porque busca profundizar las bases políticas indígenas, a la vez que crea un espacio de demanda social en donde los sujetos indígenas necesitan ser reconocidos como “ciudadanos diferentes” (León 1994).

La disputa por acceder a un determinado conocimiento universal que tiene la EIB me sugiere la existencia de un proceso de resistencia y consentimiento en la educación bilingüe, y pone en discusión las prácticas de ciudadanía étnica, las nociones sobre interculturalidad desde las instituciones del estado y las organizaciones indígenas, la concepción de un sistema educativo como proveedor de conocimientos universales, y la producción de sujetos indígenas. La EIB, durante su trayectoria política, se ha convertido en un mecanismo de acceso al conocimiento universal para producir sujetos indígenas, éstos se apropiaron de los conocimientos universales y promovieron conocimientos que no son necesariamente ajustados a la cultura dominante, pero respondieron a su configuración étnica no dominante que producen y reproducen escenarios de ciudadanización para confrontar los procesos de la ciudadanía étnica y ciudadanía universal.

3. Escuelas del milenio

El tercer momento es la implementación de las escuelas del milenio desde el 2008 hasta el 2017 aproximadamente y se discute sobre la individualización de los sujetos. Por lo mismo,

no se trata de la presencia o no de la tecnología o el desarrollo tecnológico, sino que se trata de crear sujetos individualizados, esto significa romper con la estructura colectiva y generar condiciones para que el más apto pueda vivir. Es decir, que se trata de la representación concreta del neoliberalismo porque surge la construcción de un sujeto individual neoliberal que pone en otra perspectiva su construcción colectiva.

Pues, “el desarrollo y la inclusión prometidos usurpan los símbolos y las agendas indígenas, sus formas autónomas de vida en el marco de una mayor integración a mercados nacionales de comercio, consumo y trabajo (Vallejo, Valdivieso, Cielo y García 2016, 284). La representación indígena también forma parte de una agenda desarrollista porque la relación entre el estado y las esferas regionales reconfiguran las políticas públicas relacionadas con el territorio y sus autonomías para incidir en la ciudadanización étnica. Lo étnico ya no es un conflicto sino las disputas políticas por las agendas desarrollistas (Teixeira 2017). Varias políticas de la diferencia del actual Gobierno posneoliberal no son diferentes a las de los gobiernos neoliberales, pues se trata de un reconocimiento simbólico de derechos y prácticas de redistribución económicas focalizadas, para dividir a los pueblos indígenas (Martínez 2014). En esta perspectiva, se trata de procesos desarrollistas neoliberales que influyen la cotidianidad simbólica y cultural de los pueblos y nacionalidades indígenas.

La implementación de las escuelas del milenio tiene toda una racionalidad técnica porque se mira a un sujeto netamente individual; la individualización tiene una lógica que requiere de esa instancia técnica para fundamentar prácticas y discursos de sujetos individuales. Uno de los debates más potentes en este proceso es el discurso de la calidad educativa que el estado utiliza como argumento de la política educativa para implementar las escuelas del milenio y cerrar las escuelas comunitarias. La calidad educativa es un recurso de competencia entre generar condiciones de empleabilidad de futuro en el mercado laboral, porque los “buenos ciudadanos” van a estar en ese ambiente. Y los “malos ciudadanos” van a estar por fuera de ese mercado laboral y van a fracasar. La calidad de la educación está muy pensada en una línea neoliberal que individualiza al sujeto y rompe con las prácticas de construcción colectiva.

En el 2008, con la implementación de las escuelas del milenio se potencializaron:

5 institutos pedagógicos de formación docente intercultural bilingüe (en la región sierra: Cañar y Chimborazo; en la región amazónica: Sucumbíos, Pastaza y Morona Santiago) y 16

direcciones provinciales de Educación Intercultural Bilingüe en el país (Esmeraldas, Imbabura, Pichincha, Cotopaxi, Tungurahua, Bolívar, Chimborazo, Cañar, Azuay, Loja, Sucumbíos, Orellana, Napo, Pastaza, Morona Santiago y Zamora Chinchipe). Bajo la jurisdicción de la DINEIB funcionaron alrededor de 1900 escuelas en las que trabajaron aproximadamente 5000 profesores (aunque no todos fueron indígenas y tampoco bilingües). La acción educativa de la DINEIB, alcanzó, una cobertura aproximada para el año 2001, del 48,33%. En el 2012, la cobertura del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador (SEIB) constó de 163.900 estudiantes correspondientes a educación infantil familiar comunitaria, educación general básica, bachillerato y formación para jóvenes y adultos. Además, contó con 10.000 docentes, 2.700 centros educativos que fueron ubicados en las cuatro regiones del país y que educaron a miembros de las 14 nacionalidades indígenas que tiene el Ecuador. En el 2015, dentro de los 190 Circuitos Interculturales Bilingües existieron 2.334 instituciones educativas y el 63,6% ofertaron Educación Intercultural Bilingüe (MINEDUC 2016).

Toda la información es parte de una educación bilingüe institucionalizada para ampliar la cobertura, tomando en cuenta que este sistema utiliza el currículo hispano y no cuenta con docentes bilingües, aunque sus docentes sean indígenas. Es importante mencionar que en esta época apareció nuevamente en la agenda estatal el discurso de la calidad educativa⁸, entendida como el desarrollo de la eficiencia en el uso de recursos, en las condiciones materiales de la enseñanza, y en los resultados educativos. Asociado a ello, surge un planteamiento bastante radical respecto a la transformación del papel del estado en la provisión y modernización de los servicios sociales, entre ellos la educación. Así, se indica que las funciones del estado deben centrarse en la definición de políticas que promuevan la eficiencia, el involucramiento de diversos actores y la participación de la sociedad civil, tales como empresas, universidades, ONG, asociaciones profesionales, también en el financiamiento⁹ e inversión para el mejoramiento de la educación (Minteguiaga 2014).

⁸ El discurso de la calidad educativa ha surgido desde los años noventa, sin embargo, en el 2008 tiene un impacto más fuerte a propósito de la implementación de las escuelas del milenio. A inicios de los años noventa la calidad educativa se desarrolló mediante redes, sistemas de evaluación de logros académicos, reforma curricular, lecto comprensión e intervenciones contra la pobreza. Se puede decir que aparece a fines de los ochenta y más decididamente durante la década de los noventa, con ello surge una serie de programas y proyectos que incluyen el tema de la calidad educativa como objetivo prioritario. Se inicia la etapa de la “reforma educativa orientada a la calidad” (Arcos 2008, 45). Es decir que el discurso de la calidad educativa siempre ha existido en la planificación del estado, pero toma su impulso con la idea de tecnificar y tecnologizar la educación a través de las escuelas del milenio.

⁹ Todos estos esfuerzos fueron financiados en una buena proporción con fuentes externas, mayoritariamente provenientes de la banca internacional, y estuvieron centrados en la educación básica tanto en las zonas rurales como en las urbano-marginales (Arcos 2008, 55); no es de extrañarse que la implementación de las escuelas del

Surgió una nueva división de funciones entre el estado y los demás actores. Bajo esta nueva repartición de tareas, al ministerio de educación le correspondió garantizar la unidad del sistema no necesariamente mediante la provisión directa y la gestión del servicio, sino con vías políticas generales como los sistemas de evaluación de logros académicos, los de capacitación docente, los contenidos curriculares básicos y comunes, los sistemas de rendición de cuentas y los de estadísticas educativas. En este esquema se apareció la verificación de la calidad en términos de resultados y de gestión del sistema educativo, e inclusive se propusieron los procesos de acreditación y evaluación de las unidades educativas, los estudiantes y los docentes. De ahí que, se les debe rendir cuentas a la sociedad y sus actores sobre los logros y fracasos de la educación. Estos se constituyeron en los veedores de la calidad educativa. La calidad va a estar cada vez más asociada a las condiciones materiales y cuestiones “cuantitativamente medibles”, como, por ejemplo: la inversión en equipamiento, infraestructura, dotación de libros, capacitación docente, producción de textos didácticos y guías. También asociadas a esto último, aparecerán las reformas curriculares. Para medir primero deben fijarse los contenidos y destrezas a evaluarse. De igual manera se acentuó en el enfoque de demanda, promoviendo las decisiones propias de padres de familia apoyados en una asignación por alumno y un subsidio directo. Aunque las propuestas concretas de bonos escolares o mecanismos similares no se concretaron, toda la implementación redefinió la relación del estado con los demás actores en el ámbito educativo (Minteguiaga 2014).

La administración de los recursos, de acuerdo con estos planteamientos, intentó darse de forma desconcentrada y descentralizada, con participación de padres de familia y de las organizaciones comunitarias locales, en especial en aquellos lugares donde no resultaba posible desarrollar la oferta de carácter privado. Para cuando no existía capacidad de pago, se planteó un financiamiento diferenciado por niveles de ingreso y área (rural y urbana) a las escuelas o a las familias de acuerdo con la capacidad de gestión y distribución de los recursos (Minteguiaga 2014). Es en este contexto, la calidad educativa podía estar igualmente asociada, entre otros sentidos, a una nueva forma de gestión de lo educativo escolar, a través de una nueva forma de organizar el trabajo de las escuelas con las redes educativas.

milenio tenga el financiamiento de fondos extranjeros para reorganizar el sistema educativo sobre todo en las zonas indígenas, como estaba previsto en el plan decenal.

Sin embargo, la idea de la calidad educativa remarcó la concepción individual del sujeto e invadió un tejido comunitario muy importante en las poblaciones indígenas. Más allá de los privilegios modernizadores a través de la implementación de infraestructuras adecuadas, modelos de educación desarrollistas y toda la lógica del avance tecnológico; existe la construcción de un sujeto apto para el mercado, en donde sus habilidades son las más adecuada para producir rápido y mejor en un sistema mercantilista. Es importante considerar que las escuelas del milenio se construyeron con la lógica de fortalecer escenarios de ciudadanía universal, sin distinguir las diferencias y diversidades, para construir sujetos individualistas que respondan a un sistema de mercado. De todas formas, las escuelas del milenio se implementaron en escuelas bilingües y en otros espacios más amplios con el discurso de la universalización de la educación a través de la calidad educativa para mejorar las condiciones escolares respecto a la instalaciones, docentes capacitados y currículo tecnificado. De ahí que, con la ejecución de las escuelas del milenio se cerraron las escuelas comunitarias para cooptar mayor cantidad de estudiantes y dar uso de las redes educativas. Bajo el relato sobre la implementación de las escuelas del milenio, en las disposiciones transitorias de la LOEI se estableció:

En acatamiento de la decimonovena disposición transitoria de la Constitución de la República, la Autoridad Educativa Nacional, a partir de la vigencia de esta Ley, iniciará una evaluación integral de las instituciones educativas unidocentes y pluridocentes públicas, y tomará medidas efectivas con superar la precariedad y garantizar el derecho a una educación de calidad con condiciones de equidad y justicia social. En el transcurso de tres años, a partir de la aprobación de esta Ley, el Instituto Nacional de Evaluación realizará una evaluación del funcionamiento, y calidad de los procesos de educación popular permanente. Con estos resultados, la Autoridad Educativa Nacional diseñará las políticas adecuadas para el mejoramiento de calidad. En el caso del Sistema de Educación Intercultural y Bilingüe, durante una década a partir de la publicación de esta ley, la asignación y ejecución presupuestaria para los centros educativos de las comunidades, pueblos y nacionalidades será preferencial, para mejorar la calidad educativa en las siguientes áreas: formación y capacitación docente, infraestructura educativa, formación y participación comunitaria, elaboración y dotación de materiales didácticos e implementación de las tecnologías de información y comunicación” (MINEDUC, Portal Educación de Calidad 2011).

Es importante considerar que ni el reglamento, ni los acuerdos ministeriales, ni las disposiciones transmitidas por el Ministerio de Educación pudieron contraponerse a lo

establecido en la Constitución y la LOEI. Por lo tanto, se reflexiona que el proceso de cierre de escuelas debería tener mayor coherencia con la normativa nacional e internacional, y convendría responder a una evaluación integral de las instituciones educativas para dar a conocer los resultados de dicha evaluación, no necesariamente para cerrar las instituciones, sino para “tomar medidas efectivas con el fin de superar la precariedad y garantizar el derecho a una educación de calidad con condiciones de equidad y justicia social” y el “diseño de las políticas adecuadas para el mejoramiento de calidad” (Venegas 2016).

En el 2012 el Ministerio de Educación elaboró el Reglamento General a la LOEI. Posteriormente, se han emitido varios acuerdos y disposiciones ministeriales que regularon los diversos ámbitos del sistema educativo y la ejecución de sus políticas. Respecto al proceso de reordenamiento de la oferta educativa y una de sus áreas, el Ministerio de Educación (20014) manifestó que: “el estado ecuatoriano, a través del Ministerio de Educación, está comprometido en garantizar una oferta educativa completa, inclusiva, de calidad y eficiente, en función de las necesidades y características de la población y ha iniciado un proceso sobre la base del esquema de modernización, encaminado al mejoramiento de la gestión y al desarrollo profesional de sus servidores públicos”. De ahí que, el Nuevo Modelo de Gestión dividió al territorio nacional en zonas, distritos y circuitos, para facilitar la obtención de servicios educativos en lugares centrales y cercanos a la ciudadanía, brindando mayor eficiencia, rapidez y cobertura. En este contexto, el Ministerio de Educación se comprometió en impulsar un proceso de reordenamiento de la oferta educativa, en el marco de la implementación de circuitos y distritos, con el objetivo de mejorar la calidad, cobertura y eficiencia del servicio educativo (Venegas 2016).

En el año 2012, el Ministerio de Educación, a través de la Subsecretaría de Apoyo, Seguimiento y Regulación a la Educación, elaboró el “Documento de apoyo. Plan de mejora” con el propósito de realizar una optimización en los establecimientos educativos, por parte de directivos y equipos docentes, en el que se estableció un proceso para priorizar problemas, metas, acciones concretas, recursos, responsables, seguimiento permanente y resultados. En el año 2013 se publicó los Indicadores educativos Ministerio de Educación 2011- 2012, en donde se pudo contar con cifras y estadísticas oficiales acerca de los establecimientos educativos en el país. Y obviamente las escuelas rurales y comunitarias no estaban en las mejores condiciones de infraestructura y oferta educativa.

En junio de 2013, se señaló, en la página web oficial del Ministerio de Educación, que algunos de los propósitos de este proceso son: 1) generar datos estadísticos sobre la situación actual de la educación en el país, aplicar el reordenamiento de la oferta educativa de acuerdo a las necesidades que existe en cada zona, desarrollar infraestructura de calidad para todas las instituciones educativas del país; 2) crear instituciones eje (unidades educativas completas construidas o repotenciadas; 3) intervenir en los lugares y sectores más vulnerables establecidos por el análisis de necesidades básicas insatisfechas (Portal MINEDUC 2013). Para ello se anunció, como objetivo principal del reordenamiento, cerrar 13.834 escuelas en el país hasta el año 2017. Es decir que de 19.023 instituciones educativas (distribuidas de manera desordenada y sin criterios técnicos en el país) queden 5.189 “instituciones de calidad” y con todos los servicios educativos requeridos.

En el 2014, el Ministerio de Educación presentó en su página web oficial, otras cifras acerca de la reestructuración en la oferta educativa y el cierre de escuelas:

Actualmente existen 18.247 instituciones en el país, pero la meta sería llegar a 5.564, con 2 pasos importantes: la creación de instituciones del milenio y la repotenciación de colegios emblemáticos. El ministro de Educación, Augusto Espinosa, explica que el proceso tomaría 10 años, pero podría reducirse si se trabaja con celeridad. Para alcanzar las metas, el Ministerio del ramo dividió al país en 9 zonas que abarcan las 24 provincias. En este año el sistema educativo se desconcentró en 140 direcciones distritales y 117 administraciones de circuito. Estas últimas vigilarán el estado de las escuelas (aulas, pupitres). Con la planificación se construirá 16% de planteles nuevos y se repotenciará el 84% de instituciones que ya existen. Para repotenciar una infraestructura haremos una consultoría en donde se analice de manera integral lo que se requiere en los planteles de acuerdo a unos estándares (Gallegos 2014, 17).

Además, se estableció como propósito:

Garantizar una oferta educativa completa, inclusiva, de calidad y eficiente en función de las necesidades y características de la población. Por ello hemos emprendido acciones para su fortalecimiento integral tales como la estandarización de instituciones educativas a nivel nacional. En este proceso construimos nuevos establecimientos o repotenciamos los existentes de forma que todos los niños, niñas y jóvenes tengan las mismas oportunidades; es decir que puedan educarse en instituciones con una oferta educativa completa (Educación Inicial, Educación General Básica y Bachillerato), docentes especializados, una infraestructura

moderna, equipamiento de punta y transporte escolar en zonas dispersas (Portal del Ministerio de Educación 2014).

La necesidad de fortalecer la oferta educativa surge del reconocimiento de que la provisión de servicios educativos se ha hecho de forma desarticulada y a partir de requerimientos territoriales puntuales que no respondían a las verdaderas necesidades de la población. Esta situación se pudo evidenciar en la gran cantidad de instituciones pequeñas, con infraestructura precaria y pocos docentes que no brindan las condiciones básicas para que los estudiantes puedan aprender, entre ellas las escuelas rurales. Partiendo de este contexto se diseñó una metodología de reorganización del servicio educativo que para que responda a las distintas realidades territoriales (Venegas 2016, 27).

El Ministerio de Educación realizó una guía metodológica en la que explicó la implementación de las nuevas escuelas del milenio. Inició con el análisis de la oferta y demanda en cada distrito y circuito educativo para luego desarrollar estándares de infraestructura que posibiliten la consecución de una oferta educativa integral y comprehensiva. El siguiente paso consistió en identificar los establecimientos, nuevos o por estandarizar, que geográficamente permitan una mayor cobertura del servicio educativo. En torno a dichos establecimientos se fusionan otros que se encontraban en el sector. Se intentó optimizar una provisión más localizada y una oferta más eficiente del servicio educativo en términos de calidad y cobertura. La fusión de establecimientos, se ejecutó cuando dos o más instituciones compartieron la infraestructura.

Hay que tomar en cuenta que al compartir una misma infraestructura se amplió la cobertura, sobre todo en grandes conglomerados urbanos como Quito y Guayaquil, de la misma forma las estructuras directivas se articularon y se aprovecharon razonablemente en el talento humano y los recursos físicos. Los establecimientos educativos que se seleccionan para referenciar, fueron instituciones educativas en la que se construyeron la nueva infraestructura estandarizadas porque se encontraba en mejores condiciones de oferta, instalaciones, disponibilidad de superficie, acceso, conectividad e influencia frente a las demás del circuito educativo y con capacidad para acoger a la población escolar de otras instituciones.

Los establecimientos se fusionaron para convertirse en Unidades Educativas del Milenio (UEM) de tres tipos, dependiendo del número estudiantes:

UEM Mayores: acogerán hasta 2.280 estudiantes en doble jornada UEM Menores: acogerán hasta 1.140 estudiantes en doble jornada UEM de Excepción: acogerán a menos de 500 estudiantes Durante este proceso de fortalecimiento de la oferta educativa se construirán 300 UEM, las cuales contarán con infraestructura de punta, laboratorios de Física, Química, Idiomas y de Tecnología totalmente equipados, sala de uso múltiple, baterías sanitarias, bar, sala de computación, biblioteca, bloque administrativo, bloques de aulas, áreas verdes para que los estudiantes puedan recrearse. Estas UEM contarán con oferta educativa completa, es decir: Educación Inicial, Educación general Básica y Bachillerato, así como docentes especializados para las diferentes asignaturas. También se remodelarán 4.600 instituciones educativas que en la actualidad ya están en operación, pero que después de este proceso se convertirán en Unidades Educativas del Milenio (Portal Noticias MINEDUC 2014).

Para implementar el proceso de reordenamiento Ministerio de Educación ha definido como estrategias la fusión de establecimientos y en algunos casos el cierre definitivo de los mismos, y, por otro lado, la creación de nuevos y la reorganización de la oferta, con los siguientes criterios: 1) fusión de establecimientos, cuando dos o más instituciones comparten infraestructura.

Conviene tomar en cuenta el antecedente de que compartir una misma infraestructura significa que es una estrategia para ampliar cobertura; 2) cierre de establecimientos, que se puso en efecto en el caso en que la demanda actual de la institución educativa sea absorbida por un establecimiento eje, de ahí que este eje podrá absorber las demandas de otros sectores cercanos, las intervenciones prevén la dotación de soluciones viales y de transporte escolar para minimizar los inconvenientes que pudieran presentarse al respecto; 3) la creación de nuevos establecimientos, cuando la demanda de un sector no haya logrado ser atendida del todo para disminuir la brecha de necesidad en esos sectores; 4) la reorganización de la oferta, de acuerdo a la capacidad de absorción de estudiantes del establecimiento eje y a la fusión de establecimientos. Según los funcionarios del ministerio, se debe analizar cuándo las escuelas (completas, incompletas) deben transformar su oferta de educación de acuerdo a la demanda de la población, así como, adaptar la oferta de los establecimientos a la nueva tipología de establecimientos educativos o escuelas del milenio.

Durante el período 2011 – 2015, a través del Programa Nacional de Infraestructura para la Universalización de la Educación con Calidad y Equidad se estableció:

... una inversión de US\$ 86.560.000,00 de los cuales US\$ 75.000.000,00 serán financiados con crédito externo proveniente del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para “Mejorar la oferta educativa del sistema educativo ecuatoriano, en aquellas parroquias que presenten altos índices de Necesidades Básicas Insatisfechas – NBI, mayores déficits de oferta educativa, y estén ubicadas preferentemente en zonas rurales y urbano marginales. Esto incluye la “implementación y funcionamiento del sistema de transporte escolar para los nuevos establecimientos educativos estandarizados que serán construidos, repotenciados o reconstruidos, en el marco del proceso de reordenamiento de la oferta educativa, conforme el compromiso presidencial 20598, Reordenamiento de la oferta escolar (Portal Calidad Educativa, MINEDUC 2015).

En 2014, se reportó en la página de Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo – SENPLADES, la entrega de un “Propuesta Metodológica de Evaluación diagnóstica de las escuelas unidocentes y pluridocentes del Ministerio de Educación”. La evaluación de las condiciones de aquellas escuelas, que respaldaría las intervenciones en aquellos establecimientos como expresa la Transitoria 10 de la LOEI, no logró verificarse porque no ha sido publicada por el ministerio (Venegas 2016, 30).

Los funcionarios de los distritos educativos informaron a los padres y madres de familias de los niños y niñas de las escuelas que se iban a cerrar, con el discurso de “fusionar escuelas para fortalecer la calidad educativa”, a cambio, se ofreció una educación de calidad (infraestructura, docentes calificados), por lo que se comprometieron a poner a disposición el transporte; razones que llevaron a la aceptación de dichas ofertas.

El cierre de las escuelas implicó la imposición de un sistema neoliberal que ha privilegiado un único modelo educativo universal tanto en los contenidos (currículo), en la infraestructura para provocar el quiebre del tejido comunitario de las poblaciones rurales. Esta práctica estableció que el sistema educativo no tiene visión intercultural con la diversidad geográfica, lingüística, cultural. El estado radicalizó su poder hegemónico sobre las poblaciones indígenas sin considerar las diferencias y diversidades étnicas. Parecería que esta implementación fue solamente para cumplir con la agenda tecnocrática del estado en la educación, que fortalecen más los procesos de ciudadanía universal.

A decir de Venegas (2016), la escuela comunitaria tiene un rol muy importante en la comunidad porque es el centro de la vida comunitaria, es espacio de encuentro, de cohesión

social, de participación y recreación cultural. Esta situación tuvo varias lecturas entre los padres de familia, estudiantes, docentes y funcionarios del MINEDUC. Más allá de la supuesta “pérdida de valores culturales”, se evidenció la predominancia de un modelo educativo universal sobre la diversidad cultural; obviamente varios docentes bilingües estaban inconformes pero algunos estudiantes y padres de familia (sobre todo de las zonas en la que investigué), se sentían reconocidos porque estaban estudiando en infraestructuras que no se habían imaginado jamás. Sin embargo, la implementación de las escuelas milenio en las zonas indígenas provocó una serie de discusiones porque se puso en juego la ruptura del tejido comunitario, la construcción de un sujeto útil para el mercado laboral con acceso a una educación universal que ratifica la exclusión de la cosmovisión andina.

4. Conclusiones

El concepto de ciudadanía indígena históricamente se configura con las disputas de los tres momentos de la educación bilingüe: alfabetización, escuelas comunitarias y escuelas del milenio; entre ellas hay varias capas de debates que manifiestan los procesos de ciudadanización. En el concepto de ciudadanía indígena, hay un condensado de ideas que viene de la trayectoria, y dan pistas para reconocer las tres disputas: la capacidad de los quichuahablantes de ser ciudadanos, la capacidad de la comunidad como colectivo que intermedia con el estado, y la capacidad del sujeto indígena de intermediar con el estado. De ahí que, la sociedad indígena podrá mantener espacios de autonomía respecto al estado y a la sociedad nacional; en estos espacios aparecerán nuevas formas de vida comunitaria culturalmente híbridas.

En el Ecuador, durante los años 40, se intentó dar cabida a la población indígena mediante los procesos de alfabetización con un fin electoral; las élites necesitaban de los votos indígenas para mantener gobernabilidad, incluso dentro los mismos territorios nativos. La alfabetización surge a partir del cuestionamiento que se hace cuando se pone en cuestión si los indígenas siendo quichuahablantes pueden ser ciudadanos, y asumen que sí. Aunque la intención de fondo es para extender el voto local, sigue siendo el primero destello en que se cuestiona la ciudadanía de los indígenas.

Las escuelas comunitarias se implementaron en los años 50 con la influencia de la Misión Andina para expandir la matrícula y modificar el estilo de vida de los pobladores en la higiene, nutrición, agricultura. Esto significó construir sujetos indígenas comunitarios aptos

para el desarrollo rural con agencia propia. En 1982 después del retorno a la democracia, la educación bilingüe se instaló en las escuelas comunitarias para cualificar a la población con fines electorales. Los indígenas se han formado con leguas nativas para acceder al voto de elecciones nacionales y locales. A inicios de 1990 las organizaciones indígenas ponen en discusión la interculturalidad como una categoría ideológica y política, por lo que presionan al estado para redefinir el reconocimiento a nivel nacional. El estado institucionalizó la educación bilingüe con la implementación del sistema de educación intercultural bilingüe que sirvió para organizar y administrar la población étnica.

También es importante reconocer que con la institucionalización de la educación bilingüe se concibió al indígena como un sujeto culturalmente diverso, que fue reconocido e incluido en el sistema estatal para redefinir sus derechos de ciudadanía. El reconocimiento de las prácticas y costumbres indígenas en el sistema educativo formal, implicó un cuestionamiento de las “prácticas culturales dominantes” persistentes en la institución estatal, debido a los procesos históricos de exclusión del sujeto indígena en los espacios de participación y ejecución de derechos. La educación bilingüe y sus disputas se han convertido en un elemento fundamental para configurar procesos de ciudadanización en las poblaciones indígenas porque han canalizado sus demandas políticas, económicas, culturales.

La influencia del movimiento indígena ha sido un factor que intervino en la implementación de la educación bilingüe en donde existió un despliegue de la ciudadanía étnica. Las políticas educativas en función de los discursos sobre el desarrollo y la calidad educativa también influyeron en la conformación de la educación bilingüe; desde las instancias estatales se mira como una retribución equitativa de derechos, desde las organizaciones indígenas es una imposición de un sistema dominante universal que no reconoce al sujeto diverso. Cuando la educación bilingüe es analizada desde la interculturalidad, se debate las condiciones ideológicas de identidad étnica y participación política de las organizaciones indígenas. Sin embargo, la etnicidad se puede utilizar como una herramienta mutable, cuando las discusiones se centran en la discriminación como base identitaria para resolver brechas estructurales que necesitan ser politizadas (Fontana 2013).

La acción política del estado y las expresiones culturales aparecen entrelazadas en las luchas por el reconocimiento del sujeto indígena. En la correlación de fuerzas entre el estado y el sujeto indígena existe una lucha por la igualdad cultural que también se libra a nivel de las

prácticas cotidianas de la sociedad civil. En el momento en que el estado se afirma como estado intercultural, el sujeto indígena es visibilizado como sujeto ciudadano pero las instituciones del estado y sus discursos le piensan como un sujeto sin participación. Postero y Zamosc (2005, 35) consideran que las instituciones políticas plantean el modelo universalista-igualitario del estado, pero en la práctica los derechos sociales, políticos y culturales de los grupos nativos han sido rutinariamente negados a través de una discriminación sistemática

Todavía existen tensiones sobre el reconocimiento de la ciudadanía en los grupos indígenas, puesto que exigen al estado el reconocimiento de la diferencia cultural. Según Molyneux (2003, 256), “la ciudadanía depende del contexto y es el estado-nación quien legitima estos procesos de ciudadanía a través de la formulación de las políticas que gobierna, legisla y ejecuta”. Aunque las instituciones del estado son construidas supuestamente desde el principio de la igualdad, mantiene un principio universal que en definitiva es excluyente y no logra reconocer a los grupos indígenas o minoritarios. Es una controversia determinar la igualdad y la diferencia en el estado-nación para la construcción de derechos y políticas, pero no deja de ser importante los procesos de transformación que pueden tener las manifestaciones culturales a través de la agencia de los sujetos. La inscripción del estado en el sujeto indígena se convierte en procesos de estatización que efectivamente es parcial en los sujetos indígenas, por lo que se les atribuye niveles de agencia que también son asumidas e incorporadas por los mismos sujetos indígenas, el estado y la comunidad para visibilizar los procesos de individuación como un reflejo de estructuras interiorizadas con cierto margen de autonomía (Prieto 2015).

En la disputa por el reconocimiento surge la formación de la ciudadanía. Por lo mismo, en la disputa de la educación bilingüe para que sea reconocida como una educación propia para los pueblos y nacionalidades, surge la ciudadanía étnica. La educación bilingüe inicia con los procesos de alfabetización cuando se reconoce a los quichuahablantes como potenciales ciudadanos en caso de manejar la lectoescritura, la expansión de este concepto a la educación básica en las escuelas comunitarias y la difuminación de esta posibilidad en las denominadas escuelas del milenio.

Capítulo 4

Disputas contemporáneas en torno a la educación bilingüe

En este capítulo describo la escala local de la investigación consiste en dar a conocer los debates contemporáneos que surgen de las disputas sobre la educación bilingüe en Zumbahua e Imantag. Identifico a los actores de la educación para visualizar el reconocimiento de la diversidad y la disputa contemporánea de la educación a través de las escuelas del milenio y escuelas comunitarias en las dos zonas de estudio. Profundizo el conflicto entre lo colectivo y lo individual desde una escala local entre las dos parroquias. Trato de mirar la ciudadanía como una acción de las disputas en el campo y en la educación a través de las narraciones de los actores. Busco entender cómo surgen los debates en función de las similitudes de las zonas y la transición o los cambios que se produce en la ciudadanía a través de mecanismos de reconocimiento y distribución.

Se utiliza el “reconocimiento” como la herramienta conceptual más adecuada para desentrañar las experiencias sociales de injusticia y comprender la fuente motivacional de las luchas sociales. Aquí se desarrolla el debate sobre el reconocimiento de la ciudadanía y la diversidad que se incorpora al sistema político y en la distribución de recursos.

1. Unidades educativas del milenio y escuelas comunitarias en Zumbahua e Imantag

Las unidades educativas del milenio son las escuelas referenciales de las políticas públicas educativas en el gobierno de Rafael Correa desde el 2007- 2008. Estas escuelas se inscribieron en la Declaración del Milenio, porque Ecuador suscribió junto con 147 países más en el año 2005; de ahí que, se definieron ocho objetivos y 21 Metas de Desarrollo del Milenio, debiendo alcanzarse hasta el 2015. Entre ellas se encuentra: lograr la universalización de la educación para acabar con la desigualdad en el acceso educativo (UNESCO 2005).

En el caso de Ecuador, la suscripción de la Declaración del Milenio también dio lugar a la creación del Plan Decenal de Educación 2006-2015, donde se volvió a recoger la meta de la universalización educativa con un periodo de tiempo hasta el 2015. El derecho a la educación con carácter de universalidad también se incluye en la Norma de normas (Art. 28) y en la LOEI (Art. 5). Al respecto, el gobierno definió como objetivos específicos: promover la cobertura educativa en todo el territorio nacional y establecer un modelo de educación que

satisfaga las necesidades locales y nacionales de la población a través de las UEM (Ministerio de Educación, s.f.), para garantizar “la calidad de la educación nacional con equidad, visión intercultural e inclusiva, desde un enfoque de los derechos y deberes para fortalecer la formación ciudadana y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana”, como determina el objetivo general del Plan Decenal de Educación 2006-2015 (Ministerio de Educación 2006).

En el año 2013, el gobierno anunció oficialmente este proyecto educativo, sin embargo, en el 2007 se nombró a la primera UEM en Zumbahua (parroquia del cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi): Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Cacique Tumbalá. Antes de este nombramiento, la institución funcionaba como una escuela fiscal en la que sus docentes eran mayoritariamente mestizos y no enseñaban quichua. “Los padres de familia no querían enviarles a sus hijos, a esa escuelita porque los profesores les pegaban y no iban a las clases. Todos preferían irse a Latacunga o quedarse en las escuelitas de las comunidades” (Pedro, docente mestizo, entrevista 2017).

Desde su creación, aquella y las sucesivas escuelas del Milenio se han inscrito en la jurisdicción de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), dependiente del Ministerio de Educación. Mediante este proyecto, entre las intenciones declaradas del gobierno no sólo cuenta con universalizar la educación, sino también con implementar la cobertura en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en todo el territorio nacional, como establece el Plan Nacional para el Buen Vivir (SENPALDES 2013).

Una de las principales características de las UEM, es la incorporación de tecnologías modernas en procesos de enseñanza aprendizaje. Otra característica destacada tiene que ver con la calidad de la infraestructura, la disponibilidad de conexión a internet y la diversificación de los espacios de aprendizaje, como salas de computación, laboratorios de física, química e inglés, bibliotecas, gimnasios, comedores, patios y canchas deportivas; cuentan con todo el mobiliario y el material necesario para el desarrollo del quehacer educativo (Emerson Laverde, director UEM Zumbahua, entrevista 2017). De ahí que, es notable la inversión realizada en estos establecimientos: desde el año 2007 hasta el 2017, porque el presupuesto destinado a educación se ha multiplicado por cuatro; según varios funcionarios de las unidades educativas, el gasto público estimado en estas escuelas es de más de 10.000 millones de dólares.

Con el objeto de llevar a cabo un proceso de estandarización nacional y ofrecer la cobertura educativa en todo el país, a través de las unidades educativas del milenio, en el 2012 el gobierno puso en marcha un plan de reordenamiento de la oferta educativa. Este plan determinó: dejar sin funcionamiento a las escuelas que no superen los 45 estudiantes, para pasar de los 20.402 centros escolares existentes en el país en el año 2013 hasta los 5.189 en el año 2017 como fecha límite; a través de la creación de UEM, la fusión de los establecimientos y el reparto de los estudiantes con un sistema de cupos (MINEDUC, Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa, 2012: 12). Lo que supone el “cierre” de 15.213 escuelas de tipo comunitario; es decir, escuelas comunitarias promovidas por la CONAIE desde finales de la década de los ochenta. Actualmente hay 64 unidades educativas del Milenio en funcionamiento y 57 en construcción (Ministerio de Educación, s.f.) y muchos estudiantes han sido distribuidos en ellas con base en los criterios establecidos.

Se ha sostenido una discusión muy fuerte entre los pobladores, los dirigentes comunitarios y los funcionarios del MINEDUC, por el cierre de las escuelas comunitarias. Algunos padres de familia del centro de Zumbahua no están de acuerdo con las escuelas comunitarias porque asumen que “no les enseñan nada”, mientras que en las escuelas del milenio sus hijos “pueden aprender para salir a Latacunga y defenderse en cualquier lado”. Varios dirigentes, consideran que las escuelas comunitarias son la representación de una lucha histórica para mantener la identidad indígena en las comunidades: “ahí se les enseña a compartir, a ser trabajadores con los valores indígenas” (Héctor, comunero entrevista 2017). También consideran que aquellas escuelas se construyeron “haciendo minga”, con el apoyo de los padres de familia y de la comunidad en general. Sin embargo, los personeros y representantes del MINEDUC piensan que no es un “cierre”, es un reordenamiento del acceso a la educación de calidad. Los directores de las zonales tanto de Pujilí como de Cotacachi (entrevista 2017), manifestaron que las escuelas comunitarias estaban en mal estado físico, con ninguna implementación tecnológica, los profesores no les daban clases durante el tiempo escolar, a veces iban, otras veces les enviaban a sus casas antes de finalizar el horario escolar. Frente a estas manifestaciones, este conflicto obedece a un problema de atención que debería mantener el estado hacia las escuelas comunitarias y el modelo específico de la enseñanza aprendizaje desde la diversidad étnica. El estado quiso universalizar la educación sin tomar en cuenta las especificidades étnicas, siendo un elemento de vital importancia en las poblaciones indígenas.

2. Actores de la educación bilingüe: docentes, estudiantes y comunidad

Las dos unidades educativas del Milenio que forman parte de la investigación son: Unidad Educativa del Milenio Intercultural Bilingüe *Sumak Yachana Wasi* (ubicada en la comunidad de Colimbuela, parroquia de Imantag, cantón Cotacachi, provincia de Imbabura), y la Unidad Educativa del Milenio Intercultural Bilingüe Cacique Tumbalá (ubicada en la zona centro de la comunidad de Zumbahua, parroquia de Zumbahua, cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi). Situadas en el norte y centro de los Andes ecuatorianos, respectivamente, en zonas en las que la población indígena de nacionalidad *kichwa* es predominante. Estas unidades ofertan los niveles de educación inicial, general básica y bachillerato en turno matutino (en Zumbahua) y vespertino (en Imantag), en los que se inscriben niños, niñas, adolescentes indígenas *kichwas* (en su gran mayoría) y mestizos (mínimo) de edades comprendidas entre los 3 y los 18 años. Los maestros y las maestras interculturales bilingües, según las normativas institucionales, representan los actores principales en cualquier proceso de EIB; precisamente porque esta educación necesita dirigir y desarrollar la enseñanza sobre la base de una doble vertiente: la interculturalidad y el bilingüismo (Montaluisa 2005).

Esta especificidad se convierte en una exigencia para la formación docente, sin embargo, en la práctica los docentes mestizos no tienen formación bilingüe a pesar de su larga trayectoria en la educación rural, y varios de los docentes indígenas en su afán de “revitalizar” la identidad indígena, no se sienten comprendidos por las autoridades porque mantienen otra idea de lo que es la educación intercultural bilingüe. Esa “otra idea de educación intercultural bilingüe” se basa en el rescate de las tradiciones y valores culturales indígenas como, por ejemplo: las fiestas, el calendario indígena que tiene que ver con las cosechas, el idioma, el rescate de la minga. Uno de los relatos de una docente indígena en Zumbahua fue:

Los docentes indígenas no nos comprendemos con los profesores mestizos porque ellos tienen otra forma de ver la educación. Parece que la interculturalidad y el bilingüismo quedó solo en el papel porque en la realidad no se practica. Desde las cabezas, desde las autoridades deben entender lo que es la interculturalidad, ellos son mestizos, y no han vivido la educación bilingüe como nosotros vivimos, para mantener a nuestras comunidades con las tradiciones y valores indígenas (Mariela, docente indígena, entrevista 2017).

Tanto en las unidades educativas de Zumbahua como de Imantag, existe la falta de formación docente en interculturalidad y bilingüismo, lo que limita considerablemente en el desarrollo

de los procesos de enseñanza aprendizaje. En ambos casos, el número de docentes indígenas es inferior al de docentes mestizos, quienes desconocen del *kichwa*; por ello carecen de insumos para utilizar el *kichwa* como mecanismo de instrucción educativa. En la educación inicial todas las profesoras son bilingües indígenas, con formación en enseñanza de la educación básica o parvulario, en Zumbahua existe un docente indígena parvulario. Las UEM inscritas como interculturales pertenecen al programa “Guardianes de la Lengua”, por lo que tiene como objetivo “preservar y revitalizar la lengua de las nacionalidades desde la educación inicial hasta el bachillerato”. El programa se anunció por parte del viceministro Freddy Peñafiel a finales del 2016 para implementar en las 17 instituciones con inscripción intercultural. Uno de los requisitos para ser escuelas guardianas de lengua, fue que los docentes tengan formación académica en educación básica o parvulario, de preferencia indígena y que domine el *kichwa*. Además, las aulas debían ser adecuados para la enseñanza del idioma, con material didáctico adaptado al medio y si es posible con materiales reciclables para el dominio y aprendizaje de los estudiantes (MINEDUC, s/f). Todavía existe una gran brecha entre la retórica intercultural y su implementación en las comunidades indígenas (García 2005).

En el tiempo que realicé mi trabajo de campo, me encontré con mucha ansiedad y preocupación por parte de los directivos de las instituciones, especialmente de Zumbahua porque el 80% de sus docentes se consideran mestizos; a pesar de las capacitaciones en el aprendizaje del *kichwa*, ninguno utilizaba este idioma como un recurso de enseñanza en el aula, pocos eran docentes indígenas y dominaban el *kichwa*. Con este panorama, gran parte de los directivos pensaban que los docentes tenían que ser removidos a otras instituciones porque después, toda la institución (educación inicial, la educación básica y el bachillerato) necesitaría contar con profesores bilingües para cumplir con la expectativa del programa “Guardianes de la Lengua”. E incluso el director de la institución tendría que ser docente indígena y bilingüe (José, docente mestizo, entrevista 2017). Frente a la demanda de tener profesores bilingües, varios docentes mestizos en Imantag, empezaron a estudiar *kichwa* y Educación Intercultural Bilingüe en la Universidad Politécnica Salesiana para asegurar su vacante en la institución. En varias de las entrevistas, los docentes mestizos pidieron como sugerencia al MINEDUC, más capacitación en *kichwa* y en el área de estrategias de aprendizaje constructivista.

Los conflictos entre los docentes mestizos e indígenas tanto en Zumbahua como en Imantag fueron evidentes; en Zumbahua existió malestar por parte de los docentes mestizos porque la institución estaba en proceso de “*kichwanización*” y a su parecer los padres de familia ya no querían que sus hijos aprendan *kichwa*. “Los padres de familia quieren que sus hijos aprendan hablar bien el castellano para que sus hijos puedan estudiar en colegios de Latacunga, ellos me dicen que el *kichwa* les enseñan en la casa y me piden que les enseñe a hablar bien, para que entren al colegio” (Flor, docente mestiza, 2017). Los docentes bilingües estaban convencidos que el objetivo de su labor educativa serviría para la “reivindicación de la identidad de los pueblos indígenas”. En las planificaciones docentes, los profesores indígenas se reunieron para generar estrategias de enseñanza aprendizaje en las aulas como les pedía la institución, pero también discutían sobre los mecanismos para exigir a los directivos de la institución, el cumplimiento de los *Raymis* o las fiestas indígenas; estaban convencidos que la identidad de los indígenas se remarca en aquellas celebraciones:

Compañeros, nuestra lucha, para mantener nuestra identidad indígena, se hace en las aulas. Aquí nosotros enseñamos a los niños que deben estar orgullosos de ser indígenas, que ser indígena no es malo, que no se deben avergonzar cuando hablan *kichwa* y que los *Raymis* es herencia de nuestros abuelos... eso no debe morir... (Claudia, docente indígena, 2017).

En Imantag, los docentes mestizos apoyaban las prácticas indígenas como las fiestas, los rituales, el uso de la vestimenta porque estaban convencidos que esa es la mejor manera de mantener las tradiciones indígenas. No tenían inconveniente en aprender el idioma, se les dificultaría dar sus clases de especialización en *kichwa*, pero no demostraban problema en aprender para mantener las tradiciones de los estudiantes y de la población. Es más, los docentes mestizos fueron los que sancionaban públicamente cuando los estudiantes no hablaban *kichwa*, no se vestían con “ropa indígena” o los hombres se cortaban el cabello. “Aquí falta valorar la cultura indígena, los estudiantes no quieren hablar en *kichwa*, la mayoría de los hombres se cortan la trenza, todavía hay mujeres que siendo indígenas no vienen con el anaco; falta mucho por trabajar en la revalorización cultural porque esa parte de la identidad de ellos” (Daniela, docente mestiza, entrevista 2017).

Sin embargo, varias docentes indígenas consideraban que la identidad indígena no se basa solamente en el rescate del idioma, de la vestimenta o rituales; el rescate de la identidad indígena se basa en “cambiar la forma de pensar occidental para incorporar en la educación

las prácticas comunitarias”. Varias de ellas se cuestionaban que centrarse en los rituales y la vestimenta es una forma de “folklorizar a la institución”, como un mecanismo para atraer turistas:

Cuando vienen las autoridades les presentamos danzas indígenas, de qué sirve eso si a los niños les estamos educando desde una educación occidental y en los contenidos curriculares se les enseña desde los valores occidentales. Deberíamos enseñarles sobre nuestros líderes indígenas, sobre el significado de la minga... mientras sigamos con un currículo occidental nada cambiará y los estudiantes hombres se seguirán cortando el cabello, y las mujeres vendrán con falda en lugar de anaco... (Fabiola, docente indígena, entrevista 2017).

Los docentes indígenas se cuestionan por el objetivo que debería cumplir una educación con enseñanza indígena; necesitan puntualizar que la forma en cómo se enseña no contribuye para fortalecer los lazos comunitarios dentro de la identidad indígena. Refutan que el “rescate cultural de la vestimenta, idioma o rituales” no es suficiente para preservar la cosmovisión indígena. De ahí, que los docentes *kichwas* consideran que la educación intercultural bilingüe no debería basarse solamente en el rescate de prácticas culturales, sino que se debería repensar en un currículo educativo propio para los pueblos y nacionalidades indígenas.

Sin embargo, la gran mayoría de estudiantes de bachillerato no están de acuerdo con aprender todas las asignaturas en *kichwa* porque tendrían dificultades para ingresar a la universidad:

A mí me gusta hablar en *kichwa*, mis padres consideran que es una forma de mantener la identidad, en eso no tengo problema. Pero, si todo se habla en *kichwa*, cómo puedo estudiar una ingeniería. En la universidad el idioma universal es el castellano y en el extranjero se maneja el inglés. Si aquí me quisieran enseñar todo en *kichwa*, me estarían limitando para estudiar ingeniería en la universidad... yo prefiero que me enseñen en español porque los libros se pueden leer... no hay libros en *kichwa* (Leandro, estudiante indígena, entrevista 2017).

El cuestionamiento sobre el acceso al conocimiento dominante mediante el idioma, es otro dilema que los procesos de enseñanza aprendizaje desde el estado, no logra resolver. Los estudiantes indígenas necesitan acceder a espacios de estudio universal para preservar o mejorar sus condiciones socioeconómicas, pero si el estado sólo se enmarca en “preservar” el idioma a través de una enseñanza intercultural que no visualiza las necesidades pedagógicas y las proyecciones de vida de las poblaciones indígenas, entonces, se habla de una veneración

irracional de la cultura indígena, para mostrar a toda costa que “los indios son incluidos en la educación” y automáticamente se convierte en educación intercultural.

Los padres y madres de familia, en su gran mayoría indígenas, consideran que no es necesario que sus hijos aprendan hablar en *kichwa* porque les enseña en la casa. En su opinión es mejor que aprendan a “hablar bien el castellano y el inglés”. En Zumbahua el rechazo de los padres y madres de familia de la zona centro es total. En cierto momento pensaron que yo como investigadora de mi tesis, formaba parte del MINEDUC. Varios de ellos me vieron que estaba conversando con padres de familia y seis personas hicieron círculo alrededor mío y me dijeron:

Nosotros no queremos que vengan los profesores *kichwas*, ellos no saben enseñar a nuestros hijos, son vagos, irresponsables, les dejan botando a nuestros hijos. Ellos no les enseñan hablar bien el castellano porque son *runas*¹⁰ como nosotros y eso no queremos para nuestros hijos. Nosotros queremos que ellos salgan adelante, que hablen bien el castellano y que aprendan el inglés. El *kichwa* nuestros hijos ya saben, nosotros les enseñamos, ellos si entienden....

Otro padre de familia le interrumpió y como para complementar, expresó:

Si vienen profesoras *runas* a esta escuela, nosotros les sacamos a nuestros hijos de aquí. Nuestros hijos necesitan aprender más para tener trabajito y no quedar mal como nosotros hablamos mal el español... como padres de familia estamos inconformes que les enseñen *kichwa*... cuando vayan a la ciudad van a quedar mal porque no saben hablar bien el español.

No puedo negar que sentí temor porque me identificaron erróneamente como funcionaria de una institución pública y pensé que mi acceso a la población tendría dificultades. Sin embargo, pude conversar con ellos para explicarles que estoy haciendo mi investigación como estudiante, inmediatamente se calmaron y empezaron a contarme sobre sus experiencias educativas y me pidieron de favor que todo lo que me dijeron y lo que grabé, les haga llegar a las autoridades del distrito y del MINEDUC (Diario de campo, junio 2017).

¹⁰ Palabra *kichwa* que significa ser humano y hace referencia a la inmensa sabiduría para resaltar la cosmovisión andina. Sin embargo, los mismos pobladores indígenas utilizan esta palabra para referirse a “ser indígena” como una condición despectiva. En el medio cotidiano indígena, decir “runa” significa” ser indio que enfatiza ser menos. Obviamente, toda esta carga representativa tiene un fuerte contenido de discriminación étnica.

Las expresiones de los padres de familia, particularmente en Zumbahua, tiene que ver con la vivencia de la exclusión cuando demuestran prácticas indígenas, en este caso el idioma. Y no se trata de una negación de ser indígenas, sino de acceso de aquello que se cree que les dará beneficios para permanecer en la sociedad. Cuando me dicen “queremos que ellos hablen bien el español”, saben que por el acento o algunas dificultades en la pronunciación no pueden acceder a mejores espacios laborales y educativos como lo hacen, aquellos que no son indígenas. Sin embargo, hay pocos padres de familia (sobre todo de las comunidades lejanas) que consideran que les gustaría que les enseñen *kichwa* académico o técnico:

así como el *kichwa* de los Otavaleños o los Saraguro... ellos hablan bien y dominan el español... por eso pienso que deberían traer profesores otavaleños o saraguros para que les enseñen bien el *kichwa*... nosotros mezclamos el *kichwa* y el español... y hasta nos inventamos palabras que sólo aquí nosotros sabemos... sería bueno que si les van a enseñar que sea *kichwa* técnico para que sepan hablar bien el español y el *kichwa* y sean bilingües como los otavaleños... ellos sí saben. (Lorenzo, padre de familia indígena Zumbahua, entrevista 2017).

En Imantag, los padres y madres de familia no se preocupan demasiado que sus hijos aprendan *kichwa*, consideran que hablar *kichwa* les da un plus en la formación de sus hijos: “Me gustaría que refuerce el *kichwa* técnico, así como el inglés, mientras más sepa hablar idiomas podrá desenvolverse mejor, nosotros hablamos en la casa el *kichwa* y si le dan para reforzar sería mejor” (Adela, madre de familia indígena Imantag, entrevista 2017). A pesar de los cuestionamientos frente a la enseñanza aprendizaje de los estudiantes y padres de familia, hay docentes indígenas que consideran “el rescate de la lengua” como una forma de resistencia frente a la forma clásica de enseñar y de vivir. “Si perdemos la lengua perdemos todo... ya hemos perdido la vestimenta, ahora nos toca rescatar la lengua...”.

De todas formas, la enseñanza tanto en Zumbahua como en Imantag, es dictada en castellano, cuando este idioma debería ser empleado progresivamente como lengua secundaria (a decir de los docentes *kichwas* y del Programa Guardianes de la lengua):

Para que esta institución sea verdaderamente intercultural se necesita enseñar en *kichwa* como lengua principal, la mayoría de docentes saben enseñar en castellano, en eso nos formamos, incluso yo que soy indígena. En educación inicial les motivamos a los niños para que hablen en

kichwa y no saben hablar los niños pequeños. Los niños que vienen de las comunidades lejanas saben hablar *kichwa*. Con frases o palabras no se soluciona el problema del idioma. Necesitamos pensar en *kichwa* para enseñarles a hablar, sino no tiene resultado una educación que intenta ser intercultural (Isabel, docente indígena, entrevista 2017).

Preservar el idioma es una forma de mantener la memoria de las comunidades indígenas, sin el idioma las poblaciones indígenas desaparecerían (Moya 2010). A pesar de los cuestionamientos que tienen los docentes indígenas sobre el rescate de las prácticas culturales, consideran que el idioma es el nexo fundamental para conservar la identidad y comunicarse con los más abuelos de la comunidad. Es interesante, cómo enfatizan en el rescate del *kichwa*, cuando la gran mayoría de ellas y ellos, estudiaron en universidades mestizas. Varios de ellos recuerdan cómo fue su proceso de enseñanza aprendizaje y consideran que no les gustaría que sus estudiantes, tengan los mismos problemas de discriminación racial. “Mi apuesta por la educación intercultural es para que estos niños sean orgullosos de ser indígenas y que nunca se avergüencen, aunque les discriminen”.

Los docentes indígenas y mestizos de las instituciones educativas del milenio de Zumbahua e Imantag, trabajan con el currículo educativo hispano que forma parte de la educación a nivel nacional según el MINEDUC. El *kichwa* como asignatura se integra como una materia anexa como el inglés. En Zumbahua hay más profesores de *kichwa* para la educación básica. En Imantag, no hay profesores exclusivos de *kichwa* para la asignatura, pero las docentes de la educación inicial dominan el idioma porque son indígenas. Sin embargo, el hecho de que los profesores sean indígenas no significa que dominen el *Kichwa*; en Zumbahua, varios docentes se acusan entre ellos cuando sabiendo que son indígenas “se olvidaron de hablar *kichwa*”.

En Imantag y en Zumbahua, el inglés también forma parte de la educación básica hasta el bachillerato. En las aulas, patios y salones administrativos de las instituciones existen letreros e indicaciones en tres idiomas: *kichwa*, castellano e inglés. Solamente educación inicial y primero de básica trabajan más con adaptaciones del currículo hispano y pocos contenidos del MOSEIB. Según los directores distritales de las zonas:

La educación intercultural bilingüe trabaja con el currículo hispano y los textos distribuidos a nivel nacional en las escuelas del milenio. Con el proyecto “guardianes de la lengua” se intenta adaptar los contenidos del MOSEIB al currículo nacional para que estas escuelas bilingües

tengan una educación bilingüe. Se está implementando poco a poco, el próximo año se espera que educación inicial y primero de básica se apliquen los contenidos bilingües: esto es que tengan profesores bilingües y las clases se enseñen en *kichwa* y castellano (Juan Pablo Erazo Caicedo, Director distrital de EIB Pujilí, entrevista 2017).

Creo que durante el tiempo en que realicé mi trabajo de campo fue un momento de fuertes discusiones entre docentes indígenas y mestizos, directivos, padres de familia e incluso estudiantes sobre la transformación en la enseñanza de las unidades educativas del milenio (más en Zumbahua que en Imantag). El dilema surgió a partir de la decisión del estado para conservar el idioma en las comunidades a través del programa “Guardianes de la Lengua”; este programa se aplicaría desde septiembre del 2017, concentrándose en la enseñanza del *kichwa* como eje transversal y elemental de la educación inicial, básica y bachillerato. En Zumbahua los directivos y los 45 docentes mestizos no estaban de acuerdo porque atribuían que la institución pertenece a la jurisdicción de educación hispana; mientras que los docentes indígenas que fueron reubicados por las escuelas comunitarias cerradas, asumían que era una oportunidad para practicar una “verdadera educación bilingüe”.

En Imantag, el panorama fue otro, a pesar de que había incertidumbre por no saber cómo intervenir con la nueva demanda del estado; varios profesores mestizos se organizaron para aprender *kichwa*: “A mí me gusta trabajar en esta institución, gané el concurso, me enviaron aquí y esa es mi motivación para seguir y aprender *kichwa*, además así los estudiantes se motivarán para que hablen en su idioma”. Sin embargo, las profesoras indígenas asumían que no sólo bastaba con el manejo del idioma sino con el reconocimiento de una cosmovisión indígena para la transformación en la educación. Varios profesores indígenas y mestizos de Imantag y Zumbahua manifestaron que el porcentaje de matrículas bajó en el 2016 cuando se dio a conocer que las escuelas aplicarían la educación bilingüe. “Creo que hay una mala fama de la educación bilingüe porque la dirigencia indígena politizó la educación y la enseñanza en las escuelas comunitarias nunca fue buena, tienen una mala experiencia y por eso los padres de familia prefirieron que sus hijos estudien en escuelas hispanas” (Lucía, docente indígena, entrevista 2017).

En las escuelas comunitarias también se hace uso del currículo hispano, la diferencia es que los docentes son indígenas en su mayoría o tuvieron experiencia en otras escuelas rurales del sector. En las unidades educativas del milenio los docentes ganaron el concurso “ser

maestro”, la gran mayoría obtuvieron su partida fija y varios de ellos venían de escuelas urbanas (sobre todo los docentes de Imantag). En la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “24 de octubre”¹¹, ubicada en la comunidad la Cocha, parroquia de Zumbahua (a 45 minutos del centro), de los 25 docentes, 15 son indígenas y los docentes mestizos han trabajado en escuelas unidocentes. Los 250 estudiantes entre hombres y mujeres son indígenas, los padres y madres de familia son quichuahablantes, los hombres generalmente entienden más el castellano que las mujeres. Hay tres profesores de *Kichwa*, uno para educación inicial, otro para educación básica y otro para el bachillerato.

Los padres de familia consideran que es importante que les enseñen hablar bien el *kichwa*, pero no tienen profesores permanentes de inglés. Varios estudiantes no tienen problema en la enseñanza del *kichwa* como una asignatura adicional, pero les gustaría aprender mejor el inglés para conversar fluidamente con los turistas que llegan a la Laguna del Quilotoa. “Me gusta hablar varios idiomas, el *kichwa* me sirve para hablar con mi abuelita y mi mamá, el castellano me sirve para hablar cuando me voy a Latacunga o a Quito y el inglés me gustaría aprender más para conversar con los gringos que van a visitar el Quilotoa” (Carlos, estudiante de bachillerato, comunidad La Cocha, entrevista 2017).

En la institución educativa de La Cocha, todas las clases se dieron según los textos escolares y en castellano, el profesor de matemáticas ingresó al aula, los estudiantes de noveno de básica le saludaron poniéndose de pies, me senté en la parte trasera para no interrumpir, aunque con mi presencia existía algo de curiosidad. En aquella clase hicieron ejercicios de factoreo, como una continuación de la clase anterior. El docente a través de su explicación recordó las leyes básicas de la factorización, hizo un ejercicio en la pizarra de tiza líquida y luego designó a tres estudiantes para que resuelvan los ejercicios que había enviado como tarea. Durante la clase, el profesor se expresó en castellano, solamente cuando les designó a los estudiantes para que pasen a la pizarra, les habló en *kichwa*. Los estudiantes entendieron aquellas órdenes, resolvieron los ejercicios y la clase finalizó. El docente me dijo “Así son las clases, como hay confianza con los estudiantes y la mayoría son indígenas se les puede hablar en *kichwa*, de ahí toda la explicación es en castellano porque nos regimos al currículo hispano, aunque la institución forma parte de la dirección bilingüe”. Recuerdo que el director de la institución de

¹¹ La institución fue reconocida por el MINEDUC en el 2014 como una institución mejor puntuada en las pruebas de calidad educativa; es decir que los estudiantes de los últimos años de bachillerato fueron evaluados y conforme a esos estándares de calificación, la institución fue reconocida por su mayor puntaje en la zona rural.

La Cocha me dijo que cuando existía la dirección de educación intercultural bilingüe, había escuelas que pertenecían a esa dirección, quizá ese es un pretexto de las escuelas del milenio porque no pertenecen a la jurisdicción de educación intercultural bilingüe y se rehúsan a ser bilingües sobretodo en Zumbahua. De todas formas, en estas instituciones supuestamente interculturales, no practican la “educación intercultural bilingüe” porque se rigen al currículo hispano, así les hablen algo de *kichwa* a los estudiantes en las clases (Diario de campo, junio 2017).

En otra escuela comunitaria unidocente de Zumbahua¹², también se aplica el currículo hispano pero aquí existe una diferencia: la docente indígena estudió educación intercultural bilingüe, sabe cómo enseñar *kichwa* en la educación básica. Se apoya de los textos “Kucayo pedagógico” que se distribuyeron en las instituciones interculturales bilingües del país desde el 2005 hasta el 2010. Aquellos textos fueron elaborados por docentes indígenas que tenían experiencia en la educación bilingüe, con la finalidad de aterrizar los contenidos educativos en la cotidianidad de las comunidades y sus significados, por ejemplo, el sentido de comunidad, conservación de fiestas con tradiciones, problemas matemáticos en función de la producción agrícola. Y lo más importante, la enseñanza en la escritura y lectura del *kichwa*. “Esos textos son una guía para dar una verdadera clase bilingüe, el problema es que ya no distribuyen y a mí me toca arreglarme para que los niños aprendan más *kichwa*” (Magdalena, docente indígena, entrevista 2017).

Actualmente, se están elaborando otros textos adaptados para la zona rural bilingüe y relacionados con el currículo nacional, a decir del director de EIB de Pujilí (Orlando Quishpe, entrevista 2017): “El *Kucayo* pedagógico tenía muchas fallas en la parte pedagógica, metodológica y no tenía una secuencia lógica con el currículo nacional, tenía muchas deficiencias”. En todas las escuelas a nivel nacional, sean o no interculturales bilingües, utilizan los textos que tienen secuencia con el currículo a nivel nacional.

¹² A pedido de la docente encargada, mantengo el criterio de confidencialidad, por lo que me reservo el nombre de la institución y de la docente indígena. Hay un temor sobre las escuelas comunitarias, porque mi investigación se realizó a unos meses después del cierre y la reubicación de estas escuelas. En Zumbahua tuve un poco de dificultad para acceder a las instituciones educativas porque las autoridades, al ver el tema de mi tesis, pensaron que me iba a enfocar en el cierre de las escuelas comunitarias. Fue una situación coyuntural que muchos de mis informantes mencionaron en las entrevistas, situación que no puedo dejar de hablar en la investigación. Fue una situación sensible, con varias versiones y opiniones por parte del personal administrativo de las zonas distritales, de los docentes que fueron reubicados, los padres de familia y los estudiantes (Diario de campo 2017).

La profesora de la escuela unidocente tiene un interés particular por seguir enseñando *kichwa*: “yo aprendí la educación intercultural bilingüe y seguiré enseñando porque es la mejor forma de que nuestro idioma, mi cultura, no se muera”. La escuela por ser unidocente consta de 12 estudiantes todos con edad regular, desde el segundo hasta el séptimo de básica. Hay un estudiante en el segundo, tres en el tercero, dos en el cuarto, dos en el quinto y cuatro en el sexto de básica. Todos los estudiantes son indígenas, los padres de familia son quichuahablantes y están conformes con la docente porque es “una compañera indígena”.

La infraestructura de la institución no tiene cerramiento, poco a poco se ha ido implementado de baterías sanitarias adaptadas para niños, agua potable. Existen otras aulas que son utilizadas para el comedor o para sala de educación artística, el patio es de tierra. El desayuno escolar es enviado por la dirección distrital cada mes, calculando las porciones diarias destinadas para los 12 estudiantes. Los niños usan vestimenta indígena como uniformes: las mujeres utilizan una falda azul marino plisada, la blusa bordada, saco rojo, el chal es fucsia, utilizan medias blancas y zapatos negros. Los varones utilizan el poncho rojo, saco rojo, camisa blanca sin bordados, el pantalón azul marino, medias blancas y zapatos negros. El calentador plomo que utilizan de martes a viernes es el que se distribuye en todas las instituciones educativas públicas de forma gratuita.

Los textos de acuerdo al currículo nacional hispano también se distribuyen de forma gratuita, sino que en ese año lectivo (2016 – 2017) les enviaron a los cuatro meses de haber comenzado las clases. Los días lunes cantan el himno nacional en *kichwa* y por motivación de la profesora las clases son en *kichwa* más que en castellano. Los días miércoles son de *kichwa* todo el día, la docente refuerza la pronunciación, fonemas y lectura¹³. Generalmente las clases incluso matemáticas, iniciaban con la explicación en *kichwa* y después, con la aplicación de ejercicios personalizados en castellano. Les enseña varias canciones en castellano y *kichwa*, e intenta tener siempre una traducción del *kichwa* al castellano o viceversa. Habitualmente la docente viste con calentador, en las ocasiones especiales viste con su ropa indígena: falda plisada, chal, blusa bordada, chal y sombrero (Diario de campo, junio 2017).

El día lunes con el frío del páramo después de cantar el himno nacional, la docente les dio a los estudiantes, indicaciones en *kichwa* y para que yo pudiera entender, tradujo al castellano.

¹³ Esta no es una situación que sucede con otra escuela unidocente a 30 minutos; esta profesora a pesar de ser indígena se basa totalmente en los textos del currículo hispano y les enseña *kichwa* solamente un día asignado.

En una sola aula grande con piso de madera, techo de zinc y paredes de bloque, la docente empezaba su jornada escolar con la asignatura de matemáticas. Mientras les revisaba la tarea a los estudiantes de segundo y tercero de básica, les dijo a los estudiantes de los cursos restantes que continúen con los ejercicios de matemáticas en los textos escolares. Dos estudiantes de sexto de básica pasaron a la pizarra para resolver los problemas matemáticos de multiplicaciones compuestas. Los estudiantes resolvieron y explicaron sus resultados en castellano. La profesora retroalimentó los ejercicios en *kichwa* y en castellano.

Terminada las horas de matemáticas salieron al recreo, todos los estudiantes hablan en castellano excepto cuando juegan, utilizan frases en *kichwa*. Los estudiantes de los cursos superiores se encargan de distribuir el desayuno escolar que consta de un paquete de galletas de avena, en su envoltura hay la propaganda del gobierno y la autorización del MINEDUC; lo mismo sucede con la leche. Adicional, los estudiantes que piden más galletas o leche se les proporcionan.

Después del recreo ingresan a la clase y tienen su clase de lenguaje y comunicación. La docente se dirige a los estudiantes de segundo y tercero, les explica en *kichwa* sobre la letra O y P, les da una muestra en sus cuadernos para que hagan ejercicios. Mientras tanto, los estudiantes de los otros cursos hacen una copia en sus cuadernos de una lectura del libro escolar, todo en castellano. Luego, la docente se dirige a los estudiantes de cuarto y quinto de básica, les revisa la copia y luego les hace leer uno por uno, como son pocos estudiantes tiene tiempo de terminar las lecturas completas. Sin embargo, debo decir que la lectura de los estudiantes es muy floja, se demoran en hacer una lectura corrida, las palabras complejas pronuncian por fonemas entre vocales y consonantes. En los estudiantes de sexto de básica hay preguntas de comprensión lectora, los cuatro estudiantes no lograron comprender la lectura y tuvieron que terminar el ejercicio junto con la profesora. Me parece que la intención que tiene la profesora por enseñarles es muy buena pero los estudiantes tienen dificultades de lectura.

El estudiante de segundo de básica terminó su jornada, antes de salir de clases, el resto de estudiantes tuvieron un ejercicio de escritura en castellano que consistía en escribir las palabras que no entendían. Me di cuenta que la profesora tampoco entendía algunas palabras en castellano y me preguntó a mí el significado, por ejemplo: flexibilidad. Un estudiante de tercero de básica le preguntó cómo se escribe “yogurt” y la profesora en la pizarra escribió

“yojurt”. Como se sentía con duda me preguntó la forma correcta para corregir. También me di cuenta que la profesora aún tiene dificultades en el reconocimiento de algunos fonemas del castellano que causan confusión con los fonemas del *kichwa*. Sentí que los estudiantes no están muy bien preparados si eligen ingresar a colegios hispanos, creo que se remarca la desigualdad de oportunidades y de acceso, no solo por las circunstancias socioeconómicas sino por la “calidad de educación” en nociones básicas como es la lectura, escritura y cálculo en las poblaciones, ya no sólo indígenas, sino rurales en general (Diario de campo, junio 2017).

Parecería que la educación intercultural bilingüe proviene de una demanda estatal más que de las propias necesidades de las poblaciones indígenas, los estudiantes y padres de familia indígena en su mayoría necesitan acceder a esos espacios de “educación dominante u homogénea” para visibilizarse como ciudadanos. Aunque los docentes indígenas y sus autoridades locales (en este caso presidentes de las juntas parroquiales o líderes comunitarios) estén de acuerdo con la preservación del idioma *kichwa* en la educación como una forma de resistencia, los estudiantes y padres de familia necesitan desenvolverse sin discriminación en la sociedad blanca mestiza. El hecho de que los padres de familia constantemente manifiesten que les gustaría que sus hijos “aprendan a hablar bien el castellano”, obedece a una experiencia de maltrato físico y simbólico por ser indígenas y por no saber “pronunciar bien el castellano”, por no desenvolverse bien en el mundo blanco mestizo, sobre todo en Zumbahua. Un padre de familia indígena comentó:

Yo no quiero que mis hijos sufran lo que yo, mi esposa y mis padres sufrieron... en la Cotopaxi¹⁴ a nosotros los indígenas nos trataban mal, nos hacían parar de los asientos para darles preferencia a los mestizos... nos hacían bajar porque nos decían que no tenían asientos... yo era niño cuando a mi papá le hicieron eso y como no sabía hablar bien el castellano no podía defenderse... (Luis, padre de familia, entrevista 2017).

¹⁴ “La Cotopaxi” es la unidad de transporte, alrededor de 1990 conocida como la primera y la única línea de transporte que salía desde Latacunga, pasaba por la entrada a Zumbahua (el Campamento) hasta llegar a la Maná. Esta línea era manejada por los mestizos de Latacunga y La Maná. Hay varios testimonios que cuentan el maltrato hacia los indígenas por parte de los dueños de las unidades de transporte. Entre el 2005 y 2006, los indígenas empezaron a capitalizar sus propiedades y compraron camionetas para generar negocios y vivir en Latacunga, incluso tienen una línea de bus que se llama “Viveros”, la ruta es Latacunga, Zumbahua y Quilotoa. Aquella unidad ingresa a Zumbahua, pasa cada 30 minutos y ahora hay más demanda porque los turistas llegan al Complejo Turístico de la Laguna Quilotoa.

En Zumbahua hay varias historias de discriminación por no “aprender hablar bien el castellano”, de ahí la insistencia permanente de los padres de familia. “Los dirigentes defienden a capa y espada la educación bilingüe pero sus hijos no están en las escuelas comunitarias, sus hijos estudian en Latacunga si fuera buena la educación bilingüe, sus hijos estarían en esas escuelas de la comunidad”. Los estudiantes asumen que no hablan *kichwa* cuando viajan a la ciudad, solo hablan cuando llegan a la comunidad con sus padres: “No hablo *kichwa* cuando viajo a Latacunga o a Quito porque se me burlan, mejor tengo que aprender a hablar bien para no comerme las palabras... mejor cuando llego a la casa hablo *kichwa*, hay más confianza y sé que no se me van a burlar” (Carlos, estudiante indígena, entrevista 2017).

Este acceso a las prácticas de la “cultura dominante” es un mecanismo de sobrevivencia para dejar de ser discriminados por “ser y hablar como indígenas”, es decir para mantener el acceso a los servicios que los mestizos mantienen. En cuanto a la educación también hay un pronunciamiento específico por parte de los padres de familia; en la comunidad de la Cocha, el presidente de padres de familia manifestó que necesitaban profesores de química, matemáticas e inglés: “Esos profesores son importantes para que los muchachos tengan bases y les vaya bien en los exámenes de ingreso a la universidad”. Más allá de reconocimientos culturales para mantener la identidad, los padres de familia desde su experiencia de discriminación saben que sus hijos necesitan acceder a una “buena educación” para dejar de ser discriminados. El imaginario de “buena educación” se enfoca más bien al acceso, a un espacio de posibilidades (que posee la educación hispana por ser dominante) para mejorar las condiciones de vida sin dejar de ser indígenas. En este caso se aplica lo que Guha (2007) propone: una dominación sin hegemonía, es decir la población indígena accede a los espacios de dominación sin ningún tipo de lucha o desacuerdo, justamente para acceder a los espacios de privilegio que la sociedad blanco mestiza tiene más allá de la discusión de perder o mantener su identidad étnica, porque a la final siguen siendo indígenas.

Entre la coyuntura, disputas y demás, los estudiantes tienen demanda por mejorar la calidad educativa, posiblemente es un discurso que viene desde el estado, pero también hay procesos tangibles y cotidianos como por ejemplo “necesito hablar bien el castellano” porque no hablar “bien” significa develar una identidad indígena que es negada y cuestionada, sobre todo en Zumbahua. En Imantag hay jóvenes que necesitan aprender *kichwa* para revitalizar su cultura. Hay que tomar en cuenta que los hijos de presidentes o líderes comunitarios son los

que piensan en la “revitalización de la cultura” por lo que estimulan a sus hijos en esa práctica (Diario de campo, julio 2017).

La insuficiente formación de los profesores bilingües es una causa para que la educación intercultural bilingüe no tenga escenarios de investigación pedagógica y metodológica (Matthias Abram, lingüista, entrevista 2016). La falta de formación étnica en los docentes indígenas y también en los mestizos, obstaculiza el avance de la perspectiva intercultural: los docentes mestizos (como la mayoría de la sociedad blanco mestiza) habitualmente vive en un contexto en que el “otro”, es decir el indio debe acoplarse a las prácticas de blanco mestizos, aún en territorios con un alto porcentaje de población indígena. Junto a ello, la poca formación étnico pedagógica, hace que no puedan disponer de herramientas para favorecer procesos educativos interculturales en los que articulen los saberes y conocimientos ancestrales, nacionales y universales, que permiten constatar un sesgo blanco mestizo dominante en ellos.

Por el contrario, debido a su propia adscripción étnica (*kichwa*) y formación en educación intercultural, los docentes indígenas que trabajan en estas instituciones son conocedores de las lenguas y prácticas indígenas. Sin embargo, la misma falta de formación también ha puesto de manifiesto la carencia de herramientas y recursos para desarrollar la perspectiva intercultural de la educación, lo que ha permitido registrar igualmente un sesgo étnico en los procesos educativos desarrollados por docentes indígenas. Los procesos de dominación y asimilación cultural de los pueblos indígenas hacia los patrones hegemónicos del mestizaje nacional, no se pueden negar, por lo que han sido muy fuertes y aún existe en lo que Guerrero (1997) llama la “estructura primaria de dominación”. Tener un docente indígena en el aula no garantiza el empleo del *kichwa* en los procesos de enseñanza aprendizaje, los cuales transcurren también en castellano de manera habitual, al haber sido esta lengua naturalizada por los propios maestros como lengua principal de educación e interlocución, tanto dentro como fuera del aula. Pero, ¿quién tiene necesidad del uso del *kichwa* en estas instituciones educativas? Parecería que hay un interés más bien del estado como política educativa por mantener el idioma. Varios padres de familia necesitan que sus hijos aprendan para competir en el mundo laboral más que mantener la “identidad cultural” a través del idioma.

Los docentes indígenas que han estudiado la licenciatura en educación intercultural bilingüe son quichuahablantes. Hay docentes mestizos, pero en sus apellidos se reconocen que tienen

ascendencia indígena y estudian la licenciatura por sus deseos de rescatar la identidad étnica. En la formación universitaria sus profesores no fueron bilingües, la mayoría conocen palabras básicas para relacionarse con los estudiantes, pero no dominan el idioma, pocos son profesores *kichwas*, la mayoría son mestizos sensibilizados con los procesos de los pueblos y nacionalidades. “Se hizo un análisis del dominio del idioma entre los profesores, en vista de que pocos profesores son bilingües, se llegó a la conclusión de que necesitamos capacitaciones para aprender *kichwa* y su cosmovisión, por lo mismo, el requisito de los docentes universitarios que ingresan a la carrera de EIB es que tenga el nivel básico de *kichwa*” (Freddy Simbaña, docente universitario indígena, entrevista 2017).

La formación universitaria de EIB se enfoca en la capacitación de planificaciones curriculares (dirigido más al currículo hispano), herramientas pedagógicas y análisis de la cosmovisión andina. “Nuestra carrera de EIB les da herramientas para que sepan sortear las demandas que el MINEDUC les pide en las instituciones bilingües” (Sebastián Granda, docente universitario mestizo, entrevista 2017). Parecería que los docentes que estudian carreras de educación intercultural bilingüe se están capacitando para sostener una “educación bilingüe”, auspiciada por un estado que aún maneja en sus currículos educativos la educación hispana como referente y no tiene las herramientas pedagógicas para ser intercultural y bilingüe:

Para que exista una EIB en las instituciones educativas, no basta con tener docentes quichuahablantes o que hagan rituales para recordar el calendario andino, es una parte sí, pero no es suficiente; se necesita entender la cosmovisión andina y su influencia en la educación. El estado debe reconocer que necesitamos de una educación propia en las comunidades. Varios entendidos llaman “educación propia” a la educación que resiste al modelo de homogenización de los pueblos indígenas (Sebastián Granda, docente universitario mestizo, entrevista 2017).

El propósito de la educación propia es reconocer los saberes y prácticas que se han generado en las comunidades para mantener la identidad cultural (Molina y Tabares 2014, 36). Es necesario contextualizar la educación desde la cotidianidad para construir colectivamente. Pensar desde las realidades comunitarias significa que en la escuela se reflexiona y se investiga en frente a los problemas políticos, sociales, económicos y culturales del territorio (Bolaños y Bello 2002, 56). A pesar de que el currículo educativo presenta flexibilidad para adaptarse al medio, existen contenidos universales que los estudiantes deberían manejar a nivel nacional porque son evaluados:

Esa es la disyuntiva, cómo puedo enseñarles la importancia del oficio de Don Luis que es uno de los últimos pingulleros, sí sé que los estudiantes van a ser evaluados a nivel nacional y esos contenidos concretos no constan en esos procesos de calificación. No puedo hacerles un daño a los estudiantes por más que me guste apoyar la educación bilingüe. Es flexible el currículo hispano pero los estudiantes van a ser evaluados por el MINEDUC, y luego necesitan saber ciertos contenidos básicos para defenderse en la universidad” (Lucía, docente indígena, entrevista 2017).

El currículo hispano se convierte en un instrumento de adaptación a la estructura de educación dominante; las escuelas comunitarias (por más buena voluntad que tengan los docentes por darles contenidos bilingües o enseñarles *kichwa*) y las escuelas del milenio (supuestamente bilingües) se rigen al currículo hispano por lo que los estudiantes necesitan responder a esos contenidos universales a través de sistemas de evaluación nacional. Parecería que ese sobre esfuerzo por querer institucionalizar los espacios de educación intercultural bilingüe no sirve, precisamente porque existe un enorme sistema de educación dominante que responde a una coyuntura global y los estudiantes más allá de la etnia o no, también necesitan responder a las demandas culturales diversas y universales. Varios docentes bilingües a partir de sus propias experiencias educativas, consideran que limitar a los estudiantes indígenas el acceso a contenidos que todos los estudiantes manejan, es también otra forma de discriminación étnica. Crear esas limitaciones es agrandar más las brechas de desigualdad e inequidad. Hay un sistema dominante en el que necesitan adaptarse para regresar e identificarse como indígenas:

Para mí como mujer indígena fue muy duro estudiar en la universidad, no tuve buenas bases, primero porque estudié en una escuela comunitaria que sólo me hablan en *kichwa*, luego ingresé a un colegio mestizo rural, igual tuve problemas en matemáticas; y en la universidad tuve que competir con gente que no tenía problemas para la escritura, la lectura, el cálculo... yo sí tuve problemas y debía mantener la beca... y aun así regresé a mis orígenes y me sigo considerando indígena a pesar de todo (Ana, docente indígena, entrevista 2017).

No existe una perspectiva intercultural para incluir el idioma y la cosmovisión indígena en los programas de formación universitaria de los docentes indígenas; muchos de ellos son bilingües porque son indígenas, otros se reconocen como indígenas por sus apellidos y otros retoman las prácticas indígenas porque están convencidos que deben mantener el legado indígena con sus hijos:

La gran culpa que siento es que yo siendo indígena y conociendo el *kichwa*, mis hijos no saben hablar *kichwa*... cuando les hablo en *kichwa* me dicen que no les hable así porque si aprenden eso sus compañeros se van a burlar de ellos. Pero estoy convencida que algunos ratos van a retomar, así como yo lo hice, ahora porque están niños, de adultos van a retomar (Marlene, docente indígena, entrevista 2017).

El estado a través del MINEDUC mantiene un programa de capacitación “Soy maestro nunca dejo de aprender”, dirigido para docentes de las escuelas del milenio. Reciben 300 horas de formación en las áreas de Matemáticas, Física, Química y Biología (Ministerio de Educación, s.f.), pero no en interculturalidad y lenguas indígenas. “El programa fue pensado en forma masiva a nivel nacional, precisamente para que los docentes manejen contenidos generales. Estamos pensando con los compañeros de EIB, hacer capacitaciones puntuales en contenidos de interculturalidad” (Orlando Puente, funcionario mestizo MINEDUC, entrevista noviembre 2017). Los docentes mestizos e indígenas solicitan mayor capacitación en cosmovisión andina y *kichwa* académico (Roberto, docente mestizo, entrevista 2017). En el caso de las lenguas, las escuelas del milenio priorizaron la enseñanza del inglés sobre el *kichwa*¹⁵. Durante el periodo 2013-2014, el inglés se estableció como idioma obligatorio en el nivel de la Educación General Básica, para que los estudiantes de primer grado (seis años) alcancen un nivel avanzado al término del séptimo grado (once años). Esto generó dificultades en la demanda de profesores de inglés, cuyo déficit se solventó mediante la contratación de docentes del programa “Go Teacher”, que funciona desde el año 2012 e impulsa la capacitación de docentes ecuatorianos en países de habla inglesa para el estudio de esta lengua:

Vine al milenio porque concursé y gané. Participé en el programa Go Teacher, estudié inglés académico durante un año y ocho meses en la Universidad del Estado de Kansas, aprendí metodología para enseñar inglés, me sirvió mucho porque el inglés que recibí en la universidad de acá, no es el mismo del que aprendí en Kansas. Me gusta enseñarles a los

¹⁵ En la UEM de Zumbahua tienen 2 profesores de inglés para la educación inicial, básica y el bachillerato. En la Unidad intercultural bilingüe comunitaria de la Cocha tienen 1 profesor de inglés. En la escuela comunitaria unidocente tienen un profesor de inglés que ganó el concurso y le designaron gracias a la gestión de la profesora. Las dos escuelas unidocentes cercanas no tienen profesor de inglés, tampoco de música. En la UEM de Imantag hay dos profesoras de inglés. En todos estos establecimientos no hay profesores de *Kichwa* y tampoco la asignatura como tal dentro del horario de clases. En el caso de las escuelas comunitarias, el *Kichwa* se adapta como un plus de las profesoras que son quichuahablantes y conocen de la metodología del MOSEIB para adaptar al currículo hispano. El Colegio *Jatari Unancha* de Zumbahua tiene el *kichwa* como asignatura, tienen dos profesores para los 220 estudiantes de la zona centro de Zumbahua.

chicos, a ellos les gusta y veo que necesitan porque utilizan para comunicarse con los turistas” (Elizabeth, docente mestiza, entrevista 2017).

Respecto al déficit de docentes indígenas en las unidades educativas del Milenio, existe un reducido número de titulados universitarios indígenas en Educación; pocos tienen su título universitario en educación bilingüe. Los docentes mestizos tienen títulos universitarios en pedagogía, parvularia, educación básica y ninguno en educación intercultural bilingüe. Hay pocos docentes que, a pesar de haber obtenido su primer título universitario, recién ingresaron a estudiar EIB con modalidad semipresencial en la Universidad Salesiana. La mayoría de docentes bilingües desean estudiar alguna maestría relacionada con la EIB, pero no hay establecimientos de educación superior que oferten esa mención:

Me gustaría estudiar alguna maestría en EIB para impulsar propuestas pedagógicas desde la interculturalidad, sé que hay una compañera indígena que se fue a Bolivia a estudiar una maestría en EIB... yo no puedo irme por mis hijos y porque no tengo suficiente dinero para irme, a pesar de las becas que me dijeron me pueden dar (Margarita, docente indígena, entrevista 2017).

Otro elemento importante para el “desarrollo de un modelo de EIB” son los materiales escolares, suministrados gratuitamente por el MINEDUC a través de la Subsecretaría de Administración Escolar, a todos los estudiantes de la Educación General Básica (de primero a décimo grado) y del Bachillerato General Unificado (de primero a tercer grado) de todos los establecimientos educativos a nivel nacional. El material de texto escolar se compone de un libro principal y otro complementario que se distribuye a las escuelas interculturales bilingües y se conoce como *Kukayo* pedagógico. El primero está íntegramente escrito en castellano, mientras que el *Kukayo* cuenta con ocho unidades didácticas: cuatro redactadas en *kichwa* y cuatro en castellano; se distribuyen desde el cuarto año de educación básica hasta el séptimo año en las áreas Lengua, Literatura y Matemática, Estudios Sociales y Ciencias:

Las instituciones que se manejan en la educación intercultural bilingüe deberían tener los textos *Kukayo* pedagógico, pero se dejó de distribuir porque se están analizando los contenidos con profesionales en pedagogía e interculturalidad. Esa edición se acabó y nos tocaría distribuir una mejorada que se adapte al MOSEIB y entregar a las escuelas que funcionan con el programa Guardianes de la Lengua. Mientras tanto, las escuelas del milenio y todas se están manejando con los textos únicos que obedece al currículo nacional. De forma masiva se dejó

de distribuir hasta el 2010, hasta el 2013 se distribuyeron pocos para las escuelas comunitarias; y hasta el 2015 se dejaron de distribuir en su totalidad” (Orlando Quishpe, funcionario indígena MINEDUC, entrevista 2017).

Como consecuencia de esta dinámica educativa aparentemente “intercultural bilingüe”, los estudiantes de las escuelas del milenio experimentan un proceso de castellanización masivo¹⁶. Aceptado en su gran mayoría por los estudiantes, padres y madres de familia, reflexionado por los docentes mestizos, cuestionado por los docentes indígenas, y casi nada debatido por los líderes comunitarios¹⁷. Si bien en estos establecimientos desarrollan actividades relacionadas con las fiestas del calendario andino (los cuatro *Raymis* con rituales y ofrendas) y, en el caso de la *Sumak Yachana Wasi*, los estudiantes disponen de un uniforme escolar que pretende asemejarse a la indumentaria propia de los *kichwas* de Imbabura, este énfasis en los elementos más visibles de la identidad étnica (vestimenta, rituales, símbolos, melodías, danzas) termina remarcando una folklorización del “otro”, en la que éste es visto como un espectáculo por parte de los sectores sociales no indígenas.

Todo ello indica que no existen transformaciones trascendentales en la EIB, sino que ésta ha sido interpretada como una articulación entre el mismo modelo educativo hispano que tradicionalmente se ha venido imponiendo a los indígenas; enfatizando en los elementos más visibles de su identidad étnica: idioma, vestimenta y prácticas culturales. Es necesaria una nueva conceptualización de la EIB, que implique un proceso de reafirmación identitaria

¹⁶ Los estudiantes más pequeños de Educación Inicial no saben hablar *Kichwa*; tanto en Zumbahua e Imantag entienden, pero no hablan. Y si hablan *kichwa*, lo hacen con sus madres en los hogares. Los niños que son de la Comunidad el Morlán, perteneciente a la parroquia de Imantag, hablan cien por ciento *kichwa* y tienen dificultades para entender el castellano. “Me da alegría escucharles hablar *kichwa* porque son los únicos niños en Educación Inicial, son tres hermanos de una misma comunidad. Los padres son quichuahablantes. Para que no se avergüencen, les pongo como ejemplo a los otros niños y ellos son mis ayudantes cuando hacemos tareas en *kichwa*” (Lucía, docente indígena, entrevista 2017).

¹⁷ En Imantag apoyan la gestión de las escuelas del milenio como una forma en que sus hijos puedan educarse bien; en Zumbahua consideran que nunca han tenido una escuela como la del milenio, por lo mismo valoran y consideran que “ya era hora que la buena educación llegue a un lugar olvidado por todos”. Varios comuneros consideran que hablando con las autoridades el problema del cierre de las escuelas comunitarias tendrá solución. La situación de los líderes comunitarios es politizada, en Zumbahua el presidente de la Junta parroquial y la mayoría de los líderes comunitarios son del partido de gobierno. Los líderes que están en contra de las escuelas del milenio y del cierre de las escuelas comunitarias forman parte de la CONAIE. Las escuelas del milenio son consideradas como una representación del gobierno de Rafael Correa. En Imantag, el presidente de la junta parroquial pertenece al Movimiento Popular Democrático (MPD), el vicepresidente de la junta y los vocales son del partido del gobierno (Alianza País), varios líderes comunitarios son simpatizantes de este partido, por lo que apoyan en su gran mayoría la gestión educativa de las escuelas del milenio y el cierre de las escuelas comunitarias “Desde que vino la unidad educativa del milenio a Imantag, todo cambió, aquí se consideraba una comunidad peligrosa, nadie quería venir; con el milenio el gobierno dio dignidad a esta comunidad” (Manuel, líder indígena comunitario, entrevista 2017).

vinculado a la revitalización, reproducción y conservación de las lenguas y las prácticas culturales propias y a un empoderamiento que promueva la conciencia de los considerados “diferentes” sobre la discriminación y el racismo a los que son sometidos (Kowii 2008, 68).

Si bien, la interculturalidad es uno de los apellidos de este supuesto sistema de educación, no se trata de una interculturalidad crítica que cuestiona la colonialidad del poder, ni promueve “el diálogo de saberes, de pensamiento, de conocimiento, epistemologías y espiritualidad en una ruta de ida y vuelta de mutuo aprendizaje e intercambio” (CONAIE 2001, 33); esta forma de interculturalidad ni busca ni cuestiona las causas de la asimetría social y cultural para eliminarlas por medios democráticos y políticos no violentos (Tubino 2005, 103). Al contrario, se trata de un significante flotante, vacío de contenido, que legitima el orden establecido. La interculturalidad crítica implica una profunda transformación de las estructuras sociales, culturales, políticas, ecológicas y económicas coloniales sobre las que descansa el sistema vigente (Walsh 2012, 54), desde esta perspectiva, es claro que la interculturalidad crítica en la educación, falta por construir.

Para el caso ecuatoriano, antes de interculturalidad, debería hablarse de un “multiculturalismo posneoliberal” ya que hay un reconocimiento político-discursivo de la diversidad cultural y del derecho a la diferencia con apropiación de términos y símbolos del movimiento indígena, que son desvirtuados para incorporar al sistema a los considerados “diferentes” como sujetos subordinados y sin poder de decisión (Bretón y Martínez 2015, 45). Las políticas educativas “interculturales bilingües” de la Revolución Ciudadana no parten de las realidades y necesidades de sus destinatarios indígenas, quienes son tratados como receptores pasivos de aquellas. Promover la participación de los pueblos, nacionalidades y organizaciones indígenas, desde las bases, en el diseño de los programas educativos interculturales bilingües, permitiría una mayor pertinencia cultural y lingüística (Zabala 2007, 59), además de un giro coherente en la política pública educativa, con los programas implementados y las necesidades reales de la población indígena.

El derecho a una “educación propia” forma parte de la agenda actual de la CONAIE, esto no implica el aislamiento de los pueblos y nacionalidades indígenas, sino la vivencia de la interculturalidad como espacio en el que “conviven armónica y respetuosamente distintos mundos de vida abiertos al interaprendizaje”. Sin embargo, esto no es posible en el marco de

un estado que impone “proyectos modernizadores de manera vertical” (Muyolema 2015), como se pudo evidenciar en las cuestionadas unidades educativas del milenio.

Parecería que varios de los actores de la comunidad educativa de las dos zonas, se han hecho eco del “discurso globalizado de derechos y derechos indígenas” porque se ha convertido en una estrategia para afirmar o imitar derechos frente al Estado (Canessa 2012, 215). A decir de Canessa (2015), estas dinámicas constituyen una lucha por superar la condición de indígenas para luego convertirse en ciudadanos. De ahí que, García (2005) considera que existen nuevas formas de ciudadanía para los pueblos indígenas porque la diferencia cultural ya no es un criterio de exclusión, más bien debería ser de inclusión de una comunidad política multicultural.

3. Conclusiones

En este capítulo se está resolviendo las disputas locales, en esas disputas surge la ciudadanía como esa lucha por el reconocimiento a través de la incidencia del *kichwa*, la cosmovisión andina, el sentido de lo comunitario propuesto por los procesos de ciudadanía étnica legitimada en una educación comunitaria; versus la tecnología, individualismo, calidad educativa propuestos por la ciudadanía universal a través de la educación hispana en las escuelas del milenio de Zumbahua e Imantag. Mediante los relatos de los actores del sistema educativo se ha podido constatar que las disputas locales son similares en los procesos de ciudadanía étnica y universal. Por un lado, la ciudadanía étnica se ha manifestado con la consolidación de las escuelas comunitarias que buscan rescatar las prácticas indígenas de las comunidades; y, por otro lado, la ciudadanía universal se ha presentado con la implementación de las escuelas del milenio que garantiza la formación de sujetos individuales aptos para un sistema rentista. En nombre del acceso al sistema varios padres y madres de familia consideran que sus hijos deberían formar parte de procesos de ciudadanía universal porque pueden acceder a escenarios de competencia global. Mientras que los docentes indígenas que han cuestionado las deficiencias de la educación hispana, consideran que el estado se ha encargado de limitar los procesos de ciudadanía étnica con el cierre de las escuelas comunitarias y la imposición de las escuelas del milenio con el fin de institucionalizar la educación étnica, coartar la organización comunitaria y reproducir un sistema dominante que aún no reconoce al sujeto indígena como agente y sujeto social.

Los debates contemporáneos que surgen en función de la educación bilingüe en Zumbahua e Imantag, tienen una influencia estatal porque la implementación de la política educativa arma el escenario para sostener una “educación bilingüe”. No existe un plan de formación pedagógica para la enseñanza aprendizaje de contenidos *kichwas*. Varios estudiantes necesitan vincularse con el mundo hispano por lo mismo sus demandas se enfocan más en actividades prácticas y cotidianas para obtener trabajo en el menor tiempo posible. Varios padres de familia no quieren que sus hijos aprendan *kichwa* porque creen que sus facilidades de acceso laboral, académico, económico, simbólico, se verían limitados. Los docentes indígenas consideran que la EIB es un mecanismo de resistencia para mantener viva la cultura indígena. Los docentes mestizos no entienden la EIB, no dominan el *kichwa* y consideran que los estudiantes necesitan prepararse para ser productivos.

En ese sentido, las escuelas del milenio son una creación de la política pública del estado, porque se implementan como escenarios de calidad con una “educación intercultural bilingüe” supuestamente cercana a los pueblos y nacionalidades, pero se utiliza el currículo hispano, en el que no existen profesores bilingües capacitados para la educación básica y el bachillerato. El hecho de que los docentes sean indígenas y hablen *kichwa*, no significa que la educación sea bilingüe. Muchas de las veces se han delegado la educación bilingüe a los profesores *kichwas*, pero esta dinámica carece de las herramientas pedagógicas para estructurar condiciones curriculares en una educación bilingüe. Las escuelas del milenio utilizan varios elementos visibles de la identidad étnica como indumentaria, rituales, símbolos, danzas que remarcan la folklorización del sistema educativo en las poblaciones indígenas como una forma del reconocimiento superficial de la diferencia. Varios docentes indígenas consideran que es necesario replantear del modelo de “educación intercultural bilingüe” que el estado está implementado en las escuelas del milenio, para garantizar escenarios sostenidos de conservación y reproducción de la identidad cultural- y lingüística, desde la educación.

El concepto de “unidades educativas del milenio” responde más bien a los cánones convencionales de modernización académica, en los que se promueve la individualización de los sujetos étnicos aptos para el mercado laboral, y en la educación se ha llevado a cabo el surgimiento de la tecnología en los sectores rurales en nombre de la calidad educativa. Los establecimientos cuentan con equipos tecnológicos de última generación en las aulas y salas de estudio, existen laboratorios de física y química con un equipamiento muy específico y los docentes que trabajan a turno completo reciben un “kit informático”, compuesto de un

ordenador portátil, un ratón, un módem para conectarse a Internet, un candado de seguridad y una mochila. Esta modernización es sinónimo de occidentalización que se impone sobre dinámicas comunitarias; no se trata de una modernización construida sobre los principios de la educación bilingüe, sino sobre un modelo educativo occidental global que no tiene apuesta por la conservación de culturas y lenguas indígenas. En definitiva, los debates contemporáneos de la educación bilingüe a nivel local permiten entender las disputas por el reconocimiento de la diferencia étnica que pone en cuestión la dinámica del estado, los actores y los procesos de ciudadanía.

Capítulo 5

Intermediarios de la ciudadanía: el papel de los maestros *Kichwas*

En este capítulo identifico las trayectorias docentes de los maestros y maestras para entender los momentos en que se rearma la ciudadanía: educación y participación comunitaria, agencia del sujeto indígena, y *kichwanización*¹⁸. Las trayectorias de los docentes, a pesar de que son diversas en sus contextos tienen similitudes en la mayoría de sus narrativas en cuanto a la participación comunitaria, liderazgo e identidad cultural. De alguna manera, cuando los maestros piensan en la organización política de las comunidades, en procesos identitarios, en el ser indígena también se convierten en los “intelectuales orgánicos” que se piensan como indígenas en función de su accionar político y educativo. Los docentes cuando se vinculan con instituciones educativas, bajo lógicas de organización estatal y a la vez con interacción en la comunidad, asumen la función de mediadores políticos y estatales; varios de ellos se convierten en “intelectuales orgánicos”, porque son los promotores de la organización comunitaria, y en varios casos, visibilizan problemáticas sociales y políticas de las poblaciones indígenas. Por lo tanto, los mediadores políticos y estatales son los docentes que también se convierten en intelectuales orgánicos, porque surgen desde sus comunidades como instancia de ciudadanía étnica para explicar la doble dimensión de la ciudadanía como efecto y agencia. El efecto de la ciudadanía se manifiesta en las prácticas y discursos que se desarrolla en la comunidad educativa, además de los procesos de *kichwanización* que viven varios docentes, producto de la reafirmación y disputa sobre la identidad étnica. La agencia se configura con el rol que cumplen varios docentes en sus comunidades, si bien, son considerados como líderes o lideresas, también son considerados como referentes políticos para la toma de decisiones en la vida comunitaria.

Durante este proceso de análisis me surge la inquietud si la educación también es un elemento que impulsa al proceso de ciudadanía de las poblaciones indígenas. Habría que analizar qué hay por dentro y por fuera de la educación para reconocer otros procesos en los que la ciudadanía también se manifiesta. Parecería que los procesos colectivos de los pueblos y nacionalidades indígenas se complementan con los procesos de individuación, de esas dinámicas surgen resistencias, posicionamientos individuales y colectivos, que reivindican luchas por significados para fundamentar el ejercicio de derechos. Aquí es relevante proponer

¹⁸ Es un término referencial que sirve para indicar los procesos de identidad étnica y cultural cuando los mestizos “recuerdan su origen étnico” y adoptan prácticas indígenas.

la postura de Leticia Reina (1997, 19) cuando manifiesta que el concepto de indio o de ser indio, como bien los docentes también se han identificado firmemente, tiene una connotación profunda en toda la cultura latinoamericana; desde un punto de vista político, la reivindicación de la figura del indio es una subversión profunda de los supuestos del sistema de dominación, y en este aspecto es semejante a la de todos los grupos dominados cuya unidad se construye en oposición a los dominadores. La especificidad de este proceso, frente a otras luchas populares, es que se trata de una oposición integral a la dominación, destacando el aspecto de la diferencia cultural.

1. Educación y participación comunitaria

La educación en general se convierte en una estrategia para acceder a espacios de conocimiento, participación y ejercicio de ciudadanía; aparte de las experiencias en la educación formal, los y las docentes indígenas vivieron procesos de participación comunitaria que impulsó la búsqueda del bien común con identidad étnica:

De mi comunidad fui la única indígena que ingresé a estudiar; aprendí a leer y escribir en castellano, por eso me escogieron como secretaria eterna de la comunidad [risas]. Estaba en todo lado para ser traductora de los sacerdotes, de los dirigentes mestizos que no sabían hablar *kichwa*. Aprendí el liderazgo de los comuneros, eso me motivó a seguir trabajando por mi comunidad, en las asambleas tuvimos fuertes discusiones con los compañeros que se metieron a la política y se olvidaron de las necesidades del pueblo indígena. Yo si estaba convencida que la educación es la única forma de dejar ser discriminados y más si la educación es indígena” (Fabiola, docente indígena, entrevista 2017).

La educación, también genera una condición vinculante para legitimar espacios de participación comunitaria e incluso de posicionamiento político frente la organización de los pueblos y nacionalidades. Hablo de la educación en general porque la educación intercultural bilingüe destinada para los pueblos indígenas pierde su especificidad étnica en el momento en que utiliza el currículo hispano. De acuerdo a esta investigación en el trabajo de campo, no es intercultural, ni bilingüe como lo habían pensado el MOSEIB y las organizaciones indígenas. Sin embargo, existe la experiencia de varios comuneros, lideresas y docentes, que estudiaron EIB en escuelas comunitarias, en el bachillerato o la universidad. Aquellas experiencias de participación comunitaria influyen en los procesos educativos y varios líderes consideran que,

esa experiencia de cuidado por la comunidad fue un impulso para acceder a otros espacios de negociación para el beneficio de los pueblos y nacionalidades:

Por mi formación educativa mestiza y en EIB, pude acceder a un puesto de decisiones políticas. Yo como indígena hice justicia con mi pueblo y todos los proyectos que pasaban por mis manos era para beneficiar a las comunidades indígenas de Cotopaxi. Más si era en el ámbito de la educación intercultural bilingüe. Por ser indígena pensaban que no sabía, pero les demostré mi capacidad y apoyé a mi pueblo... de eso no me arrepiento (Esperanza, docente indígena, entrevista 2017).

Si bien, la educación mestiza dotó de elementos para acceder en los espacios de poder, también, la participación comunitaria impulsó el compromiso por mejorar las condiciones de los pueblos indígenas. La mayoría de docentes que tuvieron formación en la EIB, mantienen un claro posicionamiento en la defensa de la educación indígena y su cosmovisión. Esta dinámica implica una lucha permanente con el pensamiento mestizo perteneciente a la ciudadanía universal, porque existe un cuestionamiento permanente en el ejercicio de los espacios de poder; varios dirigentes comunitarios, sobre todo de Zumbahua, explicaron que introducirse en los escenarios de toma de decisiones, favoreció la presencia indígena en las gobernaciones. “Ahora ya hemos estudiado para ser políticos, la educación bilingüe nos dio herramientas para estar en espacios de poder... ahora ya no nos pueden discriminar por ser indios, ahora sabemos leer, escribir... y también sabemos pensar desde nuestro ser indios para relacionarnos con los mestizos” (Alfonso, comunero indígena, entrevista 2017).

Este aspecto es muy diferente al que plantea Carmen Martínez (2009, 192) cuando considera que la preservación de las lenguas y culturas indígenas ha sido más un objetivo de ciertos agentes externos como los etno-lingüistas, la Iglesia progresista y la izquierda y de algunos líderes indígenas, más que un deseo de los indígenas de base. Posiblemente esta apreciación se sostiene porque las poblaciones indígenas han estado aparentemente más interesadas en la integración y la movilidad social que en la segregación y la diferencia cultural. Este aspecto tiene una explicación de orden estructural cuando a inicios de la conformación de la EIB, el presupuesto destinado era muy bajo: los docentes eran mal pagados y tenían que buscar otras alternativas de subsistencia (Martínez 2009). Durante el proceso de mi investigación, todos los maestros entrevistados, estaban regresando a la actividad docente porque veían que les pagaban mejor que en otros periodos gubernamentales. Por lo mismo, su objetivo más bien se

concentró en potencializar la EIB como una forma de recuperación de alguna parte de su construcción histórica como indígenas. De alguna manera, comparto la idea de Martínez (2009, 192) cuando afirma que el sistema educativo bilingüe, ha sido percibido como un medio para la movilidad social y para el acceso a los códigos de la cultura dominante que permiten la integración; de ahí que, las tensiones entre el proyecto culturalista original de varios actores que no son indígenas y la búsqueda de la integración o la movilidad social de los indígenas de base, aparecen claramente en los discursos de la educación intercultural y su implementación. E incluso en esa dinámica de análisis habría que mirar hasta qué puntos estamos considerando la agencia de los pueblos y nacionalidades en los procesos de participación política que también determina instancias de ciudadanía cuando sus intereses sean interculturales o no se ven vulnerados. De todas formas, no se puede negar la incidencia política de la EIB en las comunidades indígenas, varios de los dirigentes, comuneros, lideresas que se formaron en el sistema de escuelas indígenas de Cotopaxi (SEIC), tienen un fuerte arraigo de su rol político para afianzar el idioma, las prácticas culturales y la cosmovisión indígena.

La mayoría de autoridades políticas indígenas en Cotopaxi incursionaron por la EIB, tienen amplia convocatoria e influencia política en las comunidades. “El problema es cuando por la plata pierden el horizonte y todo se convierte en beneficio personal por compadrazgo” (Mariela, líder indígena, grupo focal 2017). Las dinámicas del ejercicio de poder por supuestas influencias, son cuestionadas en los espacios públicos de la parroquia: en el mercado, en la plaza central y en el estacionamiento de las camionetas se rumora sobre las “palancas”, que los familiares de las autoridades políticas ejercen en sus territorios para mantenerse vigentes políticamente. Una de las representantes estudiantiles de los colegios de la parroquia, hija de un comunero comentó: “Para entrar en la política hay que ser estratégicos, así como hay líderes buenos hay líderes que no trabajan. Mi papá siempre me dice, que a todos puedo traicionar menos a mi propia gente” (Martha, estudiante indígena, grupo focal 2017). Las prácticas políticas forman parte de un ejercicio permanente de aprendizaje en función de los beneficios y estrategias para cooptar la aceptación de las comunidades, a través de las obras de infraestructura. En Imantag, existe un vaciamiento de la participación política relacionada con la educación, no hay antecedentes fuertes de EIB. Algunos líderes comunitarios no cuestionan sobre el proceso de resignificación indígena porque asumen que la cultura es dinámica y es más estratégico mantener buenas relaciones con los mestizos para acceder a proyectos comunitarios.

En Zumbahua es fuerte la rivalidad entre mestizos e indígenas, sobre todo en el aspecto educativo. Los docentes en su mayoría son mestizos y dan clases en las escuelas del milenio. Sin embargo, los padres de familia que son indígenas, respetan más a los docentes mestizos que a los indígenas. Esto sucede más en las escuelas del milenio (Zumbahua), porque en las escuelas comunitarias los padres de familia respetan a los docentes indígenas, les consideran como “compañeros que enseñan a sus hijos”. En Imantag, los padres de familia respetan a los docentes indígenas y mestizos. Asumen que los docentes indígenas son “estudiados”.

En Zumbahua, una de las figuras representativas del apoyo en las escuelas indígenas de Cotopaxi es el sacerdote Manuel (nombre ficticio), actualmente perteneciente a la Diócesis de Latacunga. La gran mayoría de la población indígena, respeta al sacerdote por los proyectos de producción que ha llevado desde 1990 aproximadamente, cuando se inició como sacerdote de la orden Salesiana. Sin embargo, también existen personas (mestizas e indígenas) que tienen críticas fuertes por la manera en cómo lleva el Colegio *Jatari Unancha*: le acusan de hacer una politización de la educación indígena. Además, es cuestionado por ejercer la dirección vitalicia del colegio y del proyecto, porque supuestamente, “mantiene privilegios personales a costa de los indígenas”. Mientras algunos indígenas agradecen su apoyo, existen otros que cuestionan su trayectoria.

En Imantag es disperso el panorama, porque las autoridades locales están constituidas de mestizos, sólo los vocales y los comuneros son indígenas, pero consideran que deben generar relaciones de respeto y estrategia con los mestizos para acceder a proyectos de beneficio para la parroquia. “Nosotros confiamos en las autoridades, si nos cumplen todos estamos dispuestos para apoyarles, si nos traicionan no confiamos, dejamos de apoyarles. Siempre nos consultan y me llaman a mí para convocar a las comunidades. Llevar buenas relaciones con los mestizos, nos ha permitido entendernos, yo soy vocal de la junta y a la vez representante de todas las comunas. Estoy trabajando más para ser el primer presidente indígena de la junta parroquial”. Son palabras de Don Alejandro, quien es dirigente indígena, tiene liderazgo y capacidad de convocatoria en las comunidades de la parroquia. Estudió hasta el tercer grado de educación primaria mestiza, pero su compromiso con las comunidades legitimó su representación en la parroquia.

A pesar de las experiencias de participación colectiva que han vivido varios líderes y docentes indígenas, la educación o los procesos educativos no basta para explicar los trayectos individuales influenciados por momentos sociales, históricos y políticos de la participación en sus comunidades y organizaciones. Los procesos educativos son un referente sí para legitimar procesos de participación indígena, pero no es la constante para generar procesos de ciudadanía étnica. O a su vez, la educación en general y la educación intercultural bilingüe impulsan varios escenarios de ciudadanía entre la étnica y la universal. Pero la educación como tal no es la única. Éstos escenarios determinan el cuestionamiento por la homogeneización y la diferenciación de sujetos, en búsqueda de reivindicar procesos de identidad étnica. En esa dinámica, es importante analizar cómo se construye el sujeto indígena para verificar su agencia en medio de un ordenamiento sistemático y estructurado de la educación o del estado en sí, en los que se encuentran frecuentemente vinculado.

2. Agencia del sujeto indígena

Pensar en la agencia del sujeto indígena, es pensar sobre su individualidad. Sin embargo, existe una historia personal y un contexto social que converge en los procesos de ciudadanía. Muchos docentes indígenas se han movilizadо emocionalmente y físicamente porque vivieron experiencias de discriminación étnica, pero la forma de acceder a la ciudadanía ha sido mediante continuos procesos de reafirmación étnica, individuales y colectivas.

La configuración del sujeto y su relación con los lazos sociales (Araujo y Martuccelli, 2010, 75), implica decodificar la agencia del “sujeto indígena” en las dinámicas inclusivas que mantiene el estado (Prieto 2015), para reconocer varios procesos de ciudadanía que existe por dentro y por fuera de la educación. Uno de los referentes centrales que han trabajado en torno al sujeto y su producción es Michel Foucault, profundamente crítico de lo que puede llamarse una concepción tradicional del sujeto. Le piensa al sujeto como un individuo que está completamente dotado de conciencia, como una entidad autónoma y estable, y como la fuente independiente y auténtica de la acción y el sentido (Hall 1997, 86). Foucault concibe al sujeto como producto del discurso en dos diferentes sentidos: como sujetos que personifican las formas particulares de conocimiento que el discurso produce, y como lugares para el sujeto (posiciones subjetivas). Desde esta perspectiva, el sujeto es producido “como un efecto” a través y dentro del discurso, en el interior de formaciones discursivas específicas e históricamente situadas. De ahí, que todos los individuos en un

periodo determinado lleguen a ser sujetos de un discurso particular y, por lo tanto, portadores de su poder-conocimiento (Hall 1997, 87).

Foucault transforma el proyecto colectivo y emancipatorio de la producción del sujeto en un proceso individualizante de sometimiento, es decir: el sujeto se convierte en un efecto del poder y en el resultado de un conjunto de técnicas, ciencias y otros tipos de dispositivos que permiten la fabricación del “individuo disciplinario” (Foucault 1975). En definitiva, el sujeto es resultado de los mecanismos de normalización, de la forma en que los dispositivos disciplinarios se articulan entre sí y producen un sujeto adecuado con las condiciones culturales existentes.

Foucault no explicó la producción del sujeto únicamente a partir de las estructuras discursivas. Su trabajo se enfocó en estudiar: cómo se constituyen los sujetos en diferentes momentos y contextos institucionales, en tanto objetos de conocimiento posible, anhelado e indispensable, y dentro de qué esquemas cobra forma la experiencia de “sí mismos” (Foucault 1981, 35). El hilo conductor que priorizó fue lo que llamó las “técnicas del yo”, es decir, los procedimientos que en cada momento histórico se les propone o prescribe a los individuos para fijar su identidad, conservarla o transformarla en razón de un cierto número de fines, y esto gracias, a las relaciones de dominio de sí, sobre sí, o de conocimiento de sí, por sí mismo¹⁹.

En esta forma de entender al sujeto y su producción, Danilo Martuccelli (2005 y 2007) propone una crítica a las maneras de entender la construcción del sujeto y considera que la socialización ya no es capaz de producir integración social (adecuación entre el actor y el sistema), sino que se ha convertido en un tremendo mecanismo de rotura y desgarramiento del individuo. Por supuesto, los individuos siguen siendo socializados a través de factores

¹⁹ Lo que preocupaba a Foucault en ese momento era explorar ¿qué hacer de sí mismo?; ¿qué trabajo operar sobre sí?; y ¿cómo “gobernarse” ejerciendo acciones en las que uno mismo es el objetivo de las acciones, el dominio a que se aplican, el instrumento de que se sirven y el sujeto que actúa? En definitiva, colocó como el eje del análisis el imperativo del “conocerse a sí mismo” (Foucault 1981). El “conocimiento de sí” recibe su significación en relación con la cuestión del “cuidado de sí”, entendido como experiencia y también como técnica que elabora y transforma esa experiencia. Por lo tanto, reconstruir la historia del “cuidado” y de las “técnicas” de sí, sería para Foucault una manera de hacer la historia de la producción de sujetos. Y esto realizó, estudiando las clasificaciones practicadas en la sociedad en nombre de la locura, la enfermedad y la delincuencia, y sus efectos sobre la constitución de un sujeto razonable y normal, que incorpora los dispositivos disciplinarios en el lenguaje, el trabajo y la vida cotidiana como una forma de autorregulación del sujeto en sí (Foucault 1981).

culturales, pero esta socialización opera en un contexto social, en el cual, la cultura posee cada vez más un rol ambivalente, y cada individuo se vuelve el fruto de una serie cada vez más contingente y diversa de experiencias. En tal contexto, se impone la necesidad de reconocer la singularización creciente de las trayectorias personales (Martuccelli 2005 y 2007). Martuccelli critica el hecho de que el sujeto quede en exceso asociado al binomio sujeción/emancipación. Además, considera que, en autores como Foucault, el análisis se subordina a una interpretación en la que se entrega a las estrategias de producción histórico-culturales, un poder extremadamente amplio en la constitución de los sujetos, con la tentativa de situar al sujeto en el juego binario conformado por la dominación y la emancipación (Araujo y Martuccelli 2010).

Lo que propone Martuccelli es analizar la producción de individuos (la individuación) a partir de algo que llama “pruebas”, es decir, desafíos históricos, socialmente producidos, culturalmente representados, desigualmente distribuidos, en donde los individuos están obligados a enfrentar un proceso estructural de individuación. En ese proceso existe un margen de autonomía (otorgada por la cultura o la experiencia), y permite que los individuos puedan reconocerse como sujetos productores de sentidos más o menos personales, es decir, en la capacidad de agencia del sujeto, a pesar de procesos de dominación argumentados por la diversidad ya sea étnica, racial, sexual. La individuación intenta dar cuenta de la singularidad de las trayectorias individuales en contextos sociales, que se caracterizan simultáneamente por tendencias acentuadas a la homogeneización, pero también y de manera importante a la diferenciación (Araujo y Martuccelli 2010, 86).

Si el sujeto está concebido con cierto grado de maleabilidad, la estructura que lo produce y lo contiene es concebida con un alto grado de homogeneidad y rigidez (Araujo y Martuccelli 2010, 87). Las propuestas posmodernas y deconstructivistas han tenido especiales dificultades para ser traducidas, particularmente de aquellos que trabajan desde la perspectiva de la producción de identidades, de la integración o del problema de la cualidad del lazo social. Por un lado, en la propuesta de la fluidez y perpetuo movimiento, el sujeto se enfrenta con la evidencia de los imperativos discursivos e institucionales sociales que se expresan en tendencias sutiles encaminadas a la homogeneización. Por otro, la aparente inexistencia del sujeto, deja abierta algunas preguntas respecto al sentido de la acción social y a la viabilidad de la acción política (Araujo y Martuccelli, 2010, 87).

De todas formas, el sujeto que cada uno puede llegar a ser, se define en el intervalo que es constituido por los ideales que lo orientan y lo que su experiencia social le dice sobre las vías posibles, aconsejables y eficientes para presentarse y conducirse en lo social. De esta manera, lejos de una visión impositiva o de puro flujo ambulante, el sujeto requiere ser entendido como una configuración. Son éstas configuraciones de sujeto las que cumplen en los individuos la función de orientación y legitimación de sus actos en el mundo, pero que son al mismo tiempo efecto del trabajo del individuo, y de las maneras como éste responde a las distintas pruebas a las que se encuentra sometido en una sociedad (Araujo y Martuccelli 2010, 87). Así, la configuración del sujeto es producto de experiencias sociales y de la acción de ideales. Las configuraciones de sujeto son contingentes, pero no etéreos. De tal manera que, los individuos no actúan en función meramente del ideal, pero tampoco sus actos pueden ser leídos como efecto automático de la experiencia social, por lo que la agencia del sujeto es producto de experiencias personales y colectivas. En el caso de los docentes, sus experiencias sobre racismo y discriminación junto con las experiencias de participación comunitaria, les impulsa a mantener un posicionamiento frente a la educación en sus comunidades. Así como hay, críticas fuertes en la implementación de la EIB, también están convencidos en mantener la identidad étnica a través de la educación indígena.

Las experiencias sociales no son suficientes para explicar los trayectos individuales, porque no se conforman en el vacío, al contrario, las experiencias son inspiradas en la convicción de ideales. Incorporar la variabilidad de los ideales, e insistir en el hecho de que su eficiencia depende de su inscripción, implica otorgarles un papel significativo a las experiencias sociales, a la vez, permite pensar esta propuesta como una opción para conocer al individuo más allá de una lectura normativa del mismo. Pensar su trayectoria en el proceso de “individuación”, también es resignificar un tejido por la realidad socio-histórica. Los sujetos en su construcción social, histórica y política tienen agencia para incidir en los procesos de socialización, aún considerados como homogeneizantes. De alguna manera, los procesos de individuación visibilizan la singularidad de las trayectorias individuales en procesos sociales, históricos y políticos, que mantienen disputas por la homogeneización y la diferenciación; en estos contextos es válido cuestionarse por la construcción de los sujetos étnicos que demandan el reconocimiento de la diferencia étnica en instancias políticas, de participación y de la vida cotidiana. Los docentes indígenas, los líderes comunitarios, e incluso varios mestizos resignifican sus prácticas culturales en procesos de *kichwanización*, como efecto y agencia de la ciudadanía para legitimar procesos de identidad étnica cultural.

3. *Kichwanización* como efecto de la ciudadanía

En este trayecto de la investigación me encontré con mestizos interesados en reivindicar las prácticas indígenas en su vida. Son mestizos que aparentemente dentro de su familia no florece la “presencia de indígenas” en su árbol genealógico, pero decidieron resignificarse culturalmente a partir de un vínculo afectivo con sus esposas. También, conocí a mujeres docentes indígenas que según ellas “regresaron a ser indígenas”, después de transitar durante 15 años en el “mundo mestizo”. Estos procesos de transición cultural se enfocan en las dinámicas de *kichwanización* en donde la cultura se convierte en un recurso de modificación permanente para legitimar la agencia de los sujetos atravesados por la etnia. Generalmente, la relación entre indígenas y mestizos es muy compleja por antecedentes históricos, políticos, económicos y sociales, que han privilegiado a los blancos mestizos de Zumbahua e Imantag. Sin embargo, estos procesos de movilidad cultural a través de la *kichwanización*, implica la necesidad de pensar en las interacciones culturales que marcan otras lógicas de vínculo entre indígenas y mestizos.

Es de la resolución simbólica y colectiva de esa contradicción que resulta la fuerza política y emocional de la etnicidad. Los estudios sobre la etnicidad, han reflejado varias argumentaciones en cuanto a los procesos de *kichwanización*, si bien, es considerado como la dinámica que viven los mestizos y los indígenas en sus trayectorias y orígenes culturales, existen otros términos que argumentan sus significados y representaciones, como por ejemplo el término *misturados*, que según Pacheco de Oliveira (2010, 27), aparece en documentos del siglo XIX para designar a comunidades o familias indígenas en las que existen personas que contrajeron matrimonio con blancos o que hayan adoptado costumbres de estos últimos. La expresión tiene una implícita connotación negativa y sugiere que las personas así designadas "ya no son indígenas". Sin embargo, aún conservan las prácticas indígenas, aunque son consideradas como “tradiciones populares”; decir que en esa trayectoria existe una “emergencia” de nuevas identidades étnicas.

Pacheco de Oliveira (2010,24), utiliza la imagen “el viaje de vuelta”²⁰ que apunta hacia dos dimensiones de la identidad étnica: la trayectoria y el origen. La etnicidad supone

²⁰ En la imagen del “viaje de vuelta” (Pacheco de Oliveira 2010, 25), existen dos aspectos que explicitan, cada uno, la relación entre etnicidad y territorio, y entre etnicidad y características físicas de los individuos, los cuales es preciso esclarecer y elaborar mejor. La expresión “enterrada en el ombligo” conlleva, para los nordestinos, una asociación muy particular. En las áreas rurales del Nordeste de Brasil existe la costumbre de que las madres entierren el ombligo de los recién nacidos para que ellos se mantengan emocionalmente ligados a su tierra de

necesariamente una trayectoria (que es histórica y determinada por múltiples factores) y un origen (que es una experiencia primaria, individual, pero que también se traduce en saberes y narrativas a los cuales se acopla). Lo que sería propio de las identidades étnicas es que, en ellas, la actualización histórica no anula el sentimiento de referencia al origen, sino que lo refuerza. Pues este es el proceso de etnogénesis, que abarca tanto la emergencia de nuevas identidades como la reinención de las etnias ya reconocidas. Parecería que cada grupo étnico representa la *mistura* y se afirma como una colectividad precisamente cuando se apropia de ella según los intereses y creencias que prioriza. La idea de la *mistura* está presente también entre los propios indios y es accionada muchas veces para reforzar clivajes faccionales. Así, los miembros de un grupo étnico reafirman su unidad y sitúan las conexiones con el origen en dimensiones que no pueden ser atravesados o arbitrados por los de afuera.

Parecería que los procesos de *kichwanización* son manifestaciones de otras formas de ciudadanía que tienen los indígenas o no indígenas, para resignificar las prácticas culturales. En el caso de las mujeres docentes indígenas: la experiencia de ser indígena, luego “experimentar ser mestiza” y posteriormente, decidir “regresar ser indígena” nuevamente, marcan las definiciones culturales a través de las afectividades; la relación del vínculo materno con el idioma, la vestimenta o las prácticas indígenas, todavía implica la asignación del rescate cultural hacia las mujeres como “guardianas de la cultura”:

Viví la discriminación como indígena y como mestiza. Como indígena cuando me eduqué en una escuela mestiza: recuerdo que los niños se burlaban por mi vestimenta y por mi pronunciación del castellano que no era tan buena. En el colegio fue diferente porque ya me rebelé y no iba con el anaco. Mi mamá me pegaba por eso, pero yo prefería eso a que se burlen de mí. Luego ya me fui a Europa, ahí no me identifiqué como indígena sino como mestiza, mis padres no sabían sólo mis primos. Trabajé un buen tiempo en un local de ropa. Igual viví la discriminación como mestiza y migrante. Igual tuve que aprender el francés, mi pronunciación no era tan buena, pero tenía facilidad para aprender idiomas. En Bélgica, me encontré con un grupo de paisanos indígenas de Peguche. Ellos se dieron cuenta que yo no era mestiza y me di

origen. Como en esas regiones es frecuente la migración en busca de mejores oportunidades de trabajo, tal acto mágico aumentaría las posibilidades de que, al menos, la persona vuelva un día a su tierra natal. Lo que la figura poética sugiere es una poderosa conexión entre el sentimiento de pertenencia étnica y un lugar de origen específico, donde el individuo y sus componentes mágicos se unen e identifican con la propia tierra, y así se establece un destino común. La relación entre la persona y el grupo étnico estaría mediada por el territorio y su representación podría remitir no sólo a una recuperación de la memoria más primaria, sino también a la imagen más expresiva de lo autóctono.

cuenta que en medio de tanta discriminación era mejor vivir como indígena. Por lo menos, ellos tenían dignidad por ser indios, en cambio yo no estaba ni aquí, ni allá. Además, las mujeres por vestir con anaco, llamaban la atención y vi que eran más respetadas. Regresar a ser indígena me ha devuelto el respeto... [la voz se quiebra] ... Cuando regresé a Cotacachi, mi mamá lloraba de verme vestida con anaco, ella me hablaba en *kichwa* y yo le contestaba... [relato en medio de lágrimas] ... Lo mejor para mí fue ese re encuentro con mi madre, porque me di cuenta que, aunque me corte la trenza, modifique mi dialecto, me haga todo... me vaya a otro país... jamás se puede borrar mi identidad como indígena. La discriminación ya pasó, ahora tengo mi identidad indígena... (Marina, docente indígena de Imantag, entrevista 2017).

Los relatos de las mujeres también describen un antes y un después de su identidad étnica, en esos procesos de transición cultural también existe la movilidad física como una forma de retomar aquella identidad que supuestamente se había perdido. Regresar a la comunidad o al lugar en el que nacieron, forma parte de la resignificación étnica. Incluso la relación con el “otro diferente”, en este caso el mestizo, pone a prueba las decisiones sobre la identificación étnica:

... Fui indígena hasta terminar la escuela, me fui a Quito para trabajar en los quehaceres domésticos de la casa de una señora que tenía plata. Tenía 14 años, estudiaba en un colegio nocturno. Salí de ese trabajo porque no me daban permiso para estudiar. Me fui a vivir a Latacunga. Ahí trabajé en una papelería. Terminé de estudiar el colegio. Por una amiga indígena supe que podía estudiar educación bilingüe con modalidad semipresencial y con beca. Me daba vergüenza porque yo no me vestía como indígena, sabiendo que yo era de comunidad. En ese tiempo me había olvidado de hablar *kichwa*. En la universidad, la clase que me ayudó a identificarme como indígena fue Cosmovisión Andina con el profesor Alberto Conejo... Yo siempre he trabajado, salí de mi comunidad pensando que así iba a ayudar a mi familia, pero regresar a mi comunidad para mí fue como un renacer. Aunque no me visto de indígena, me identifico por ser india porque nací en una comunidad indígena del páramo... para no olvidarme de hablar *kichwa* hablo con mis padres... ellos nunca se olvidan... (Elsa, docente indígena de Zumbahua, entrevista 2017).

En estos relatos, la transición entre ser indígena y ser mestiza, implica decisiones movilizadas por vínculos afectivos, y el referente es el materno. Sin embargo, alejarse de sus comunidades, vivir la migración, mirarse desde dentro y fuera de sus entornos cotidianos, más allá de escenarios de discriminación o culpa, determinaron, la decisión de mirarse como

indígenas con el fin de replicar aquellas vivencias con sus estudiantes, para enfatizar la necesidad de resignificar la identidad étnica. Ambas docentes indígenas consideran que, al salir de sus comunidades, tuvieron que perfeccionar la pronunciación del castellano, ese ejercicio les permitió legitimarse en el mundo mestizo, como un mecanismo de sobrevivencia para no ser estigmatizadas.

En aquella relación entre el mundo mestizo y el indígena, también existen los mestizos que decidieron incorporar la cosmovisión indígena en sus vidas. Es el caso de Luis, un mestizo comerciante que nació en Ibarra y se casó con una mujer *kichwa* de Peguche, pero viven en Cotacachi, tienen dos hijos que estudiaron la educación inicial en la Unidad Educativa del Milenio de Imantag. Ahora, Luis se considera indígena porque sabe que la mamá de su abuela fue indígena y aunque nadie en su familia de nacimiento, quiere reconocer aquello, él sabe que eso fue un hecho y por ese motivo en su relato menciona constantemente que, con la familia de su esposa, “ha regresado a ser indígena”:

Todos en América Latina somos mestizos, en mi árbol genealógico estoy seguro que la mamá de mi abuela por línea materna es indígena, parece un secreto familiar, pero ella tiene la piel oscura, tengo una foto y su apellido es De la Cruz, estoy seguro que fue indígena por sus rasgos físicos. Toda mi familia es comerciante, importan accesorios originales de autos. Todos se auto identifican como mestizos. Siempre en mi búsqueda por mi identidad, conocí a mi esposa que es indígena, ella se dedica a la venta de telas y tejidos indígenas. Eso me llamó la atención, cuando conocí el procesado de tejidos me llamó la atención bastante. Con mi esposa pude calmar esa búsqueda de mi identidad, la familia de ella son todos indígenas convencidos, con vestimenta, prácticas y todo. Al inicio no me vieron bien, porque pensaban que me quería aprovechar del negocio familiar. Luego me fui ganando la confianza de mi suegro. Hasta que un día él me preguntó si de verdad estaba pensando en casarme con su hija y que si pensaba en eso tenía que ser un matrimonio indígena. Le pregunté qué es eso del matrimonio indígena y me dijo que tenía que vestirme con pantalón blanco, alpargatas, camisa blanca, poncho azul, sombrero, trenza y aprender *kichwa*. En un inicio me asusté porque aprender *kichwa* me parecía muy difícil, pero le consulté a mi esposa, que en ese tiempo era mi novia, y ella me dijo que yo mismo decida, ella en nada me iba a presionar. En dos semanas le dije a mi suegro que estoy dispuesto a eso, le pedí que me enseñe *kichwa*, me hice crecer el pelo. Pasó un año y me casé con mi esposa en matrimonio indígena. Desde ahí, opté por ser indígena, bueno yo digo que regresé a ser indígena porque siento que llevo sangre india. Mis apellidos, aunque nos son indígenas, yo sí soy, opté por eso y les criamos a nuestros hijos desde esa tradición. Siempre

estoy estudiando o leyendo parte de la cosmovisión andina. Mis suegros son como mis padres, me apoya mucho. Mi papá y mi mamá ahora aceptan, antes no me querían ni ver. Me amenazaron que, si hago eso que me olvide de ellos, hasta creo que me iban a desheredar [risas]. Ahora, viéndoles a mis hijos aceptan, bueno, desde que tuve mi primer hijo, *Apu* se llama, desde ahí como que se acercaron. Ahora respetan, a veces dicen cosas racistas, pero yo no les hago caso y mejor trato de hacerles conocer la importancia de la cultura andina. Creo que mis padres, mi familia nuclear nunca aceptará que la mamá de mi abuela fue indígena. Por mi lado, me siento tranquilo y me siento feliz con mis suegros, esposa, hijos. Mi suegro me encargó el pequeño negocio familiar. Estamos pensando mandar más tejidos a Bélgica, en donde están dos cuñados míos, hermanos de mi esposa, para acrecentar más el negocio. Parece que a mi papá ya le pasó el resentimiento y el año que viene me va dar un terreno por Ibarra, que es la parte que me corresponde, a todos mis hermanos les dio, faltaba a mí. Con ese terreno pienso construir una casa propia y ver si nos pasamos a vivir allá. Hay que ver, porque me daría pena dejarles a mis suegros. Hay que ver...” (Luis, entrevista, enero 2018).

En el caso de Luis, la transición entre ser mestizo e indígena surge por una búsqueda de la identidad étnica de la madre de su abuela, obviamente que nunca conoció físicamente, pero en sus fotos miró posiblemente los rasgos indígenas que nadie reconoce en su familia. Esa búsqueda le permitió conocer a su esposa en Cotacachi. Algo que Luis conversó tras la grabación fue que siempre visitaba la Casa de la Cultura de Cotacachi o la Universidad de Otavalo; en Cotacachi miraba los eventos culturales y conversaba con los profesores de *Kichwa*. En Otavalo, leía textos sobre la cosmovisión andina, investigaciones sobre las haciendas en la provincia de Imbabura con el fin de encontrar alguna información de la madre de su abuela.

En medio de esa búsqueda conoció a su esposa, en uno de los eventos culturales de Cotacachi. La relación con su esposa le permitió tomar decisiones en su vida, entre ellas, sobre su identidad étnica. Es interesante, recalcar el cariño que siente Luis por sus suegros, quienes le acogieron en su familia; primero como mestizo antes de casarse y luego como “indígena”. La propuesta del suegro obedece también a una constante cultural por parte de la familia indígena de la esposa. Los suegros intentan conservar su linaje indígena, todos sus hijos se han casado con indígenas por lo que la propuesta del suegro, de “casarse en matrimonio indígena”, impulsó una preparación de ser indígena y dejar de ser mestizo. “Mis suegros han sido bien tradicionalistas, antes de casarme con mi esposa, me invitaban a las reuniones familiares y ahí me daba un poco de vergüenza porque sólo yo estaba vestido como mestizo. Todos mis

cuñados hombres estaban vestidos como indígenas porque son indígenas y hablaban *kichwa*. Después con la propuesta de mi suegro de ser indígena para tener un matrimonio indígena, mejor me alegré porque sentí que me quería incluir en su familia y eso era bueno... mi temor era que no me deje casar con su hija. Le tengo mucho cariño a mi esposa porque ella me ha enseñado a ser indígena. Bueno, mis suegros también pero mi esposa me tiene mucha paciencia para aprender...” Ese paso de ser indígena y dejar de ser mestizo²¹, implica un rechazo por parte de sus padres y familia mestiza porque todavía prevalece una valoración cultural mestiza sobre la indígena, que es más marcada en poblaciones mestizas que tienen algún tipo de relación con las poblaciones indígenas. Sin embargo, estas excepciones como la experiencia de Luis permiten visibilizar las transiciones culturales que viven los mestizos en función de la identidad y sus dinámicas culturales.

4. Docentes indígenas como intelectuales orgánicos

Los docentes como intelectuales orgánicos se convierten en mecanismo de resistencia para resignificar la identidad indígena; de alguna manera, son los mediadores para fusionar procesos de ciudadanización y posicionar sus experiencias como indígenas.

En los Andes ha surgido una intelectualidad indígena bajo una constelación común de condiciones. Entre ellas, el retorno de la democracia liberal y el surgimiento de movimientos étnicos han proveído escenarios en los que la intelectualidad indígena ha encontrado su voz, ha identificado a sus públicos y ha participado en la acción política. La proliferación de las organizaciones no gubernamentales con financiamiento externo y los nuevos movimientos sociales, han facilitado a estos pensadores nativos los fondos necesarios y el espacio institucional para la investigación, la redacción, y la publicación. La extensión de la educación secundaria y superior a los campesinos e indígenas ha posibilitado el entrenamiento de los estudiosos y pensadores nativos. La expansión de la educación de adultos y el crecimiento de canales electrónicos de comunicación controlados por sectores indígenas han creado las condiciones para un diálogo dentro del sector intelectual nativo, entre los intelectuales indígenas y los no indígenas, y con las comunidades indígenas (Rappaport 2005).

²¹ Similar a los ritos de paso que propone Gennep (2008) cuando considera que los ritos son un conjunto de actos formalizados y que son portadores de una dimensión simbólica con gran facilidad de entender y practicar. Esa transición de dejar ser mestizo para ser indígena tiene una dimensión de reconocimiento social con el objetivo de relacionarse públicamente con su nuevo grupo étnico.

Rappaport intenta definir los contornos de la intelectualidad indígena, y se limita denominar “intelectuales orgánicos” del movimiento nativo, a quienes funcionan a nivel regional y nacional en representación de un sector étnico emergente, en contraste con los “intelectuales tradicionales”, que siempre han servido como autoridades locales o como intermediarios entre la comunidad y la sociedad dominante (Gramsci 1971). Es decir, se traza una distinción entre las nuevas autoridades comunitarias, los líderes de organizaciones y los profesores bilingües, por un lado, y los políticos tradicionales, los antiguos maestros de escuela y los comunes por el otro, siendo los segundos portadores de una ideología del Estado y los primeros forjadores de una nueva ideología étnica. También distingue de los “sabedores” nativos (los chamanes, los curanderos, los memoristas o historiadores orales de las comunidades) cuya producción intelectual está más que todo dirigido a una población interna y no a un público urbano, a pesar de que se reconocen sus significativos aportes a la conformación del discurso de los nuevos intelectuales orgánicos.

Tanto Claudio Lomnitz (1992, 103) como Louise Pratt (1991, 58) consideran que, al valerse de la escritura, los intelectuales indígenas se apropian de “espacios discursivos europeos”. Tal vez sea cierto para el momento de contacto, pero a lo largo de los siglos, prácticas tan occidentales como la lectoescritura se han transformado en formas culturales entrelazadas, cuyo proceso de interconexión es mucho más interesante que sus orígenes en dos campos supuestamente primordiales: “indígena” y “metropolitano”, creando en cambio, dos posicionamientos políticos que comparten muchos referentes y prácticas culturales. Este aspecto es criticado por Salomon, Rappaport y Cummins porque los dos campos no son los únicos y existen más escenarios de interacción.

Es útil considerar la metodología de estos intelectuales no como una apropiación de prácticas ajenas, sino como el ejercicio intercultural, con la interculturalidad entendida como, “partir desde el conocimiento de lo propio para ir integrando otros conocimientos”, enfatizando que “lo propio” no es un conjunto primordial de costumbres, sino una posición dentro de la sociedad moderna. La interculturalidad presupone más que una práctica intelectual, ya que es una aproximación política al conocimiento que encuentra sus raíces en: “Las relaciones generadas y vivenciadas desde la valoración y respeto por el otro, en la búsqueda de condiciones de igualdad desde las diferencias”. Es decir, es más que la aceptación de la diversidad cultural, porque implica la creación de relaciones horizontales entre sectores culturalmente diferentes de una sola sociedad (Rappaport 2005, 119).

El carácter de estos intelectuales es, entonces, altamente político. No sólo se habla de intelectuales públicos en el sentido de “escritores y pensadores que se dirigen a un público general y educado”, sino que se tiene que reconocer que obran con un enfoque étnico; son activistas. Michel Foucault (1977) habla de los “intelectuales específicos”, cuyo poder proviene de un cuerpo específico de conocimiento. En este caso, tal conocimiento está siendo puesto al servicio de un movimiento social (Rappaport 2005). Como intelectuales orgánicos están los docentes que han participado en su comunidad y continuamente están pensando en mejorar o mantener la cosmovisión andina, “docentes” que piensan el mundo andino y están convencidos de aquello como una inspiración que beneficia a sus comunidades como “procesos de rescate cultural”.

Es importante reconocer que los intelectuales indígenas pertenecen al sector de los intelectuales orgánicos, y que no son estrictamente subalternos. Siguiendo a Spivak (1996, 291-292), las construcciones culturales subalternas que los nutren han sido transformadas dentro de la arena de la militancia; así trascienden a su subalternidad:

Frecuentemente los extraordinarios intelectuales orgánicos... que llegan a ser voceros de la subalternidad son recibidos como subalternos representativos. Esta recepción es un rasgo de nuestro deseo de fijarnos en los individuos. Los esfuerzos de estas figuras singulares que se transforman en intelectuales orgánicos son desechos al posicionarlos como “los” subalternos.

Es decir, que son actores empoderados dentro de una realidad más amplia que sus comunidades. Sin embargo, es central a la misión del intelectual indígena su pertenencia étnica. No son simplemente intelectuales de orígenes nativos, sino pensadores cuyo discurso surge de su identidad étnica, de su conciencia de ser diferentes. En este sentido, no es la subalternidad lo que los distingue, sino la diferencia, noción articulada dentro de un conjunto común de valores y preceptos que emanan de las luchas por la identidad y la ciudadanía propias del movimiento indígena latinoamericano (Rappaport 2005).

Para este sector, los ejes fundamentales de su discurso se centran en la etnicidad, la interculturalidad y el diálogo interétnico. Sea plasmado en la descripción etnográfica, la narración histórica, la retórica política, el argumento legal o el proyecto de desarrollo comunitario, el discurso de los intelectuales indígenas está encaminado hacia la realización de los proyectos de un movimiento político que busca la participación en un Estado pluriétnico o

plurinacional (Rappaport 2005). Esto no quiere decir que todos los intelectuales indígenas sean militantes del movimiento étnico, sino que su producción intelectual nutre y se nutre de las ideas y reivindicaciones de las organizaciones. “Varios de nuestros docentes indígenas primero fueron líderes, dirigentes, catequistas que vivenciaron las necesidades de la gente indígena; algunos fueron hijos de los trabajadores de las haciendas... cuando estudiaron y fueron docentes de la educación intercultural bilingüe tuvieron más apoyo. Creemos que ellos son los pensadores, son los que dan directrices para llevar bien la organización política de las comunidades” (Alberto, comunero de Zumbahua, entrevista 2017).

5. Conclusiones

Los docentes *kichwas* son intermediarios de la ciudadanía porque interactúan con prácticas y discursos de una agencia política comunitaria y estatal. A través de las trayectorias de los docentes se puede mirar decisiones de vida en función de su identidad étnica y posicionamiento político para problematizar el ejercicio de la ciudadanía universal étnica y universal, cuando individualmente se preguntan quiénes son y cuál es el vínculo con su comunidad. Parecería que la línea entre la ciudadanía universal y la étnica está muy marcada cuando se habla de la identidad étnica o cuando encuentran un sentido de valorización indígena en sus procesos de vida, pero aquella línea se pierde cuando miran a la educación como una estrategia para conocer lo que no es indígena y reconocerse como indígenas en el contexto mestizo o en otro contexto que no sea indígena. En esta inscripción parcializada, los docentes también son intermediarios de una ciudadanía universal étnica combinada porque desde procesos individualizados reconocen su agencia comunitaria, estatal y de identidad cultural

Pensar que la educación convierte a los indios en ciudadanos es muy pretencioso porque existen dinámicas que no provienen precisamente de una educación formal. Los docentes indígenas, en su mayoría, han surgido de experiencias en liderazgo comunitario para legitimar su convicción como docentes bilingües. La EIB instalada por una política pública homogeneizante perdió su carácter político de resistencia y preservación de la identidad cultural. Por lo mismo, la experiencia de docentes y líderes comunitarios que cursaron la EIB, es una muestra para visualizar la convicción y el ejercicio político en las comunidades.

La educación en general, de los docentes y líderes comunitarios, también concede elementos para acceder a espacios de opinión, discusión y pensamiento tanto de la cosmovisión indígena

como de las prácticas mestizas. La educación se convierte en un dispositivo para garantizar espacios de ciudadanía de los sujetos indígenas que legitiman su agencia en otras manifestaciones de ser, estar y vivir su identidad étnica.

Sin embargo, la educación no se convierte en el único elemento de acceso a procesos de ciudadanía, tras la educación existe espacios de participación comunitaria que complementa la convicción de un posicionamiento político en los docentes y líderes indígenas, para reivindicar el bienestar común con identidad étnica.

En el ejercicio de la participación comunitaria existen decisiones individuales que determinan al sujeto indígena como un ente individual y colectivo, con agencia propia, producto de procesos históricos, políticos y culturales. La agencia tanto de los docentes como de los líderes indígenas, se materializa en escenarios de resistencia de la identidad étnica a través de los “intelectuales orgánicos” y los procesos de *kichwanización* que resignifican la cultura indígena.

Capítulo 6

Ciudadanización en la comunidad educativa

El objetivo de este capítulo es mirar los efectos de la ciudadanización entre miembros de la comunidad educativa en cada una de las parroquias. Intento mirar la disputa y el efecto entre dos formas de ciudadanía: una indígena y otra universal que constituye el problema analítico desarrollado durante la tesis. Se considera como ciudadanía universal al sujeto individual con derechos y responsabilidades iguales para todos sin ánimo de mirar la diferencia y la diversidad. A decir de Young (1996, 54), la ciudadanía universal deriva del “imperialismo cultural”, en donde proyecta sus valores, experiencias y expectativas como si fueran normativas y universales, pues la universalidad se convierte en uniformidad. La ciudadanía étnica se considera al reconocimiento de prácticas y discursos colectivos de los pueblos y nacionalidades indígenas, en ese sentido, los pueblos son sujeto de derecho por el hecho de ser diferentes y diversos al conjunto nacional en el que están inscritos. Aquí existe un cuestionamiento de las bases de la doctrina liberal de la ciudadanía universal porque cuestiona la dimensión individual de los derechos, de ahí que, en contra de la visión universalista se introduce la diferencia como fuente de los mismos. Se produce una serie de tensiones entre los intereses y demandas indígenas, y los intereses y necesidades de los estados. Sin embargo, entre esta ciudadanía universal y ciudadanía étnica también existe una suerte de combinación entre las dos que a veces ni se queda en la universal o en la étnica.

1. Precisiones metodológicas en el campo educativo

Los efectos de la ciudadanización observé en los integrantes de la comunidad educativa conformada por los profesores, padres, madres de familia y estudiantes. Los profesores, padres, madres de familia son los adultos de la comunidad educativa; y los estudiantes son los adolescentes, niños y niñas. Las personas observadas formaron parte de varias escuelas localizadas en Imantag (parroquia de Cotacachi) y Zumbahua (parroquia de Pujilí). Estos lugares fueron seleccionados a partir de las trayectorias educativas de docentes que se prepararon en instituciones bilingües con currículos educativos étnicos y en instituciones monolingües con currículos educativos universales o hispanos de las zonas, en donde obtuvieron mayoritariamente su licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y trabajaron como docentes en instituciones interculturales.

Este seguimiento de profesores, padres madres de familia y estudiantes, me permitió diferenciar, por un lado, el proceso de la educación intercultural bilingüe desde 1990 aproximadamente, apoyado por organizaciones no gubernamentales, para institucionalizarse con la dirección de educación bilingüe en el ministerio de educación. Y, por otro lado, la educación bilingüe desde el 2008, que adoptó un modelo de planificación estatal a partir de la nueva Constitución y la reforma de educación, lo que dio como resultado las escuelas del milenio. Con ello, existen adultos que se formaron en la EIB (a partir de la experiencia de 1990) y otros, que recibieron la educación bilingüe más reciente, lo que me llevó a explorar los escenarios de ciudadanización en la población *Kichwa* según sus experiencias educativas. Para efectos de reflexionar sobre las consecuencias de la ciudadanización, se realizaron grupos focales con y sin Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en adultos, adolescentes y niños. Esta distinción es importante porque se pudo mirar con facilidad si la educación étnica o hispana influye en los efectos de una ciudadanización étnica o universal, o existe una convivencia entre las dos. La distinción también aporta para identificar las similitudes de los efectos de la ciudadanía en las dos zonas de investigación como son Zumbahua e Imantag. Es significativo recordar que la metodología de las similitudes ayuda a verificar los elementos similares en localidades con características parecidas.

En este capítulo presentaré los efectos sobre la ciudadanización en la comunidad escolar, varios de aquellos efectos se muestran en prácticas y discursos de ciudadanía en indígenas que fueron parte y no recibieron educación intercultural bilingüe. Por lo tanto, quiero mirar las dos formas de ciudadanía: indígena y universal o las dos en las prácticas y discursos de los docentes, estudiantes, padres de familia indígenas de la comunidad educativa en Zumbahua e Imantag. Para realizar este registro cualitativo formé varios grupos focales que fueron conformados por docentes, padres madres de familia entre mujeres y hombres, adolescentes, niños y niñas *Kichwas* que tuvieron y no tuvieron experiencias educativas en la EIB. Las personas que participaron fueron seleccionadas después de visitar sus comunidades y haber conversado previamente sobre el objetivo de la investigación; también participaron voluntariamente otras personas sobre el requisito de experiencia educativa. Esto es haber estudiado en instituciones bilingües y no bilingües. Varias de estas personas me remitieron con otras que sabían de su formación educativa, por ejemplo, algunos de los participantes de los grupos, son maestros que trabajan como comerciantes, choferes en sus tiempos libres (sobre todo en la zona de Zumbahua).

Durante mi estancia en las zonas de investigación, participaron en los grupos focales, más mujeres que varones. Como parte de la cotidianidad, las mujeres son las encargadas de organizar las tareas cotidianas del hogar (agricultura, alimentación, cuidado de niños y animales); los varones trabajan en las cabeceras cantonales como albañiles, pintores, cargadores. También existen líderes comunitarios, maestros, maestras. Generalmente los líderes comunitarios se encuentran en reuniones permanentes con los representantes de las juntas parroquiales y distritos zonales. Hay mayor presencia femenina de las maestras en Imantag, mientras que en Zumbahua hay presencia masculina pero el liderazgo en espacios de educación bilingüe se encargan las mujeres. La participación de adolescentes, niños y niñas es equitativa. Algunos grupos focales realicé en los hogares de los participantes, en las salas comunales de las parroquias, y muy pocos en los patios de las escuelas. Acompañé a varias mujeres hasta sus lugares de quehaceres cotidianos.

Utilicé fotografías de las zonas para relacionar con conceptos sobre derechos, trabajo, vivienda, educación, salud, lengua, opinión. Más adelante presentaré las fotografías que escogieron los participantes del grupo focal y conversaron sobre sus derechos como ciudadanos indígenas y en general. Los conceptos fueron seleccionados bajo el análisis de ciudadanía que utiliza Turner (1964) cuando reconoce la diversidad cultural e identifica otras maneras de ser ciudadano. Los participantes opinaron sobre las fotos para llegar a consensos e identificar las prácticas y discursos de ciudadanía. Como una manera de complementar el encuentro, utilicé los conceptos: derechos, opinión, trabajo y lengua para asociar los procesos de ciudadanización en Zumbahua e Imantag.

Durante las trayectorias educativas me encontré con relatos tanto de mujeres como de hombres indígenas que estudiaron en instituciones de educación intercultural bilingüe, muchas de ellas impulsadas por el movimiento indígena y reconocido con el código “bilingüe” a través de la dirección de educación intercultural bilingüe en el Ministerio de Educación (1990). Estas instituciones se rigen bajo un currículo bilingüe (*kichwa* y castellano), requiere docentes bilingües capacitados, y trabaja en función de la conservación de rituales importantes en la cosmovisión andina, la participación de la comunidad como un eje fundamental en la formación educativa de los niños. Por lo tanto, los adultos con EIB son aquellos que recibieron una educación enmarcada en la preservación de la lengua, ritos, costumbres indígenas y cosmovisión andina.

También me encontré con otros relatos de *kichwas* que estudiaron en instituciones sin educación intercultural bilingüe, consideradas por el Ministerio de Educación como instituciones con código “hispano” que utilizan el currículo de educación general sin hacer énfasis en la etnia, a pesar de encontrarse en una población mayoritariamente indígena²². Tanto en Zumbahua como en Imantag existen unidades educativas del milenio que son instituciones impulsadas por el gobierno de Rafael Correa desde el 2008²³, como una estrategia del Plan Nacional del Buen Vivir (2013), para mejorar las condiciones educativas de las poblaciones rurales del país. En Zumbahua, la enseñanza del *kichwa* forma parte de una asignatura que reciben todos los estudiantes de la institución. Los profesores de *Kichwa* son indígenas bilingües. En Imantag no tienen la enseñanza del *kichwa* como asignatura a nivel general, pero los estudiantes de educación inicial tienen profesoras indígenas bilingües, se irá unificando progresivamente la enseñanza del idioma para estudiantes y docentes.

En Zumbahua, los adultos y adultas con EIB son comerciantes, agricultores, choferes, en su mayoría son bachilleres técnicos, y a la vez trabajan como maestros de educación básica. Varios de ellos cursaron el pregrado en Educación Bilingüe, fueron líderes comunitarios. Los adultos y adultas sin EIB también son comerciantes, agricultores, amas de casa, son bachilleres, han formado parte de la directiva en sus comunidades. Los adolescentes sin EIB provienen de comunidades cercanas al centro de Zumbahua, muchos de ellos estudian en la unidad educativa del milenio Cacique Tumbalá, Unidad Comunitaria Educativa de La Cocha, provienen de familias de agricultores, sus padres son maestros o comerciantes. Los adolescentes que estudian en el Colegio a distancia *Jatari Unancha*, trabajan con sus padres en la construcción, agricultura, cuidado de animales, varios de ellos trabajan en el norte de Quito. Los niños y niñas viven el centro y en los alrededores de Zumbahua, también provienen de familias de agricultores, comerciantes.

²² En el caso de Zumbahua e Imantag, el Ministerio de Educación (2016) está implementando una política educativa en todas las poblaciones con mayor porcentaje de población indígena, y se llama “Guardianes de la lengua”. Consiste en utilizar el modelo del sistema de educación intercultural bilingüe (MOSEIB), para rescatar la lengua en la población indígena desde la educación inicial desde septiembre del 2017. Progresivamente alcanzará su efecto hasta la educación básica y bachillerato.

²³ La Unidad Intercultural Bilingüe del Milenio *Sumak Yachana Wasi* en Imantag fue construida en el 2011, y se empezó a utilizar en el periodo 2012-2013 (Entrevista a Wilmer Santacruz, 2017). En el centro de Zumbahua existía la Escuela Cacique Tumbalá y se convirtió en Unidad Intercultural Bilingüe del Milenio Cacique Tumbalá en el 2008 – 2009, estuvo lista para ser utilizada en el periodo 2009 – 2010 (Entrevista a Emerson Laverde, 2017).

En Imantag, los adultos y adultas con EIB terminaron su pregrado en Educación Bilingüe, fueron alfabetizadores, conductores de radios comunitarias, provienen de familias agricultoras, comerciantes. Los adultos y adultas sin EIB se dedican a la construcción, agricultura, quehaceres domésticos, varios de ellos son líderes comunitarios, no todos son bachilleres. Los adolescentes sin EIB provienen de comunidades cercanas Imantag, muchos de ellos estudian en la Unidad Educativa del Milenio *Sumak Yachana Wasi* o Unidad Educativa Imantag, provienen de familias que se dedican a la agricultura, sus padres migran para dedicarse a la construcción y sus madres son amas de casa. Algunos son hijos de dirigentes comunitarios. Los niños y niñas viven el centro y en comunidades cercanas a Imantag, también provienen de familias de agricultores, sus padres se dedican a la construcción y quehaceres domésticos.

2. Ciudadanización en adultos con y sin Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de Zumbahua e Imantag

Los padres y madres de familia, docentes de la comunidad educativa, es decir los adultos que estudiaron en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de Zumbahua, exigieron una educación bilingüe propia acorde a su contexto, de ahí que ciudadanía para adultos con EIB, significa organizarse para defender la tierra y las prácticas culturales: “nuestras mingas nos ayudaron a luchar por la tierra”. La identidad cultural es importante para pensarse como indígena en todos los espacios, “mantener la lengua *Kichwa* es una estrategia para existir como indios”. La organización en la comunidad sirve para presionar a las autoridades, pero, “últimamente ya no se organizan como antes [1990] porque las autoridades se han politizado, ya no piensan en el bien común”. Existe un sentimiento de tristeza cuando conversan que jóvenes y niños ya no hablan *kichwa*: “pero vive escondido en las comunidades, en la casa. No se habla en público del centro de la parroquia, pero en las comunidades si se habla. Mi lucha es recuperar la identidad que perdí por la discriminación cuando salí a la ciudad, a estudiar” (María, docente, grupo focal 2017).

Frente a esa tristeza de pérdida, también se comparan con los otavaleños, “ellos si mantienen la vestimenta y no se dejan desvalorizar, debemos revitalizar nuestras historias y comprometernos con nuestra identidad”. Hay otro punto de vista que justifica la pérdida del *kichwa* en las comunidades: “nosotros, los que sufrimos discriminación queremos que nuestros hijos no sean discriminados, por eso tal vez, consciente o inconscientemente estamos dejando de hablarles en *kichwa*” (Luz, madre de familia, grupo focal 2017). Parecería que la

nostalgia permanente por la pérdida de identidad cultural o la constante comparación con otros pueblos indígenas respecto al rescate de las prácticas étnicas, surge de una memoria comunitaria que les recuerda quiénes fueron y lo que deberían ser como sujetos indígenas. Ese recordatorio constante de ser indios se fundamenta en prácticas concretas como la minga, la vestimenta, el idioma, la cosmovisión como un constante ejercicio de la ciudadanía étnica.

Consideran que tienen derechos como personas, pero sus derechos como indígenas no se cumplen. De todas formas, con los derechos pueden opinar, luchar para mantener la lengua o el idioma, y finalmente conseguir un trabajo. Asumen que tienen derechos como salud, educación y beneficios para obtener trabajo. Es decir, reconocen como sujetos indígenas que tienen un ejercicio de la ciudadanía universal porque acceden a todos los derechos universales. Sin embargo, la diferencia étnica no es reconocida porque no tienen un sistema de salud, educación, de pensamiento, de gobierno propio. Siempre tienen que depender del gran estado para satisfacer necesidades: “parece que somos la yapa del estado, nos incluyen en todo lado, el peligro es acostumbrarnos a eso y dejar de luchar” (Lucía, docente indígena, grupo focal 2017).

Además, consideran que acceder a los derechos universales se convirtió en una estrategia para potencializar la organización de los pueblos y nacionalidades “creo que fue una ventaja estudiar en escuelas y colegios mestizos para conocer la cultura mestiza y valorarme como india, no fue fácil pero ahora apoyo a la organización indígena, ahora puedo sugerir cómo piensan los mestizos” (Rosita, docente indígena, grupo focal 2017).

También, hay un cuestionamiento sobre las prácticas política que han adquirido los dirigentes y no es muy bien visto por las comunidades, varios consideran que el “compadrazgo” es una estrategia para obtener favores en las representaciones seccionales. La participación artística con énfasis indígena en las comunidades es vulnerada por las mismas autoridades, porque “el prefecto [ex dirigente indígena] da privilegios a sus familiares” (Luis, padre de familia, grupo focal 2017). Asumen que la organización comunitaria está debilitada porque algunos dirigentes se dedicaron a la politiquería y con ello se alejaron del beneficio comunitario, por lo mismo no hay confianza con los dirigentes comunitarios porque sólo benefician a sus familiares, “la gente ya no confía en los dirigentes que tienen vínculos partidistas” (Cristina, madre de familia, grupo focal 2017).

Tienen que migrar a Latacunga, Quito, La Maná o Ambato para conseguir mejores ingresos. Asumen que el castellano es una de las lenguas para comunicarse con su entorno que no sea indígena. En cuanto a la educación, valoran más la educación bilingüe que la hispana porque en la bilingüe enseñan prácticas solidarias y comunitarias, mientras que en la hispana no hay mingas. Aseveran que en las escuelas hispanas se aprende, pero cada uno estudia por su lado y no enseñan a valorar el campo, la tierra, la agricultura.

La ciudadanía para el grupo de los adultos con EIB de Zumbahua, se basa en la importancia de la educación, trabajo, cuidado de la tierra, cuidado de los animales, participación artística, producción de artesanías. El componente étnico cultural está presente sobre todo en la educación como una forma de preservar el idioma, la vestimenta. Las exigencias surgen desde mujeres y hombres indígenas que reclaman, a las autoridades indígenas (o no), oportunidad para todos sin dar privilegios a sus familiares. También son mujeres y hombres indígenas que hablan desde el reconocimiento étnico en su formación educativa, y tienen acceso a espacios de opinión.

La ciudadanía étnica se configura mediante la demanda de derechos étnicos que no sólo es que aparezca símbolos indígenas en la educación, salud, organización política como un artefacto exótico cultural, más bien la demanda se enfoca a pensar en un sistema de organización propio que no tengan que depender de un estado que organiza la vida de la gente de forma homogénea sin mirar la diferencia. La ciudadanía universal está, es accesible, es visible y palpable a través de los derechos universales como salud, educación, servicios básicos, transporte, trabajo, seguro social, se asumen como ciudadanos, pero sin la constante étnica. Este grupo de adultos, resalta la disputa entre la ciudadanía universal y la ciudadanía étnica porque se miran como anexos de un sistema dominante que no reconoce la diferencia étnica y que ayuda a ensanchar los servicios universales de estado en cuanto a la educación, salud, infraestructura. También consideran que los servicios de la ciudadanía universal se han convertido como una estrategia para potencializar los diálogos, generar alianzas entre las organizaciones comunitarias y los gobiernos seccionales.



Figura 6.1. Ejercicio en el grupo focal de adultos con EIB de Zumbahua
 Fuente: Alexandra Paulina Quisaguano Mora

Los docentes adultos que estudiaron en la EIB de Imantag, cuestionan fuertemente a los jóvenes por no defender su identidad indígena: “Los jóvenes pasan por un problema de identidad, se están olvidando de su ser indígena”. “La importancia del cabello en los hombres indígenas de Imbabura, es parte de la identidad cultural. Muchas veces como jóvenes no valoramos ser indígenas, adoptamos otras culturas de diferentes lugares”. Interviene otra mujer y comenta: “en Peguche se mantiene la identidad, muchos de ellos experimentan y luego regresan a mantener el cabello largo” (Cecilia, docente indígena, grupo focal 2017).

Las mujeres de Imantag al igual que los adultos de Zumbahua, siguen cuestionando la no defensa de la identidad cultural: “en la cultura indígena, el cabello largo significa la identidad, la fuerza, la resistencia. En el tiempo de las haciendas les cortaron el cabello a los hombres como un signo de deshonra a la familia. Antes, los hombres de Imantag tenían cabello largo y como es un lugar de haciendas les cortaron el cabello”. Varias de ellas, relacionan la ausencia de identidad cultural en los indígenas por las prácticas violentas que vivieron en las haciendas. Por lo mismo, también se cuestionan sobre la explotación de los hacendados hacia sus trabajadores: “Los campesinos de acá no sabemos que tenemos derechos laborales, aún se mantiene la palabra patrón y se acostumbra a decir: los patrones no nos dan permiso”. Cuestionan el lenguaje sumiso que se mantiene en la población indígena y atribuyen que aún no se reflexionado profundamente en los padres de familia sobre lo que significa el “patrón” y

la “hacienda”. Una de las profesoras manifestó su malestar al escuchar esas palabras porque le recuerda el tiempo doloroso en que vivieron sus abuelos “cuando voy a visitarles a mis abuelos, ellos recuerdan que no eran bien tratados por sus patrones en la hacienda, les insultaban por ser indios, o por vivir como indios... no me gusta escuchar cuando dicen “patrón” porque eso me hace acuerdo del sufrimiento de mis abuelos por ser indígenas” (Rebeca, docente indígena, grupo focal 2017).

Existe un cuestionamiento hacia los docentes mestizos cuando les exigen cortarse el cabello a los estudiantes indígenas: “Los docentes deben informarse del lugar en el que están dando clases para no exigir a los estudiantes que se corten el cabello. Tenemos que practicar la interculturalidad en la cotidianidad”. Ese acto por parte de los docentes mestizos, les recuerda a las docentes indígenas el maltrato que vivieron los indígenas en las haciendas por parte de los patrones mestizos. Ese acto es un recuerdo de la memoria colectiva de violencia y/o castración de la identidad cultural. Eso explica la razón por la que las docentes defienden las prácticas indígenas sobre las prácticas mestizas, y se evidencia la lucha por los derechos de ejercer libremente prácticas culturales indígenas en todas las instituciones, sobre todo, en las educativas en donde hay mayor población indígena. La preservación de las prácticas indígenas es un efecto del proceso de ciudadanización y específicamente de la ciudadanía étnica porque implica registrar el énfasis étnico en la vestimenta, la educación, la alimentación, la cosmovisión. Ese proceso hace que exista una disputa entre ciudadanía étnica y universal.

La ciudadanía en este grupo, significa mantener la identidad de los indígenas para revitalizar los procesos de identidad cultural. Parecería que el proceso de revitalización pertenece a personas que pasaron por la discriminación racial e influye más en una clase social media. De ahí que, con las necesidades básicas satisfechas pueden acceder a la identidad cultural. En ese sentido, hay autorreflexión cultural a través de la práctica del idioma *kichwa*, la alimentación, la vestimenta. El bordado con decoraciones para la vestimenta, es una de las prácticas indígenas que sobresale en las mujeres y se considera que las familias indígenas mantienen como tradición para bordar la ropa de las hijas:

En Imantag se dedican al bordado y se capacitan. Es una fuente de trabajo para las familias. Cuando una aprende a abordar, se borda así misma en la vestimenta. En Imantag muy pocos utilizan el tambor para bordar, los bordados son diferentes en todas las comunidades. Desde

niña me he bordado a mano, no he tenido la necesidad de comprarme los anacos. Desde pequeñas yo le vestía a mi hija con anaco. Los domingos nos ponemos el anaco, según como yo me visto mi hija también quiere vestirse. Depende de la familia cuando las hijas se visten con anaco. Yo he seguido una línea muy tradicional en mi familia. Hay moda en la vestimenta y me gusta vestirme con blusas tradicionales y no escotadas. El bordado se transmite de las madres a sus hijas, de generación en generación (Cecilia, madre de familia indígena, grupo focal 2017).

Las docentes cuestionan el uso del uniforme en instituciones indígenas bilingües en lugar de usar la ropa propia del sector. Es verdad que las mujeres utilizan el anaco, pero los hombres no utilizan el traje propio que es el pantalón blanco, alpargatas, poncho. En la graduación de los estudiantes pude observar que los estudiantes van con la ropa tradicional del sector, pero los docentes se quejan que es el único día en que les pueden obligar el uso de la ropa tradicional de la zona:

Deberían utilizar el uniforme indígena. Camisa y anaco les dan en la institución, pero es importante fomentar la identidad con el uniforme. Hay mucha vergüenza por reconocerse como indígenas. Los líderes de las comunidades tienen la lógica de conservar la identidad cultural con sus hijos. Hay mucha vergüenza de reconocerse como indígenas, ser indígena es sentirse menos y eso viene desde la época de las haciendas (Mariela, docente indígena, grupo focal 2017).

A pesar de la queja permanente sobre el uso de la vestimenta tradicional en la zona, la mayoría de mujeres van vestidas con el anaco y sobre su vestimenta utilizan el saco de la institución. Las instituciones educativas de Imantag respetan el uso de la ropa tradicional a diferencia de Zumbahua, el cuestionamiento permanente de las docentes es que el uso de la vestimenta indígena debería definirse como obligatorio y no como opcional para concientizar la identidad cultural en la juventud y niñez de la comunidad. Asumen que es una práctica que se va perdiendo. El uso de la vestimenta está más arraigado en las mujeres que en los varones. Sin embargo, los varones que son hijos de dirigentes indígenas visten el pantalón blanco, las alpargatas, el poncho azul, la camisa blanca, con su respectiva trenza. Es interesante mirar que los hijos de los dirigentes comunitarios mantienen la tradición de la vestimenta en los varones y en las mujeres, como un signo de identidad étnica y distinción de autoridad (Diario de campo, 2017).

Otra de las prácticas indígenas a nivel comunitario es la minga como signo de la reunión de los comuneros, o de las familias para resolver problemas de la comunidad. La minga es parte de la organización comunitaria para limpiar los canales de riego, construir canales de agua para los sembríos: “cuando se quiere tomar decisiones de algo se llama a toda la comunidad para resolver, cuando hay que solucionar algún tema de agua, riego también nos reunimos. Por ejemplo, en Colimbuela todavía tenemos agua de riego y tenemos que reunirnos para que el agua llegue a todas las comunidades” (Cecilia, madre de familia indígena de Imantag, grupo focal 2017). El *cucayo* es la comida que se comparte durante las tareas que realizan en la minga comunitaria. Sin embargo, consideran que los jóvenes ya no participan mucho de la minga porque tienen que trabajar o estudiar, esa actividad es relegada más hacia los adultos y ancianos de la comunidad: “la minga es parte de la comunidad, pero el *cucayo* se está perdiendo. Desde los 16 años los jóvenes pueden participar en las mingas. Los abuelos son importantes porque transmiten conocimiento e identidad y los niños deben aprender para que la identidad permanezca” (Lucía, docente indígena de Imantag, grupo focal 2017).

En cuanto a la salud, las madres de familia consideran que la medicina ancestral o natural es la práctica constante en las comunidades de Imantag: “Las mamitas tienen resistencia para hacerse atender en el centro de salud, no tienen confianza, por eso utilizan más la medicina natural. Además, en el centro de salud, los médicos no tienen paciencia. Los médicos del centro de salud no ven como prioritaria la fiebre, diarrea, las molestias de los niños. No agilitan la atención. Hacen visitas domiciliarias en el caso de enfermedades graves. Por eso mejor la gente no va y se cura más rápido con medicina natural” (Cecilia, madre de familia indígena de Imantag, grupo focal 2017). El tema de la salud es complejo porque perciben que el sistema de salud no se adapta a sus necesidades y creencias culturales. Por lo que causa un distanciamiento entre la comunidad y el personal médico, al punto de no utilizar el servicio de salud y resolver con conocimientos propios de la medicina en la comunidad.

La ciudadanía étnica surge cuando empiezan a cuestionar los servicios de salud, educación que no tienen identidad indígena y por lo mismo, no tiene las condiciones culturales para acceder a los servicios. Sin embargo, a pesar de que los servicios están a disposición de la comunidad, se utilizan, especialmente cuando existen emergencias en la salud, y en la educación cuando asisten a los establecimientos. Ese uso de los servicios, a pesar que no tiene el componente étnico, hace que de alguna manera se valide la ciudadanía universal, porque el estado garantiza el acceso de la salud a través de los servicios en general sin determinar la

diferenciación étnica. Es decir que, la ciudadanía universal es visible cuando los pobladores hacen uso de los servicios de salud, educación, y a la vez se discute la falta de identificación étnica, en esa discusión surge la disputa entre la ciudadanía universal y la ciudadanía étnica.

El proceso de ciudadanización para el grupo de adultos con EIB, es reconocerse como indígenas mediante el idioma, la vestimenta, las fiestas, la transmisión de sabiduría ancestral. La ciudadanización va más allá de la educación con contenidos académicos como propone la “educación occidental mestiza”. Consideran que es importante llegar a una verdadera práctica de la interculturalidad para no perder las prácticas indígenas. “Todavía falta que los niños y adolescentes de la comunidad se sientan orgullosos de lo que son, porque se avergüenzan de ser indígenas” (Lucía, docente indígena de Imantag, grupo focal 2017).

En el grupo de adultos, generalmente las mujeres consideran que el *kichwa* se está perdiendo, por lo que es importante practicar la interculturalidad a través de la educación bilingüe. Sin embargo, también hay mujeres que han vivido discriminación por haber estudiado en la educación bilingüe y consideran que se debería enseñar a la par: *kichwa* y castellano correctamente: “Cuando yo salí de la escuela bilingüe al colegio mestizo, se me burlaban porque no hablaba bien el castellano, aprendí hablar bien cuando me fui a trabajar de empleada doméstica en Cotacachi, con una señora mestiza” (Blanca, madre de familia, grupo focal 2017). Varias madres de familia y docentes consideran que la discriminación racial es una experiencia que se ha encarnizado, para que sus hijos tengan una educación diferente, les ayude a pronunciar mejor el castellano y desenvolverse mejor en el mundo no indígena. Analizan que el idioma *kichwa* se ha perdido para que sus hijos no sientan la misma discriminación que vivieron sus padres o abuelos; esa aparente pérdida podría considerarse como un efecto de la vergüenza cultural por ser “indios” y a la vez se convierte en el acceso de las nuevas generaciones indígenas hacia el mundo mestizo. “Sufrí discriminación en carne propia por eso quiero que mis hijos no vivan la discriminación que sufrí yo. Creo que yo hablaba raro el castellano, mezclando con el *kichwa* y se burlaban de mí, pero también fui muy rápida para aprender, me tocó aprender así para defenderme y ganar espacio” (Lorena, madre de familia, grupo focal 2017). “Creo que también el idioma *kichwa* se perdió porque no enviamos a nuestros hijos a las escuelas bilingües, por el miedo a que sean discriminados.

Los *guaguas* ²⁴ necesitan aprender bien los dos idiomas para que no les discriminen como a nosotros” (Beatriz, docente indígena de Imantag, grupo focal 2017).

La explicación de la tensión sobre la importancia de mantener la lengua materna, quizá se debe a las diversas trayectorias que vivieron los adultos en función de acceso, clase social y formación académica. Los adultos que defienden la conservación del idioma *kichwa* como un eje fundamental son personas que se encuentran en su proceso de “revitalización cultural”, es decir adultos que vivieron algún tipo de discriminación en instituciones educativas y encontraron apoyo de identidad en la familia o en profesores indígenas para conservar sus prácticas y redefinirse como parte de la cultura *kichwa*: “nosotros siendo indígenas no sabemos el proceso de discriminación que vivimos en la historia, yo aprendí a autodefinirme como indígena con los profesores, aprendí a hablar el *kichwa* académico con Alberto Conejo” (Luz, docente indígena de Imantag, grupo focal 2017).

Las mujeres que han vivido discriminación por haber estudiado en las escuelas bilingües, también identifican problemáticas de violencia intrafamiliar. Una de ellas considera que los cursos de capacitación que ha recibido como educadora comunitaria, le ha servido para poner fin a la violencia de su esposo y de su padre: “las capacitaciones que recibí, me han enseñado que las mujeres sí podemos trabajar y ganar nuestro propio dinero, creo que las mujeres tenemos derecho a trabajar y vivir sin violencia en nuestros hogares” (Beatriz, docente indígena de Imantag, grupo focal 2017). “Antes de irme a la universidad no sabía sobre los derechos indígenas. En el colegio no sabía nada, no sabía sobre la violencia intrafamiliar. Cuando me casé también sufrí violencia intrafamiliar, pero después cuando empecé a estudiar mi esposo cambió” (Luz, docente indígena de Imantag, grupo focal 2017). Las capacitaciones, los estudios universitarios han dotado de elementos para que las mujeres conozcan sobre sus derechos, por lo que se existe una focalización universal de la ciudadanía en función de derechos, más allá de ser o no indígenas, o del reconocimiento étnico.

Las mujeres siembran y cosechan sus productos para vender en un pequeño mercado de Cotacachi que se llama Jambí. Varias de ellas identifican que la venta de hortalizas, legumbres, verduras, granos, les permite administrar su propio dinero, se sienten “útiles” en la familia y de paso, logran conversar sobre sus problemas familiares. “Hay un grupo de mujeres

²⁴ Palabra *kichwa* que significa niño/niña; es decir que con este término los pueblos y nacionalidades, también los mestizos, se refieren a la niñez durante la primera infancia.

en la comunidad de Colimbuela que trabajan en Jambi, ahí pueden vender las hortalizas que siembran” (Luz, docente indígena, grupo focal 2017). Además, realizan intercambio de productos o el conocido *trueque*, por lo que reiteran, que utilizan prácticas indígenas a través del compartir para que todos tengan y nadie pierda nada: “las mujeres hacen intercambio con otros productos que no tienen en la casa, así no hay pérdida y se salva la economía del hogar” (Cecilia, madre de familia indígena de Imantag, grupo focal 2017).

Los procesos de ciudadanía se enfocan en el reconocimiento de la identidad cultural de los pueblos indígenas, por lo mismo es importante luchar para que el idioma *kichwa* se mantenga, las fiestas sean reconocidas en estatutos de ley, se mantenga la vestimenta indígena en las escuelas. Este grupo de adultos considera que los derechos para los indígenas no están satisfechos porque las festividades indígenas no se practican nacionalmente; “en las fiestas hay una historia, un aprendizaje para la sociedad, en cada baile hay un ritual y tiene una explicación que necesita ser reconocido a nivel nacional” (Fabiola, docente indígena, grupo focal 2017).

Consideran que a pesar de tener solventadas las necesidades básicas, aún existe discriminación por ser indígenas, en las universidades, buses, centros comerciales, trabajo. Relacionan la autoestima personal con la identificación étnica para superar la discriminación y desenvolverse con más facilidad en espacios no indígenas. “Aún existe discriminación, nuestros derechos como indígenas no son completos, nos ven llegando a las tres compañeras indígenas al trabajo y uno de los compañeros mestizo nos dice: ahí vienen las tres marías. Para ser indígena hay que luchar y tener autoestima” (Luz, docente indígena, grupo focal 2017). Parecería que esa discriminación que reciben los indígenas se convierte en la motivación para seguir identificándose étnicamente y se concreta en la lucha por visibilizarse como sujetos étnicos. “Hay una lucha por parte de los indígenas para ejercer los derechos; nosotros luchamos en el diario vivir por nuestros derechos. Se sigue luchando en el trabajo. Todavía en los buses existe discriminación. En la universidad de Ibarra (hace cuatro años atrás) la gente mestiza no se llevaba bien con nosotras las indígenas” (Blanca, docente indígena, grupo focal 2017).

Este grupo de adultos de Imantag con EIB, considera que la ciudadanía universal se manifiesta a través del uso de los servicios básicos como el derecho a la educación, salud, trabajo, seguridad social. Sin embargo, cuestionan la ausencia de identificación étnica

adaptada al uso de los servicios básicos. En ese cuestionamiento, surge la validación de las prácticas de identificación étnica como la minga, la organización comunitaria, el uso de la vestimenta, el idioma, la cosmovisión andina, que se enfoca más bien hacia el surgimiento de la ciudadanía étnica. En Imantag, con éstos adultos se fusiona el ejercicio de la ciudadanía universal y la ciudadanía étnica cuando se reconocen los derechos universales y a la vez se cuestionan que debería tener una huella étnica. Es interesante mirar que en el uso del idioma *kichwa*, ya sea por vergüenza o por la experiencia de la discriminación racial, prefieren aprender muy bien el castellano como una herramienta de acceso al mundo mestizo y como un ejercicio del derecho universal sin dejar de reconocerse como indígenas. De ahí que, existe una fusión entre ciudadanía étnica y universal; y a la vez prevalece el surgimiento de la ciudadanía étnica cuando cuestionan que las prácticas étnicas deberían permanecer en el uso de los servicios básicos.



Figura 6.1. Ejercicio en el grupo focal de adultos con EIB de Imantag

Fuente: Alexandra Paulina Quisaguano Mora

El grupo de los adultos sin EIB en Zumbahua, considera que los procesos de ciudadanía se manifiestan en el uso de los servicios como la salud, educación, obtener una vivienda propia, un terreno para cultivar, una familia estable, la organización comunitaria a través de la minga, que a la vez son requisitos para desenvolverse como seres humanos en general. En

este grupo no se cuestionan por la identidad étnica de los servicios, el objetivo es utilizar los servicios que esté al alcance de todos y que sean de buena calidad. El problema surge cuando los servicios de salud, educación, vivienda, agua, luz, comunicación no están cubiertos y no son eficaces. Por ejemplo “el centro de salud no tiene especialistas para las cirugías y cuando tienen que hacerse tratamientos con especialistas les envían a Latacunga o Quito” (Matilde, madre de familia, grupo focal 2017).

El ejercicio de derechos se enfoca más bien en necesidades concretas del sector, una de ellas es la forma de comercialización para generar trabajo; consideran que con una buena feria de animales impulsaría la venta y frenaría la migración de la gente:

la venta de los animales es beneficioso, por ejemplo, si compro dos borregos: uno macho y otra hembra, les hago crecer, tienen crías y les vendo, puedo recuperar. Sería bueno que haya más días de feria para ampliar la comercialización. El alquiler del puesto en la feria nos cobra 0.75 centavos y es beneficioso, pero no hay apoyo de las autoridades. El problema de Zumbahua es que no hay trabajo y todos se van, migran. Pudiendo criar a los animales y quedarse a vender (Maribel, madre de familia, grupo focal 2017).

Adicional a la venta de animales, consideran que la ganancia es mayor cuando se venden productos agrícolas “una tierra bien trabajada es productiva, aquí es bueno para sembrar zanahorias, papas, mellocos, ocas, habas. Pero la gente ya no quiere quedarse a vivir de la tierra, prefiere migrar a las ciudades porque no hay impulso para la producción agrícola” (Gabriela, madre de familia, grupo focal 2017). Las mujeres piensan que una alternativa para que la gente no se vaya, es la promoción de la forma de comercialización para generar trabajo:

el impulso de la venta de animales o productos agrícolas, aumentaría las formas de comercialización; la gente se quedaría y no migraría. Nosotras, las mujeres nos hemos quedado por nuestros hijos, afuera no hay trabajo, no me gustaría dejar mi parroquia en la que nací. Se van de aquí y viven en otros lugares, ya se hacen santo domingueños, quiteños y eso no es así, me da pena dejar a mi parroquia. Mi marido se va cada quince días a Quito o Latacunga para trabajar, pero yo no dejo mi parroquia (Catalina, madre de familia, grupo focal 2017).

Cuando las mujeres reiteran la necesidad de quedarse en la parroquia es porque necesitan tener contacto con la tierra, la crianza de animales, sus padres que se convierten en elementos

de las prácticas culturales, por más que no se quiera reconocer abiertamente. Es decir que en el fondo hay un proceso de identidad cultural arraigado en esa reafirmación por no migrar a pesar de que los servicios básicos no sean los adecuados:

no quiero irme de la parroquia porque me siento bien con las actividades que hago, mis padres viven aquí, qué me hago viviendo en la ciudad... además siento que soy de campo y estoy acostumbrada a estar con mis animales, con la tierra... ya estoy acostumbrada acá a pesar de que falte el agua, la salud y todo. Lo bueno es que mi marido se va y trae la plata, sólo por eso puedo quedarme. Sino no pudiera hacer eso, mi hermana como es madre soltera, ella si tiene que migrar porque encontró trabajo en Quito (Leticia, madre de familia, grupo focal 2017).

Uno de los conflictos sociales que reiteradamente se manifiesta es la migración hacia Quito o Latacunga. Se convierte en un conflicto porque los ancianos de la comunidad se quedan solos y no tienen cuidados pertinentes, muchos de ellos se mueren. “Los abuelitos se quedan solos porque las familias migran, el presidente de la junta parroquial hizo un proyecto para los adultos mayores, los que viven en el centro van, los que viven lejos no son atendidos y se mueren abandonados. Migran y se quedan los viejitos y nadie les cuida” (Graciela, madre de familia, grupo focal 2017). Este es un llamado de atención porque en la cosmovisión andina, los abuelos son los sabios, son los integrantes más importantes de la comunidad y ahora por efecto de la migración, los abuelos son abandonados precisamente en un espacio en donde la alianza comunitaria es una cualidad. Este es el ejercicio en donde ha ingresado de frente el individualismo para romper con la contención comunitaria: “la vida comunitaria se está perdiendo y es peligroso porque la gente ya no piensa en común” (Luis, padre de familia, grupo focal 2017).

Una de las actividades para promover el turismo y a la vez conservar las prácticas culturales en la comunidad es la danza de bailes indígenas para niños, con el objetivo de impulsar la producción turística en la zona, especialmente en el Quilotoa:

No soy profesor, pero me dedico a impulsar el turismo a través de eventos artísticos como la danza. La Universidad Técnica del Cotopaxi nos apoyó con promoción cultural para el Centro Cultural del Quilotoa. Ha ido creciendo hace cinco años. Es necesario rescatar la cultura ancestral, estamos tratando de sacar un libro para rescatar la cultura, nos apoya la UTE, todavía no tenemos un estatuto jurídico, estamos sacando para aliarnos con investigaciones académicas” (Luis, padre de familia, grupo focal 2017).

Parecería que el turismo es una actividad meramente instrumental para el ejercicio de las prácticas culturales, con el ánimo de folklorizar el sector para atraer turistas extranjeros y nacionales. Sin embargo, ese turismo les ha llevado a reflexionar a la población indígena sobre su identidad étnica y confrontarla con el rol que desempeñan en el mundo mestizo: “es importante que el turismo haya llegado a Zumbahua por la Laguna Quilotoa, porque con eso nos hemos logrado consolidar como un pueblo que tienen identidad y nosotros sabemos que debemos hablar mejor el castellano, inclusive tenemos la necesidad de hablar inglés por los turistas gringos. Hemos aprendido a tratar bien a los turistas para que regresen y que nos logren ver” (Pedro, padre de familia, grupo focal 2017).

Otra de las necesidades relacionadas con la falta de servicios básicos es la falta de agua en las comunidades, sobre todo porque Zumbahua se encuentra en una zona de páramo y es difícil el acceso para todo el sector. A pesar de que existen los ojos de agua en lugares específicos, no se abastece en su totalidad; las comunidades que no tienen agua son las que se organizan para cuidar el agua, y las comunidades centrales que tienen agua se han dejado de organizar:

En nuestra comunidad había un ojo de agua, cogíamos turnos por familia para coger agua, pero se empezó a secar, la gente desperdiciaba, ya no alcanzó para todos”. A pesar de que el agua aumentó por el río Toachi, trabajamos todas las comunidades para traer el agua, hubo el apoyo del Señor presidente [Gobierno de Rafael Correa] aun así, todavía nos hace falta agua (Catalina, madre de familia, grupo focal 2017).

Las mujeres también comentan que existen comunidades que no tienen agua. “En Zumbahua las 17 comunidades hacen uso del agua, algunas comunidades tienen pozo y van a coger agua. Algunas comunidades desperdician y otras no tienen agua” (Leticia, madre de familia, grupo focal 2017). Las comunidades que no tienen agua tienen un sentido de organización colectiva a través de la minga, lo que implica el sentido de comunidad para obtener un servicio básico que debería ser accesible con mayor facilidad.

En este grupo de adultos sin EIB de Zumbahua, surge la ciudadanía universal mediante el cuestionamiento por obtener los servicios básicos: trabajo, agua, salud, educación.

Aparentemente no se mira la especificidad étnica, pero surge la minga como un elemento de organización comunitaria que recuerda el sentido de vínculo en la comunidad indígena. Por lo

mismo, la minga es la manifestación de la ciudadanía étnica porque logra vincular el ejercicio de la organización comunitaria con la identidad cultural. El turismo es el anclaje para recordar también la identidad indígena por más folclórico que pudiera ser ese escenario, pero ayuda a reflexionar su ser indígena para mostrarse ante el mundo. En el turismo existe una fusión entre la ciudadanía universal y étnica porque los indígenas se muestran al mundo como sujetos productivos con especificidades culturales.

En los procesos de ciudadanización, las mujeres saben sobre la necesidad del agua en las comunidades, la importancia de la salud, la educación, el conflicto social sobre el abandono a los adultos mayores, la comercialización en la feria para vender animales y productos agrícolas. El tema cultural es causa de preocupación de un promotor comunitario porque se encarga del rescate cultural en la comunidad del Quilotoa. Sin embargo, la mayoría de adultos sin EIB miran las necesidades básicas en relación a la salud, economía, venta de animales, agua como una prioridad para el ejercicio de derechos.

A pesar de que expresan un interés por la minga y el apoyo comunitario, cuando hablamos de los derechos asocian con derechos individuales que benefician a cada uno sin ser colectivos. Piensan que si tienen derechos pueden trabajar; con trabajo puede opinar y con todo eso puede aprender varias lenguas inclusive el *kichwa*, más por un asunto de relación turística con los extranjeros. Tanto la salud como la educación son elementos importantes, más allá de que sean o no sean indígenas. Consideran que prefieren un trabajo mucho más individual, familiar que comunitario. Las actividades en la casa, la siembra, el cuidado de los animales, la venta de productos agrícolas, también es una forma de trabajo. Opinan en la escuela y en familia. Participan en reuniones comunitarias pero la familia es más importante que todos los grupos de organización. El tema comunitario tiene problemas porque “no se ponen de acuerdo”, por lo mismo, han dejado de participar en roles de liderazgo porque hay problemas de coordinación. Finalmente existe la necesidad de hablar correctamente el *kichwa*, el castellano y aprender el inglés, como una forma de reconocimiento en el mundo mestizo.



Figura 6.2. Ejercicio en el grupo focal de adultos sin EIB de Zumbahua

Fuente: Alexandra Paulina Quisaguano Mora

Los adultos sin EIB de Imantag, asumen que existe el ejercicio de la ciudadanía universal con la satisfacción de servicios básicos mediante las “luchas” comunitarias. La comunidad se organiza para solicitar a las autoridades que le faciliten el acceso al agua potable, luz, vías de acceso, alcantarillado educación, salud. La participación comunitaria surge en función de las necesidades:

Con el apoyo de la Secretaría del Agua y el MAGAP se logró hacer los canales de riego, se trajeron los proyectos para el alumbrado público, nos reunimos con los presidentes del cabildo, socializamos a la gente para tener el apoyo y vean que se cumplió con el alumbrado público, canales de riego. Estamos trabajando para un estadio complementario y que los *guaguas* puedan practicar los deportes. Imantag es un territorio de haciendas, estamos luchando para que los hacendados donen parte de sus tierras para hacer un estadio complementario. Todavía tenemos agua entubada, desde el 2000 tenemos canales de riego y alcantarillado; la escuela del milenio ayudó mucho a los niños de la comunidad (Abelardo, dirigente comunal, grupo focal 2017).

En este relato cuando el comunero habla sobre “ser bilingüe”, considera que no es importante si un indígena es o no bilingüe, para los indígenas es importante la organización comunitaria

para exigir a las autoridades la satisfacción de necesidades, entre ellas el alcantarillado, construcción de escuelas, infraestructura. “Recientemente escucho que hablan de ser bilingües, yo no sabía lo que era ser bilingüe, después mis hijos me dicen que nos dicen bilingües a los indígenas. Para nosotros los indígenas, es más importante tener agua para el riego y los animales, tener escuelas bien construidas para que nuestros hijos puedan estudiar y no se queden como nosotros” (Alejandro, comunero de Imantag, grupo focal 2017).

Sin embargo, como parte de los procesos de ciudadanía universal y étnica, este grupo considera que existe transformaciones culturales en la comunidad y por lo mismo hay que poner atención desde las gestiones institucionales y las organizaciones comunitarias: “No me gustaría que se pierda el *kichwa*, nosotros hablamos *kichwa* en la casa, pero los *guaguas* no saben hablar. Desde el 2000 con la dolarización, la gente no tenía trabajo y migró a Quito, de ahí empezaron los jóvenes a reunirse con las pandillas y algunos de los líderes empezaron a venir acá. En las fiestas del *Inti Raymi*, los enfrentamientos se hicieron mortales porque se querían matar entre algunos integrantes de las pandillas. Con el tiempo, se ha ido controlando eso, ya no pelean y ya no hay muertos en las fiestas del *Inti Raymi*”.

Existe una reafirmación de los derechos universales y sociales como parte de los procesos de ciudadanía universal: “Tenemos derecho a la tierra, agua, agua potable, alcantarillado, acabar con las haciendas. Estamos intentando negociar con los dueños de las haciendas para que nos donen sus tierras y utilizar esas donaciones en función del bien de la comunidad. El dirigente hace el seguimiento y comunica a las comunidades. A través de la radio se comunica las gestiones que hacen los dirigentes comunitarios y la gente apoya. La escuela del milenio es una gestión del ex alcalde de Cotacachi Alberto Andrango”. Sin embargo, en esas manifestaciones universales de la ciudadanía, existen especificidades étnicas como por ejemplo las radios comunitarias quichuahablantes, especialmente la Radio Ilumán que genera noticias de las comunidades indígenas de Cotacachi e Imbabura en general, la comunicación es netamente en *kichwa*, y es sintonizada ampliamente en Imantag (Diario de campo, 2017). La ciudadanía universal se encuentra en la materialización de los servicios básicos como agua potable, riego para el cultivo, alumbrado público, alcantarillado. “Dijeron que necesitan la donación de las tierras de los hacendados para construir un hospital y la unidad policial comunitaria, como hicieron con la escuela del milenio” (Abelardo, comunero indígena, grupo focal 2017). Además, que las escuelas deberían trabajar para mantener el *kichwa* porque se está perdiendo, solo los adultos mantienen el idioma porque hablan entre las familias, pero los

adolescentes y niños ya no hablan. La necesidad de mantener los valores culturales en la educación está presente pero la satisfacción de las necesidades básicas parecería que es más importante. A los adultos les gustaría que sus hijos superen a sus padres y que no sufran la discriminación que ellos vivieron con las haciendas. Quisieran que tengan un buen trabajo, una profesión, que salgan de la comunidad y sean profesionales “quisiera que mi hijo hable el *kichwa*, pero también que hable el castellano para que se pueda desenvolver tranquilamente y que no sufra discriminación” (Alejandro, dirigente comunitario, grupo focal 2017). En la percepción de que “mis hijos sean mejores para que no vivan la discriminación que yo [como indígena] viví”, existe la confluencia de la ciudadanía universal y ciudadanía étnica, porque se asume que el acceso a una educación no indígena resuelve la discriminación y el acceso al mundo mestizo se legitima por sobre la identidad indígena. Sin embargo, cuando los adultos anuncian la pérdida del idioma *kichwa*, están conscientes del desbalance de identidad étnica que pueden vivir en las prácticas culturales.

En este grupo de adultos sin EIB de Imantag, parecería que hay una predominancia de la ciudadanía universal, mediante la solicitud a las autoridades de los servicios básicos para la comunidad; pero también existe el surgimiento de la ciudadanía étnica mediante la organización comunitaria y las mingas que exigen la gestión constante, especialmente de los dirigentes comunitarios, para acceder a los servicios básicos. Ese cabildeo con las autoridades de los gobiernos seccionales les dota de experiencia en la gestión comunitaria, institucional y política entre las comunidades y el estado. Los dirigentes comunitarios, las mujeres de la comunidad sostienen la importancia de las prácticas culturales que les definen como indígenas, pero más importante es acceder a los servicios básicos que les ayuda a vivir con dignidad como cualquier persona:

nuestra lucha siempre ha sido para que nos doten de agua potable, luz, alcantarillado, vías buenas, escuelas, centros de salud, porque también somos personas, no por ser indígenas nos van a dejar de lado, tenemos derecho como cualquier persona por eso nuestro fuerte es la organización. Las autoridades saben que, si no nos cumplen, vamos todas las comunidades a reclamar, sólo luchando nos hacemos respetar (Luis, padre de familia, grupo focal 2017).



Figura 6.3. Ejercicio en el grupo focal de adultos sin EIB de Imantag
 Fuente: Alexandra Paulina Quisaguano Mora

3. Ciudadanización en estudiantes adolescentes con y sin EIB de Zumbahua e Imantag

Les junté a los estudiantes adolescentes con y sin EIB porque había gran similitud en sus respuestas, hay pocas diferencias respecto a la configuración de la ciudadanía universal y étnica. De todas formas, me parece interesante constatar que la influencia o no de la EIB no es muy relevante en la configuración tanto de la ciudadanía universal como de la étnica.

El grupo de adolescentes con y sin EIB de Zumbahua, consideran que el proceso de ciudadanización surge con la identificación étnica, pues reconocerse como indígenas es importante para ejercer derechos. Varias adolescentes se comparan con la identidad cultural de las mujeres otavaleñas y asumen que la gente de Zumbahua debería adoptar la misma satisfacción por ser indígenas tanto en su vestimenta como en el comportamiento con el mundo: “las mujeres otavaleñas se identifican con la cultura y se sienten orgullosas de lo que son, hasta bonitas se les ve como indígenas, ellas viven la cultura indígena y demuestran su orgullo”. Se comparan con las prácticas locales y piensan que los jóvenes en general “no respetan la cultura indígena porque salen a la ciudad y se olvidan de que son indígenas. Los

que se van ya se acostumbran por allá y ya no quieren hablar *kichwa*". Grupalmente, sancionaron con la mirada a un joven que manifestó no aprender el *kichwa* porque no le sirve y se le hace difícil. Fuera del grupo le pregunté sobre el asunto y me contestó que habla *kichwa* en la casa, pero afuera no habla porque la gente no entiende y se burla (Diario de campo, 2017). De todas formas, las mujeres empezaron a sancionar el gesto de rechazo al idioma y comentaron: "esconder que son indígenas está mal porque si son indígenas no tienen que esconder que son indígenas, deben sentirse orgullosos de lo que son" (Marcela, estudiante indígena, grupo focal 2017).

Considera que una expresión de ciudadanía étnica es la elección de la *Ñusta* o reina indígena en Zumbahua porque predomina el rescate de la identidad cultural: "esas mujeres son indígenas que modelan, pueden exponer su cultura a través de la vestimenta, el idioma porque hablan los tres idiomas [*kichwa*, español e inglés], la reina elegida trabaja en obras sociales por la parroquia" (Silvana, estudiante indígena, grupo focal 2017). Parecería extraño que la elección de la *Ñusta* es parte de la ciudadanía universal porque es una adaptación del modelo mestizo al indígena, sin embargo, el evento también tiene algunos tintes interesantes para el surgimiento de la ciudadanía étnica porque los estudiantes miran al evento como el rescate de la identidad que les recuerda ser indígenas en la vestimenta, el idioma y el trabajo por las mismas comunidades:

Es mejor que hagan una elección de la *Ñusta* indígena porque así me enorgullezco de dónde soy; es bonito cuando cada una de las participantes cuentan las historias de sus comunidades. Para mí es recordar que somos indígenas. Prefiero participar en eso que ver en la televisión reinados de mujeres ajenas a mi comunidad. Nosotras las indígenas jóvenes tenemos otras facciones y nuestra belleza es diferente... a mí sí me gusta que se haga la elección de la *Ñusta*, incluso las que salen elegidas trabajan por la misma comunidad y eso es bueno porque empiezan a tener experiencias de contactos con las autoridades (Sisa Tamia, estudiante indígena, grupo focal 2017).

Otras de las manifestaciones culturales que se incentiva para preservar las practicas indígenas en los estudiantes son los grupos de danza que se incrementaron como parte de la gestión de las autoridades seccionales de la parroquia: "Generalmente, en los grupos de danza, hay una combinación entre hombres y mujeres, hay selección equitativa. Todos bailamos, nos gusta vestirnos y recordar que somos indígenas. Mis padres me apoyan en las presentaciones. A

veces hacemos presentaciones por fuera de las comunidades y la gente disfruta. En las fiestas de *Apagua*, se organizan para bailar, pero bailan más las mujeres” (Carla, estudiante indígena, grupo focal 2017).

Como una forma de conservar la cultura, impulsar el turismo y generar trabajo en los habitantes, también están las ventas de artesanías, bufandas tejidas por las mujeres con lana de borrego y alpaca, en incluso los comuneros de Tigua también se suman para vender máscaras, pinturas y bufandas en el Quilotoa: “eso ayuda a que los extranjeros vengan e impulsen el turismo, además traen dinero para comprar nuestras artesanías (Leonidas, estudiante indígena, grupo focal 2017).

La salud y la educación son derechos importantes para el desarrollo comunitario, sin embargo, los estudiantes consideran que los profesionales de esos servicios deberían ser gente indígena que entienda la dinámica y las formas de vida de la población que vive en las comunidades. Además ese podría ser un referente para que la gente se quede en la comunidad y no se vaya a otros lugares, para varios de los estudiantes mirar a otros profesionales indígenas es un motivo de satisfacción y orgullo porque saben que ellos también pueden ser profesionales indígenas sirviendo a su propia gente: “hay profesionales que vienen de otros lugares a trabajar aquí, sería importante que la misma gente de aquí trabaje aquí para sentirnos orgullosos de que son profesionales indígenas de aquí y no solo de la ciudad, además para que no tengan que migrar” (Antonio, estudiante indígena, grupo focal 2017).

Varios estudiantes consideran que ser indígenas profesionales es una de sus metas porque pueden demostrar que son capaces de trabajar en cualquier lugar, incluso en lugares no indígenas: “los indígenas no sólo estamos para cultivar la tierra sino también para ser profesionales, me gusta verle a mi tía que siendo profesora también cultiva la tierra; ser profesional no le quita ser indígena, por eso mismo el hecho de que seamos indígenas no significa que no podamos ser profesionales y buenos” (Esteban, estudiante indígena, grupo focal 2017). También consideran que todos los indígenas que se han formado como profesionales son un referente que quisieran seguir porque saben que para ser profesionales no necesitan dejar su identidad étnica:

mis padres cuentan que ellos tuvieron problemas para ser profesionales porque no había muchas oportunidades, ahora hay más facilidades, el apoyo mismo de los padres, ellos siempre

me dicen que hay profesionales indígenas en varias instituciones, todos podemos ser lo que nos propongamos ser, más allá de género, raza, identidad, edad. Lo importante es cumplir metas, ser profesionales sin dejar de ser indígenas. Los profesionales indígenas nos dan ejemplo de su esfuerzo. Mis padres que son profesores los dos, me han dicho que el color de la piel no impide ser buen profesional. Además, hay que tener valores. Mi papá da clases en la escuela del milenio y mi mamá da clases al bachillerato en la Cocha (Fabián, estudiante indígena, grupo focal 2017).

Es interesante mirar la fusión de la expresión étnica y universal cuando consideran que para ser profesionales no implica dejar de ser indígena o dejar de lado las prácticas étnicas que aprendieron con sus padres en la comunidad. Los estudiantes miran que pueden desenvolverse como indígenas y profesionales en sus comunidades y fuera de ellas. Por lo mismo, existe un gran diálogo entre aquello que manifiesta la ciudadanía universal y la étnica porque los jóvenes se miran como sujetos universales y étnicos en su comunidad y fuera de ella.

Consideran que una de las manifestaciones de la ciudadanía es el derecho al trabajo, por lo mismo la venta de productos agrícolas es un mecanismo para generar trabajo en la comunidad, pero la migración es un problema porque las tierras se están dejando solas y no hay quien coseche. Los estudiantes saben que tienen que hacerse cargo de las tierras, pero sus propios padres les motivan para que estudien y no se dediquen mucho a la siembra y la cosecha. En relación a los productos agrícolas y la migración manifestaron que: “es bueno vender, en este año no salió bueno, en años pasados, se perdieron las papas, mellocos habas, se dio poco. Ahora más consumen que sacar a la venta. Algunas veces siembran en cantidades grandes y como no sale no venden y sirve para el consumo propio. El clima no ayuda, ya no hay personas que cultiven”. Cuando piensan que la venta de productos agrícolas es un generador de trabajo se vinculan las prácticas de una ciudadanía universal y una ciudadanía étnica, porque la tierra no sólo sirve como el recuerdo de la memoria indígena sino también como un instrumento de producción agrícola para el sostén familiar: “mis padres me enseñaron que la tierra es la *Pacha Mamita* que se honra y se respeta porque gracias a ella comemos, pero también gracias a ella tenemos platita para estudiar” (Ricardo, estudiante indígena, grupo focal 2017). Así como la tierra es un elemento del recuerdo de la identidad étnica también es el instrumento para consolidar la economía familiar y comunitaria.

Los estudiantes adolescentes sienten preocupación por la migración de la gente en la comunidad porque los abuelos son abandonados “mis padres me enseñaron que los abuelos son importantes en la comunidad por la sabiduría, por todo lo que ellos dieron por nosotros en la comunidad y ver que les abandonan si piedad, no está bien. Eso del abandono de los abuelos, solo se ve en la ciudad, aquí no debería ser porque nosotros somos indígenas y los indígenas ayudamos, apoyamos, no dejamos que la gente se muera sola” (Esteban, estudiante indígena, grupo focal 2017). Definir que el abandono de los abuelos es una práctica individualizante también es una forma de reafirmar la identificación del sujeto indígena como comunitario. Esas prácticas de reafirmación cultural surgen del recuerdo de una memoria indígena para mirar la disputa entre los procesos de la ciudadanía étnica y universal. Si bien la ciudadanía étnica surge de las prácticas de un sujeto indígena comunitario que demanda los derechos de la diversidad étnica, también la ciudadanía universal surge de las prácticas de un sujeto indígena individual que reclama los derechos de un ciudadano común. En esa dinámica también está la migración como una problemática social que también afecta a las comunidades indígenas, se manifiesta como una práctica individualizante, y rompe con los vínculos familiares y comunitarios. Los adolescentes expresan su preocupación por esa práctica individualizante que distorsiona el sentido comunitario del sujeto indígena:

los abuelitos se quedan solos porque los hijos les abandonaron. No está bien que los abuelitos sean abandonados porque nosotros somos comunitarios y que los abuelitos se queden solos, no es justo. Muchas veces la comunidad está pendiente de los abuelos abandonados, se les da de comer o se ve que no estén con frío. En la parroquia los Mato Grosso que es una ONG italiana, también ayudan a los más necesitados y generalmente se encargan de los abuelitos para que no les falte comida y abrigo (Marcelo, estudiante indígena, grupo focal 2017).

Otra de las manifestaciones del proceso de ciudadanía étnica que identifican los estudiantes adolescentes es la minga porque se organizan para resolver las necesidades comunitarias como por ejemplo la carencia del agua potable: “las mingas son importantes para limpiar los tubos y que el agua pueda pasar; las mingas también sirven para traer agua de los páramos, a veces se corta en las comunidades, en el centro de la parroquia no se corta mucho, pero la mayoría de las comunidades de Zumbahua tenemos problemas con el agua” (Lorena, estudiante indígena, grupo focal 2017). Los adolescentes también reflexionan que las mingas son formas de organización para resolver problemas comunitarios, sin tener que acudir a las autoridades locales; es decir que con las mingas hay un nivel de responsabilidad

local que fortalece el vínculo con la comunidad. Los adolescentes se dan cuenta que son comunitarios a través de las mingas y con la organización comunitaria puede presionar a los gobiernos seccionales para exigir el acceso de los servicios básicos: “siempre se está pidiendo a las autoridades que nos solucionen los problemas, pero nosotros como indígenas tenemos la minga para resolver nuestros propios problemas y si ya no hay cómo, podemos presionar a las autoridades para que nos atiendan. Mi papá que es dirigente de la comunidad sabe decir que los indígenas tenemos la capacidad de organizarnos en comunidad, ese es nuestro fuerte y así nos toca, presionar para exigir derechos” (Juan, estudiante indígena, grupo focal 2017).

Los adolescentes consideran que la vivienda es un derecho que todavía no está satisfecho en las comunidades indígenas porque no todos tienen casas de cemento:

para tener una casa propia necesitan trabajar duro y ahorrar, tienen casa, pero es de paja, no todos tienen casa de cemento. Para hacerse una casa de cemento necesitan ahorrar y trabajar duro. Siempre pensaron que por ser indígenas nos íbamos a quedar con la casa de paja y eso no es así. Nosotros, en las comunidades necesitamos casas de cemento para vivir como cualquier persona. Antes nuestros abuelos, no tenían muchos recursos y construían casas de adobe, pero ahora que nuestros padres trabajan y que han salido a la ciudad nos damos cuenta que podemos vivir en casas de cemento como cualquier persona. No me gusta que nos relacionen a los indígenas con la casa de paja porque eso me hacen sentir que no merecemos más de lo que una persona común y corriente, tiene” (Sisa Tamia, estudiante indígena, grupo focal 2017).

Cuando los estudiantes adolescentes cuestionan la relación del indígena con la casa de paja, están mirando a un nuevo sujeto indígena que puede acceder a una forma de vida universal, en donde se reflexiona la relación del indígena con la pobreza por una justificación étnica cultural. La manifestación de la ciudadanía universal está en mirarse como “una persona común y corriente” en medio de toda una estructura cultural étnica, es decir, como un ciudadano universal que tiene derechos más allá de ser indígena o no; por lo mismo, la especificidad por ser indígena no implica que debería vivir en una casa de paja y adobe porque forma parte del relato cultural. En ese sentido, los adolescentes cuestionan el prejuicio cultural que podría confundir: pobreza con estilo de vida.

Hay varios puntos de vista sobre la educación como proceso de ciudadanía, algunos defienden la educación bilingüe porque mantiene las prácticas culturales de sus comunidades

pero no dota de oportunidades para el contacto con el mundo que no es indígena; otros cuestionan la educación mestiza porque no les educa para mantener su identidad o comunidad pero les facilita el contacto con el mundo mestizo; de todas formas, todos concuerdan que la educación es importante para trabajar y ser profesionales: “la educación es importante porque con eso puedes obtener mejor trabajo. La escuela del milenio es buena porque los profesores son buenos, enseñan bien, tenemos libros gratis, no se paga, nos dan uniformes. En otros colegios no enseñan completo” (Luis, estudiante indígena, grupo focal 2017).

Otros estudiantes adolescentes consideran la educación bilingüe les recuerda su identidad indígena, para la mayoría les recuerda la historia de sus abuelos, las luchas, el contacto con la tierra, la relación con sus madres y abuelas a través del idioma *kichwa*. Una de las jóvenes que estudió en una escuela indígena cuenta su experiencia:

en la escuela bilingüe no se utilizaba el uniforme, me vestía con falda, chalina y sombrero, ahora es diferente utilizar el uniforme todos parecemos iguales. Con la vestimenta indígena cada uno sabía de qué comunidad se venía, parece que todas las comunidades nos vestimos igual, pero hay diferencias y se puede ver en la vestimenta. Ahora que todos utilizamos uniforme es más difícil saber de la comunidad a la que se pertenece y también se ha ido perdiendo la vestimenta indígena, más en los hombres que en las mujeres (Rosa, estudiante indígena, grupo focal 2017).

Otros estudiantes expresan su preocupación por la pérdida del idioma *kichwa* en los jóvenes sobretodo, asumen que se debe a la falta de escuelas bilingües que potencialicen el idioma y las prácticas culturales. Hacen una comparación entre los jóvenes de antes y ahora: “antes, los jóvenes hablaban el *kichwa* y actualmente los jóvenes no hablan *kichwa* porque las escuelas ya no respetan el idioma *kichwa*. Gracias a que se crearon las escuelas bilingües, el pueblo indígena pudo estudiar. Mi papá y mi mamá estudiaron en el *Jatari Unancha*²⁵ y eso les dio la oportunidad de mantener su idioma y salir a trabajar. Saben leer y escribir, y siguen siendo indígenas” (Carolina, estudiante indígena, grupo focal 2017). Cuando los adolescentes hacen una comparación entre el antes y el ahora en relación a la pérdida del idioma y las prácticas culturales, asumen que las escuelas bilingües dotaron de elementos para fortalecer la identidad indígena.

²⁵ Colegio de educación bilingüe a distancia. Las clases presenciales son sábados y domingos. Su rector es un sacerdote diocesano.

Hablan de las experiencias en sus escuelas de la educación bilingüe porque al momento no hay escuelas bilingües, solamente existe el Colegio Intercultural Bilingüe *Jatari Unancha* que tiene un sistema de educación profesionalizante presencial y a distancia. Aquella institución se caracteriza porque impulsó la educación bilingüe para dirigentes comunitarios, ahora líderes del movimiento indígena y autoridades de los gobiernos seccionales. La institución ha tenido problemas con la Dirección Distrital del MINEDUC porque no se rige al sistema de educación nacional (Diario de campo 2017). Sin embargo, para los adolescentes existe una gran diferencia entre estudiar en un colegio a distancia y en una unidad educativa: “los colegios a distancia sirven para los que trabajan y estudian, ellos no tienen tiempo durante la semana y por eso estudian así. Además, tienen que pagar y no tienen vacaciones porque necesitan hacer los talleres de mecánica. En cambio, estudiar en una unidad educativa te da las bases para ingresar a la universidad” (Pedro, estudiante indígena, grupo focal 2017). Si bien los estudiantes hacen una diferencia entre los estilos de la educación bilingüe y la educación mestiza, también piensan en el ingreso a la universidad como una opción para no quedarse solamente con los estudios secundarios:

Dicen que el colegio es práctico para tener enseguida un trabajo. Está bien eso para quienes quieren trabajar en algo práctico, pero yo sí quiero estudiar en la universidad y para llegar a eso debo tener buenas bases. Por qué a los indígenas nos dicen que sólo debemos estudiar hasta el colegio. También quiero ingresar a la universidad. Acaso que por ser indígena me van a decir que sólo puedo llegar al colegio y ya. Eso también es discriminación y racismo. Los hijos de los dirigentes indígenas no les ponen a sus hijos en colegios bilingües, ellos les llevan a sus hijos a Latacunga o a Quito, por qué ellos si pueden y yo no. Podemos estudiar en unidades educativas mestizas sin dejar de ser indígenas (Luis, estudiante indígena, grupo focal 2017).

Los adolescentes cuestionan la concepción cultural que se tiene sobre la educación indígena y mestiza frente a un deseo individual sin dejar la identidad étnica, es decir que, reflexionan sobre la libre elección de estudiar en instituciones mestizas sin dejar de ser indígenas, consideran que es un acto discriminatorio pensar que los indígenas están aptos solamente para una educación práctica. Se apela a una libre elección individual que contrasta con las prácticas culturales establecidas.

La salud es otra manifestación del proceso de ciudadanía, varios adolescentes reflexionan que la salud es un derecho fundamental para todos, pero no es accesible en las mejores condiciones para los indígenas: “la salud es importante porque ahora la salud es gratuita. Antes se necesitaba dinero para ir al hospital, en la actualidad todos pueden ir al centro de salud para el chequeo de los bebés y sus madres. Pero los profesionales no tratan bien a la población indígena” (Luis, estudiante indígena, grupo focal 2017). Los adolescentes cuestionan el tipo de atención que recibe la población indígena en los centros de salud pública, consideran que los profesionales no están capacitados para tratar con indígenas, varios de ellos han recibido maltrato:

La salud no es buena en Zumbahua porque no atienden bien a los que van enfermos, no hay higiene, los médicos no entran a tiempo, los mayores esperan mucho y no les atienden. La infraestructura es buena pero la atención es mala. La atención del hospital privado es más eficiente, pero se paga. La gente que trabaja en el centro de salud público, no le interesa la situación indígena. Lo más urgente, es que pongan médicos más capacitados (José, estudiante indígena, grupo focal 2017).

Los adolescentes insisten en el maltrato que reciben por parte de los profesionales de la salud, varios de ellos han obtenido muy malas experiencias en varios servicios y consideran que ese no es el trato que deberían recibir:

Nuestros abuelos cuentan que siempre han sido maltratados por los médicos por eso no quieren irse al hospital público. Los médicos se acostumbraron a tratarnos mal sólo por ser indígenas. Se quejan por nuestra higiene, por nuestros olores. Los médicos no saben que para llegar al centro de salud en el centro debemos caminar horas y horas, y es lógico que el cuerpo sude. Además, nosotros no tenemos agua para disfrutar a cada rato, usted ve que esto es páramo y lo que procuramos es mantener el calor con el fuego, y la leña tiene un olor muy familiar para nosotros. A la gente de la ciudad o a los mestizos ese olor apesta. Para nosotros el olor a leña es natural porque así nos calentamos en el páramo. Los médicos deberían capacitarse para tratar con la población indígena, ellos no conocen y por eso nos tratan mal. Hay pocos profesionales que verdaderamente trabajan bien, pero la mayoría parece que han venido castigados, nos tratan a la mala. Si es un servicio público y gratuito debería ser accesible en todo sentido, inclusive en el trato. Los odontólogos también son agresivos con los niños y adultos. En medicina general también pasa lo mismo. Los médicos jóvenes que son mestizos y de la ciudad, no tienen buena atención, se pasan en el celular o en la computadora.

En odontología la atención es mala, la vez que fui por un dolor de muela, no me sacaron la muela entera y ya se me estaba infectando; tuve que irme al centro de salud privado para que me hagan bien el tratamiento (José, estudiante indígena, grupo focal 2017).

Los adolescentes reclaman el acceso a un servicio básico como es la salud sin maltrato, situación que todos los ciudadanos reclaman en las instituciones de salud pública; sin embargo, los adolescentes perciben que ese maltrato se debe a que son indígenas y los profesionales en general no conocen las condiciones culturales que les exige mantener un estilo de vida particular. Apelan por un trato justo y que a la vez se conozca el contexto rural para evitar la discriminación y el maltrato. Entra en disputa la ciudadanía universal y la étnica, porque los adolescentes reclaman por un servicio de acceso universal como es el derecho a la salud, pero este como es discriminatorio y maltratante, necesita aplicarse desde la especificidad indígena. Es interesante que los adolescentes no están pidiendo que se adapte el servicio de salud según las prácticas culturales de la comunidad, pero están pidiendo trato digno y que por lo menos los profesionales conozcan el contexto de las comunidades indígenas para que disminuya el maltrato. El surgimiento de la ciudadanía étnica, surge cuando los adolescentes reconocen que las comunidades tienen un contexto específico no porque sean sus prácticas meramente de interés cultural sino porque el contexto geográfico les ha llevado a adoptar varias prácticas de supervivencia y en esa especificidad necesitan ser considerados como indígenas para que no sigan siendo discriminados en los centros de salud. De todas formas, los adolescentes enfatizan que necesitan ser tratados bien no sólo por ser indígenas que viven en el páramo sino por ser personas como cualquier ciudadano y ese es el servicio de salud que debería tener cualquier persona. Los adolescentes también reflexionan sobre su salud sexual reproductiva y asumen que deberían pensar en una planificación familiar para evitar el embarazo adolescente:

nuestros padres nos cuentan que sus abuelos han tenido muchos hijos y que en algún momento fue bueno para sostener la producción de la tierra, siempre nos relacionan que los indígenas tenemos hijos como cuyes, pero ahora nuestros mismos padres nos aconsejan que no es bueno quedarse embarazadas antes de terminar los estudios. Nos aconsejan que trabajemos primero para luego no estar arrepentidos de que nos falta la plata. Aquí en la comunidad, las mujeres que se quedan solas con sus hijos venden verduras, pienso que antes de tener hijos deberíamos tener una planificación familiar. Primero hay que estudiar, trabajar y luego tener hijos. Los padres varones abandonan a sus hijos y las mujeres solas trabajan como padre y madre. Hay muchos casos en que los padres abandonan a sus hijos y las madres van a trabajar. A los hijos

hacen a un lado para que las madres puedan trabajar (Lorena, estudiante indígena, grupo focal 2017).

Los adolescentes hacen una relación de las prácticas culturales en la salud sexual reproductiva de sus abuelos y la situación actual de ellos; piensan en terminar sus estudios, en adquirir un trabajo estable, en los roles de género tanto de las mujeres y los hombres, en el tiempo para tener y criar a sus hijos. Desde varias experiencias cercanas que han vivido con sus compañeros o familiares, consideran que la planificación familiar es importante es sus proyectos de vida. En este sentido, realizan un giro cultural en las prácticas de salud sexual reproductiva que viene acompañada por la información que adquieren en las asignaturas de las instituciones educativas, los consejos de sus padres, la experiencia de sus amigos o familiares. El surgimiento de la ciudadanía universal se enfoca en la reflexión sobre sus derechos sexuales y reproductivos en un contexto cultural en donde sus padres o abuelos no contaron con una planificación familiar. Incluso para varias adolescentes indígenas la idea de casarse o tener hijos también es una opción lejana.

Para el grupo de estudiantes adolescentes con y sin EIB, el proceso de ciudadanía étnica y universal se fusiona cuando los adolescentes se miran como personas comunes, como cualquier otro ciudadano que tiene derechos y merecen acceder a los servicios básicos como la educación, la salud, trabajo. Cuestionan las especificidades de los servicios cuando existe discriminación en la educación, vivienda, salud. Dicen que pueden vivir como cualquier ciudadano, pueden ingresar al mundo mestizo sin dejar de ser indígenas. Consideran que existe discriminación cuando no se reflexiona sobre las prácticas culturales que se han pensado que son propias de los indígenas, como por ejemplo la casita de paja y adobe, la gran cantidad de hijos que deberían tener, la educación bilingüe como un recurso práctico para los indígenas.

A la vez creen que existen manifestaciones culturales que les recuerda identificarse como indígenas mediante la minga, la organización comunitaria, grupos de danza artística. Estas prácticas les recuerdan su memoria indígena y surge de los procesos de ciudadanía étnica que también rescata la identidad indígena o la especificidad cultural en los servicios de salud, educación, trabajo. Varios de los adolescentes han vivido procesos de migración en sus familias; sus abuelos fueron cargadores del Mercado Mayorista y San Roque de Quito durante mucho tiempo, algunos de los abuelos han trabajado hasta los 50 años de edad y luego han

regresado a sus comunidades. Los adolescentes valoran el trabajo de sus abuelos porque les recuerda que no han dejado de ser indígenas cuando salieron a las grandes ciudades. Por lo tanto, existe el deseo de ser profesionales indígenas para regresar a trabajar en sus propias comunidades.

Los estudiantes adolescentes asumen que la identidad cultural es importante para conservar la identidad indígena, pero también es primordial satisfacer todas las necesidades no solo por ser indígenas sino porque son seres humanos. Aquí se puede identificar una vez más, la confluencia entre la ciudadanía universal y la ciudadanía étnica porque se rompe con esa línea que remarca la identidad étnica como fuente única de adquisición de derechos.



Figura 6.4. Ejercicio en el grupo focal de estudiantes adolescentes con y sin EIB de Zumbahua
Fuente: Alexandra Paulina Quisaguano Mora

Los adolescentes indígenas con y sin EIB de Imantag, consideran que los procesos de ciudadanía étnica se encuentran en las prácticas que les recuerda ser indígenas como, por ejemplo, el uso del idioma *kichwa*, la vestimenta, la minga. Este es un escenario de reflexión para cuestionar la pérdida de identidad:

Los adolescentes incluida yo, hemos perdido el idioma, no sabemos hablar *kichwa*. Nos hubiese gustado aprender el *kichwa* porque es parte de nosotros, pero nuestros padres no nos

han enseñado. Veo también que algunos jóvenes indígenas, por moda se cambian a la vestimenta mestiza. Los padres son indígenas y los hijos no se visten como indígenas. Para las mujeres en algunas ocasiones nos vestimos con anaco. Hay chicas que no se ponen anaco muy seguido porque no se sabe poner y es difícil. Lo poco que aprendí fue por mi abuelita, desde que ingresé a la escuela mis padres me obligaron a utilizar el anaco como uniforme, es difícil ponerse el anaco porque en la cintura me aprieta y al inicio se me hacía granitos. Mi papá, mi mamá son indígenas, mi familia es indígena y no se ve bien que yo adopte otras culturas, estoy retomando mi identidad indígena (Marcela, estudiante indígena, grupo focal 2017).

Cuando los adolescentes reflexionan sobre su identidad indígena, también sienten la presión de sus padres o familias cuando no se identifican como indígenas, incluso entre ellos se juzgan porque asumen que todos en la comunidad son indígenas y el no serlo significa ausencia de identidad étnica.

Los hombres adolescentes también se cuestionan sobre prácticas más específicas, cuando explican las razones de mantener su cabello corto, pero aun así consideran que siguen siendo indígenas cuando se interesan por aprender *kichwa*:

En mi casa nosotros somos cortados el cabello, todos somos indígenas, mis padres son indígenas, mi papá, mi mamá, mis hermanas son indígenas. Mi mamá me dice que me corte el cabello que está largo, me gustaría hacerme crecer para representar mi verdadera identidad, pero mi mamá ya se acostumbró vernos a los hombres con el cabello corto. De todas maneras, estoy aprendiendo *kichwa* en varios grupos. Al grupo de música voy con pantalón blanco y me hablan en *kichwa*. Me siento orgulloso de ser indígena, aprendo *kichwa* con mi papá y mi mamá; y en Otavalo mis amigos me dicen que aprenda *kichwa* (Carlos, estudiante indígena, grupo focal 2017).

Cuando los adolescentes se cuestionan por la identidad indígena buscan tener aceptación de su familia, en especial de sus padres y a la vez, logran reafirmar con grupos que están trabajando la reafirmación cultural étnica en Cotacachi y Otavalo, a través de la música, la danza y las clases de *kichwa*. Es interesante constatar que la familia de los adolescentes, en especial sus padres les impulsa la búsqueda de su memoria indígena que no es estática y se convierte en una exploración permanente para no quedarse solamente en el uso del idioma o la vestimenta.

Las mujeres adolescentes indígenas explican la importancia de vestir con anaco como una muestra de identidad étnica: “Las mujeres siempre usan el anaco, en mi casa desde muy pequeña me ha enseñado a ponerme el anaco. La moda del anaco está creciendo en Otavalo, hay varios diseños con las alpargatas, las camisas, las fajas, la calidad de la tela para los anacos. Me siento orgullosa de tener el anaco y me siento feliz de ser indígena” (Margarita, estudiante indígena, grupo focal 2017). En las mujeres es más fuerte la exigencia cultural para identificarse como indígenas a través de la vestimenta, porque existe un vínculo afectivo con sus madres o abuelas; se criaron mirándoles con sus anacos y les enseñaron a vestirse como indígenas.

La transmisión cultural de las mujeres indígenas se mantiene por las propias mujeres a través del vínculo afectivo, las madres y las abuelas les recuerdan permanentemente la identidad indígena. Las adolescentes constantemente señalan que sus madres les enseñaron a vestirse desde pequeñas y es más fuerte el aprendizaje cuando hay tías, hermanas, abuelas que refuerzan la experiencia. Por lo mismo, la vestimenta de las mujeres indígenas también se ha convertido en un reconocimiento estético, pues vestirse como indígena sobre todo en las mujeres, es signo de elegancia e identidad cultural:

Para mí utilizar el anaco y la vestimenta indígena es signo de elegancia, a mí me han enseñado a vestirme con anaco desde muy pequeña, estoy acostumbrada desde pequeña y ahora me gusta más, con el anaco me siento mejor. Me gusta la moda antigua y ahora hay una mezcla entre lo antiguo y lo actual, en el anaco. Mis abuelas y mis tías se visten más recatadas con la moda antigua. Mis hermanas, mis primas estamos más pendientes de la moda actual pero también tenemos vestimenta de la moda antigua. Cuando vamos a las fiestas siempre nos estamos mirando las combinaciones de colores, telas y estilos (Adela, estudiante indígena, grupo focal 2017).

También hay adolescentes que sus madres les enseñaron a bordar para coser su propia vestimenta: “Desde pequeña me han enseñado a ponerme el anaco, y me ha enseñado a bordar. Mi mamá me enseñó a vestirme con anaco. En eventos especiales utilizamos el anaco. Me siento orgullosa de vestirme con los bordados que yo misma hice. Las camisas son costosas y ahora me he bordado mis propias camisas, esa es una ventaja que tengo porque si no supiera bordar, no me vestiría con anaco (Carolina, estudiante indígena, grupo focal 2017).

Entre las discusiones de quienes se visten como indígenas y quienes no, varias mujeres adolescentes dijeron que no se visten con anaco porque es muy caro comprarse y mantener la vestimenta indígena:

Yo soy indígena, mi familia es indígena, no hablo el *kichwa*, mis padres sí, yo no; pero una parada de ropa indígena me cuesta por lo bajo \$300. Lamentablemente no aprendí a bordar, mi mami, mis tías y mis abuelas se bordan sus blusas y se cosen los anacos, yo no aprendí... tengo una parada que uso para los días especiales y de fiestas. Pero por eso, por no usar siempre el anaco no significa que no dejo de ser indígena... creo que ser indígena va más allá de la ropa y de hablar *kichwa*... creo que es un sentir (Amanda, estudiante indígena, grupo focal 2017).

Cuando se cuestionan sobre las prácticas que dotan de identidad étnica específicamente en la vestimenta de las mujeres, existe una reflexión sobre las líneas que delimitan el ser o no ser indígena, por lo que los adolescentes refutan esas condiciones étnicas para denotar que lo indígena va más allá de la vestimenta o del conocimiento del *kichwa*, y logran verbalizar que “ser indígena” se acerca más a un sentir. Creo que esta interpretación tiene que ver más con el vínculo afectivo que se tiene con sus figuras parentales y toda una memoria de significados alrededor de aquello. Discutir sobre el ser indígena también implica procesos de ciudadanía étnica porque los adolescentes se miran en función de su reconocimiento como indígenas a través de sus vínculos afectivos.

Consideran que la salud es uno de los derechos universales, necesario para la población, pero no es prioridad para las autoridades. Cuestionan que hay problemas en el sistema de la atención de la parroquia:

El servicio de salud no es bueno, cuando pasa algún accidente tenemos que irnos a Cotacachi. No está abierto en la noche y no nos atienden rápido. Cuando hay brigadas de salud, nos comunican para vacunar a los niños. No atienden rápido y se necesita el servicio de salud para las mujeres embarazadas, con el centro de salud no abastece. Para llegar a Cotacachi se demora media hora, la carretera no es buena. Todos nacimos en la casa. Actualmente, las mujeres embarazadas se atienden con el carnet de embarazo, ahora es obligatorio irse al chequeo en el centro de salud (Catalina, estudiante indígena, grupo focal 2017).

Los adolescentes asumen que la salud es un derecho universal y aun así la atención es mala: “sería chévere tener un centro de salud indígena pero no estamos pidiendo eso, estamos mencionando que no podemos acceder a un buen servicio de salud como cualquier ciudadano. Los comuneros tienen que estar haciendo las gestiones para que abran el centro de salud y atiendan a la gente, cada vez que no atienden en comisión se van al Distrito de Cotacachi para que atiendan y atiendan bien” (Carlos, estudiante indígena, grupo focal 2017). La ciudadanía universal se identifica cuando los adolescentes reclaman por un eficiente servicio de salud, que lo puede tener cualquier persona. Advierten que no están pidiendo un centro de salud indígena adaptado a su comunidad, sólo piden que puedan ser atendidos bien. Cuando hacen ese énfasis de no pedir la especificidad cultural, se miran como sujetos con derechos. De igual forma cuando recalcan que la comunidad tiene un rol de organización y reclamo por la ausencia del servicio de salud, surge de alguna manera la manifestación de la ciudadanía étnica porque saben que los dirigentes comunales a través de la organización comunitaria, reclaman, luchan, insisten para reclamar sus derechos como ciudadanos e indígenas.

Muchas veces pienso en la falta de servicios básicos que tienen los sectores rurales y más los sectores indígenas, acaso que porque somos indígenas nos atienden mal, las vías son malas, las escuelas son malas. Siempre les he visto a mis padres en mingas para reclamar por algo tan básico que todos deberíamos tener sin mayor problema. Y a veces ya me cansa que siempre estemos en lucha, mi papá siempre me dice que nosotros no nos podemos cansar porque lo único que nos queda es la lucha (Carlos, estudiante indígena, grupo focal 2017).

Los adolescentes también consideran que una forma de mantener prácticas sobre la identidad indígena se enfoca en el vínculo familiar: “muy pocas personas se dedican a transmitir las tradiciones en familia. La mayoría de las personas no se quedan a sembrar, migran y generan problemas familiares. Trabaja mi papá, pero mi mamá es la más importante porque se ocupa de nosotros. Las familias se dedican a trabajar en la agricultura. Cada familia tiene su terreno, siembran, cosecha. Toda la familia trabaja” (Carolina, estudiante indígena, grupo focal 2017). Por lo tanto, el vínculo familiar tiene relación con la siembra, la cosecha que de alguna manera genera aprendizajes, experiencias y enseñanzas de lo que implicaría la identificación étnica.

Los adolescentes también rescatan la minga como otra práctica de ciudadanía étnica porque genera procesos de participación comunitaria para solventar las necesidades que las gobernaciones no logran satisfacer:

En Colimbuela hay proyectos de alcantarillado, hay agua en el centro de Imantag. Se hacen mingas para la limpieza de canales de riego. Nosotros participamos en la minga para relacionarnos más con la gente que vive en la comunidad. Las mingas de las comunidades hacen los sábados, es difícil asistir cuando tenemos que hacer las brigadas de participación en el colegio. Se paga multa cuando no asistimos a la minga. Generalmente las mujeres adolescentes se quedan en la casa, haciendo los quehaceres, más van los varones. Cuando realmente no pueden ir los hermanos varones, vamos las mujeres (Catalina, estudiante indígena, grupo focal 2017).

La minga es la representación de la organización comunitaria que genera vínculos, responsabilidades, compromiso con la comunidad para satisfacer necesidades. Consideran que la agricultura a más de ser un elemento de vínculo familiar también es un medio de trabajo para sobrevivir, y en muchos casos se mantiene el *trueque* como parte de la economía social y solidaria:

El trabajo principal es la agricultura que se venden hortalizas que no tienen químicos. Mi mami vende en Jambi de Cotacachi, y sacan productos que no tienen mucho químico. Las madres venden y a veces lo que no venden hacen intercambio de productos. Hay que madrugar a las 4 para coger el puesto. Le ubican, según como llegue. La gente sabe que ese mercado es mejor que el mercado central de Cotacachi. El problema es que los extranjeros van, preguntan en inglés y las mujeres que venden no saben inglés, es medio chistoso cuando se comunican (Luis, estudiante indígena, grupo focal 2017).

Los adolescentes se dan cuenta que ese ejercicio es parte del trabajo de sus madres y les ayuda a mantener alguna autonomía en el ingreso familiar, varios de ellos les acompañan y les ayudan a solucionar dificultades de comunicación con los extranjeros que hablan generalmente inglés. Los estudiantes asumen que existen valores importantes a partir de las "enseñanzas de sus mayores", como por ejemplo el matrimonio. Cuestionan las disoluciones matrimoniales y asumen que primero tienen que estudiar para luego consolidar un matrimonio:

Hoy se toma el matrimonio para un rato. El verdadero propósito del matrimonio es vivir juntos y no romper ese lazo. En las comunidades no hay divorcio, más hay en las ciudades, aquí se favorece la unión de matrimonio para siempre, si tienen problemas se aboga para que el varón cambie de comportamiento. Nuestras abuelas nos contaban que los matrimonios eran arreglados entre familias, o cuando les veían conversando a una pareja, les hacían casarse. No pienso casarme, mi mamá me dice que primero tengo que estudiar, tenga una profesión y luego piense en casarme (Carla, estudiante indígena, grupo focal 2017).

Los adolescentes miran sus proyectos de vida y reflexionan sobre el matrimonio que han experimentado en sus comunidades. En esa percepción hay un énfasis moral de mantener la unión conyugal como sus abuelos les enseñaron y al mirarse como sujetos universales optan por ordenar sus prioridades para enfocarse principalmente en los estudios. Esa decisión de ser leal con las prácticas culturales toma un giro cuando se mira al ser individual y decide priorizar su vida personal antes que la tradición comunitaria. Entendería que una de las manifestaciones de la ciudadanía universal tiene que ver con la decisión de proyectos individuales en medio de prácticas culturales comunitarias que todavía no se han reflexionado y apelan también, a la construcción de un sujeto indígena individual que piensa en su proyecto de vida en función de su propio bienestar.

También se cuestionan por los embarazos en adolescentes y la falta de planificación familiar, varios adolescentes consideran que no es una característica de las poblaciones indígenas solamente, sino que es una problemática a nivel general. Sin embargo, consideran que tienen presente esa situación porque muchos sus familiares viven aquellas circunstancias y no les gustaría pasar por un embarazo a muy temprana edad: “En nuestros tiempos hay muchos casos de embarazos adolescentes. Y cuando se vive la maternidad muy temprano, nos podemos perder de nuestra juventud” (Cecilia, estudiante indígena, grupo focal 2017).

De alguna manera los adolescentes reflexionan sobre sus derechos sexuales y reproductivos, y opinan sobre el embarazo adolescente, la planificación familiar e incluso esos temas acercan a sus proyectos de vida para pensar desde sus individualidades. En cierta medida las reflexiones sobre los derechos sexuales y reproductivos es una manifestación de la ciudadanía universal porque se miran como sujetos universales con proyectos de vida individuales, cierto es que la información llega desde las instituciones educativas o de salud, pero también es una invitación a mirarse como sujetos individuales frente a problemáticas sociales que también

influyen en las comunidades indígenas. Cuando miran a sus familiares de la misma edad que está pasando por un embarazo adolescente, cambian su perspectiva en su proyecto de vida y optan por postergar su vida reproductiva para priorizar su formación estudiantil. Más allá de que suceda o no, es la dinámica de los procesos subjetivos que viven los adolescentes cuando reflexionan sobre sus derechos sexuales y reproductivos. También hay adolescentes que insisten en la planificación familiar y hacen comparaciones entre la forma de tener hijos en las comunidades y la información que han ido adquiriendo en el centro de salud y el colegio:

Hoy no es como antes que tenían muchos hijos, en mi familia mismo somos 10 hermanos y así en la comunidad antes tenían muchos hijos. Hoy si tienen un hijo tienen que cuidarse para no tener más hijos. Cuidarse es parte de la planificación familiar. El centro de salud nos da charlas sobre métodos anticonceptivos. Eso es bueno porque en las familias no se habla mucho del tema, pero yo aprendí en otros lados por el centro de salud, entre amigos. En el colegio si se habla del tema, nos hablan en las clases, pero en la casa es un tema tabú. Si se habla en la casa mi mamá es la que habla más del tema, mi papá no. El embarazo adolescente es muy arriesgado porque se corre el riesgo de perder el bebé (Carolina, estudiante indígena, grupo focal 2017).

Los adolescentes varones también opinan sobre el embarazo adolescente y asumen responsabilidades en la situación: “yo no sé cómo las mujeres pueden tener muchos hijos, por eso necesitan cuidarse para no tener más hijos y nosotros los varones ser más conscientes para no tener muchos hijos” Es interesante cuando los adolescentes cuestionan las prácticas sexuales y reproductivas de sus familias y de la comunidad en general para optar por la planificación familiar como una nueva práctica universal que puede organizar sus proyectos de vida. Generalmente, los y las adolescentes aspiran graduarse, ingresar a la universidad, ser profesionales y si es posible casarse.

Los adolescentes consideran que los procesos de ciudadanía universal y étnica se manifiesta a través del ejercicio de derechos como ciudadanos en general y como indígenas. La ciudadanía universal se manifiesta cuando los adolescentes se miran como sujetos de derechos que pueden acceder a los servicios básicos en buen estado como educación, salud, vías de transporte. También piensan en sus proyectos de vida y reflexionan sobre sus derechos sexuales y reproductivos. Cuestionan el exceso de hijos que tienen sus familias y se ha convertido en parte de las prácticas culturales de las comunidades. Reflexionan que la

planificación familiar es una alternativa para mantener el bienestar individual de la población y que garantiza el cumplimiento de sus proyectos de vida que radica primero en terminar sus estudios universitarios, trabajar y luego formar un hogar. También cuestionan el matrimonio que se vive en la comunidad, ya no se convierte como un objetivo de vida; para los adolescentes es una opción luego cumplir sus aspiraciones individuales fundamentadas en los estudios y el trabajo. Es decir que los adolescentes pueden distanciarse de las prácticas culturales que han definido la salud sexual reproductiva de las comunidades y logran mirarse como sujetos indígenas con proyectos de vida individuales.

Una de las manifestaciones de la ciudadanía indígena es el constante retorno a los procesos de identidad indígena a través del uso de la vestimenta, el idioma *kichwa*. Es interesante el cuestionamiento que se hacen entre ellos por definir quién es indígena o no, parecería que, para los adolescentes, la identidad se plasma más en la vestimenta que en cualquier otro elemento cultural; por lo que llegaron a la conclusión que necesitan mantener la vestimenta porque el *kichwa* no aprendieron en su momento. Asumen que no aprendieron el *kichwa* porque sus padres no les enseñaron, hablan entre ellos, pero muchos no dejaron que sus hijos aprendan, de ahí, que les gustaría aprender *kichwa* como parte de la identificación cultural, sin dejar de lado el castellano como un instrumento de su formación profesional. Sin embargo, en esa discusión también los adolescentes que no usan la vestimenta o no saben hablar *kichwa*, reflexionan que ser indígenas va más allá de vestir o hablar *kichwa*, también es valorar las prácticas indígenas de sus abuelos y familiares, porque en ese recorrido logran reconocer su identidad de indígenas. Varios de estos adolescentes, cursan nodulos de *kichwa*, poco a poco se van vistiendo con alguna indumentaria que les recuerda su ser y sentir indígena.

Otras de las manifestaciones de la ciudadanía étnica es la organización comunitaria a través de la minga para solventar las necesidades básicas y reclamar sobre los servicios básicos, a los gobiernos seccionales. Varios adolescentes mencionan que no solicitan servicios básicos indígenas, con que tengan acceso a la educación, salud, vías, agua potable es suficiente. Es ahí en donde los adolescentes, se miran como ciudadanos universales porque manifiestan que esos son los servicios que debería tener cualquier persona más allá de ser indígena o no. Sin embargo, reflexionan que la organización comunitaria es un mecanismo de lucha para presionar a las autoridades el acceso de los servicios básicos:

Mi papá que es dirigente comunitario, organiza siempre las mingas en la comunidad y cuando falta el adoquinado, el alcantarillado, la buena atención en el centro de salud, se organizan para reclamar a las autoridades. Los dirigentes comunitarios son los que hacen el seguimiento y deciden en las reuniones de la comunidad. Muchas veces las autoridades ya les conocen a los dirigentes y les llaman para ser los mediadores (Jorge, estudiante indígena, grupo focal 2017).

La organización comunitaria también es vista como una estrategia de presión política en donde los dirigentes logran tener contactos con las autoridades para mediar intereses. Una creencia fuerte de los adolescentes es que para llegar a ser alguien importante, necesitan estudiar y profesionalizarse, esta creencia es producto de la carencia educativa que tuvieron sus padres por lo mismo consideran que con la educación pueden tener otras oportunidades que ayude a estabilizar sus vidas: “Mis padres me dicen que aproveche estudiando para ser profesional, y yo pienso que es verdad porque ahora sino estudias, es más difícil conseguir un trabajo estable”. Es interesante cuando los adolescentes recalcan la educación como una estrategia para acceder a la profesionalización y estabilidad de vida en sí, pero varios de ellos al mirar el ejemplo de sus padres como líderes comunitarios se dan cuenta que la educación no es el único elemento para estar bien y vivir tranquilo; algunos consideran que los líderes tienen vocación y les gusta ese ejercicio porque tienen habilidades innatas para negociar con las autoridades, también tienen el liderazgo, la fuerza, las ganas de servir en la comunidad:

Mi papá también es dirigente comunitario y él apenas tiene segundo grado de primaria, él no sabe leer y escribir, pero tiene liderazgo para pensar en toda la comunidad. Como yo sé leer, me dice que lea los documentos. Y con eso ya se da cuenta de lo que debe hacer para el beneficio de la comunidad. Pienso que para ser dirigente hay que pensar en todos, en el bienestar común. Muchas de las veces, mi papá no duerme por saber cómo solucionar los problemas de la comunidad. Él con mis tíos saben que la única forma de salir adelante es con la comunidad y esa es la enseñanza que también tengo. Mi abuelo también fue dirigente comunitario, así como mi papá aprendió de mi abuelo, yo también quiero aprender de mi papá a ser dirigente. Mi papá me dice que yo seré un mejor líder porque ya puedo leer y escribir, pero para mí, mi papá es el mejor líder del que puedo aprender porque él está convencido en luchar por la comunidad (Lennin, estudiante indígena, grupo focal 2017).

Por un lado, asumen que la educación es una estrategia para conocer e incursionar en la participación política, pero por otro lado también asumen que el liderazgo comunitario y el

pensar en el bienestar común se convierten en estrategias para gestionar necesidades comunitarias. En cierta medida, la ciudadanía étnica surge también de las mingas, del liderazgo iletrado, de esas ganas de convivir con la comunidad precisamente porque siempre hay algún motivo por reclamar visibilidad y servicios básicos concretos.

En este grupo de adolescentes hay una confluencia de la ciudadanía indígena y universal porque en cada ejercicio de derecho universal que van registrando, también van recordando la memoria indígena a través de la vestimenta, el idioma. De igual manera, en las prácticas culturales que registran cuestionan las creencias poco reflexionadas con el fin de mirar proyectos de vida individuales. Por esta confluencia entre ciudadanías, pensaría que los adolescentes se consideran como sujetos indígenas universales porque en muchas de sus intervenciones no dejan de considerarse como indígenas, varios se consideran indígenas más allá de usar o no la vestimenta o el idioma.



Figura 6.5. Ejercicio en el grupo focal de estudiantes adolescentes con y sin EIB de Imantag
 Fuente: Alexandra Paulina Quisaguano Mora

4. Ciudadanización en estudiantes niños, niñas con y sin EIB de Zumbahua e Imantag

Hago el análisis de los niños y niñas de Zumbahua e Imantag juntos porque hay similitudes en la concepción de las prácticas que manifiestan los procesos de ciudadanización étnica y universal. Tal es así, que los niños y niñas están en contacto con la experiencia indígena de sus padres, por lo mismo consideran que la educación, salud, opinión son derechos que todos deberían tener sin distinción. Varios de ellos reconocen estos derechos porque les enseñaron en sus escuelas y algunos mencionan que es importante el derecho al trabajo porque escucharon de sus padres en las familias.

Con los niños realicé un ejercicio para identificar derechos a través de tarjetas en las que constaba: salud, educación, opinión, lengua, vivienda. Varios niños que estudian con profesoras bilingües identificaron la lengua con el derecho de la identidad indígena. Los niños que estudian con profesoras mestizas y bilingües consideran que con la opinión pueden conseguir trabajo como profesionales en la agricultura, en la conservación de la cultura indígena y en la construcción. También piensan que la lengua es importante porque es una forma de conservar el propio idioma como es el *kichwa*. La mayoría de los niños y niñas no hablan el idioma, pero entienden, sin embargo, hablan con sus madres y abuelas en las familias. Los niños de Zumbahua que están con profesoras bilingües hablan el idioma en sus clases de *kichwa* con sus compañeros y maestras; los niños de Imantag sólo hablan el idioma en sus hogares (Diario de campo 2017).

A pesar de que los niños de Imantag no hablan el idioma con sus profesores en la escuela, consideran que es primordial mantener la identidad indígena a través de las fiestas, la vestimenta y la venta de artesanías: “mantener la cultura es bueno tanto en hombres como en mujeres, mantener la cultura es seguir con una tradición desde hace mucho tiempo por ejemplo la fiesta del *Inti Raymi*, las artesanías, la vestimenta. Hacen bordados, camisetas a veces venden y otras veces se visten” (Rommel, estudiante indígena, grupo focal 2017).

El proceso de ciudadanía étnica y universal en los niños y niñas, se enfoca más hacia el reconocimiento de derechos sociales como salud, educación, vivienda. Una de las manifestaciones de la ciudadanía universal en la percepción de los estudiantes surge cuando los niños consideran que tener derechos significa: tener una familia, una casa, ser libre, tener salud, educación, amor y responsabilidad. De ahí, se justifica su razonamiento cuando comienzan a ordenar los derechos y sugieren que con los derechos se obtiene un trabajo, luego se logra opinar y finalmente se puede mantener un idioma es este caso: “*kichwa* - español”.

Los niños y niñas consideran que la minga es como un trabajo porque la gente se reúne con puntualidad para no cancelar una multa, necesitan de esfuerzo para cosechar, sembrar, limpiar, arreglar espacios comunitarios. También asumen que ser indígenas significa mantener las costumbres y tradiciones, por lo mismo, sus abuelitos preservan la cultura y los niños intentan, a través de la vestimenta: “ser indígena es cuidar la tradición, cuidar

costumbres y tradiciones”. A través de sus narraciones, sobresale el tema del embarazo adolescente como una práctica común y las violaciones a niñas menores de edad.

Los niños y niñas tanto de Zumbahua e Imantag tienen una concepción universal de la ciudadanía porque ordenan los derechos en función de las necesidades de sus familias y padres. Solamente los niños que se educan con profesoras bilingües identifican la lengua como un derecho de identificación indígena. El surgimiento de la ciudadanía étnica surge cuando se identifican como indígenas por la vestimenta y por el idioma, sin embargo, miran que sus abuelos preservan las tradiciones y ellos como niños les falta un gran camino para alcanzar a preservar las tradiciones como indígenas. De todas formas, los niños tienen estas dos miradas de la ciudadanía que no se pone en disputa, simplemente está y convive en ellos. Tienen derechos universales y son indígenas a la vez.



Figura 6.6. Ejercicio en el grupo focal de estudiantes niños, niñas con EIB y sin EIB de Zumbahua e Imantag. Fuente: Alexandra Paulina Quisaguano Mora

En la investigación, la manifestación de la ciudadanía universal y étnica se ha ido determinado a través de varias dinámicas, sin embargo, escogí dos casos que expresan la trayectoria de la ciudadanía en las prácticas y discursos de sujetos indígenas concretos para entender cómo la ciudadanía universal y étnica están imbricadas.

Para registrar la trayectoria de la ciudadanía, realicé entrevistas con preguntas sobre la comprensión de la ciudadanía; por lo mismo expongo el caso de Humberto Tambaco (entrevista 2017), líder comunitario indígena de Imantag, quien no estudió en las escuelas comunitarias, pero cursó la educación primaria en las escuelas mestizas del sector, es quichuahablante, y la comunidad le reconoce como un personaje que puede mediar entre las instancias estatales del estado y las organizaciones comunitarias. Durante su relato, desde su experiencia de vida, pude constatar que en sus prácticas y discursos existen connotaciones de ciudadanía universal cuando no registra la diversidad étnica como una constante demanda en la satisfacción de las necesidades para vivir, como por ejemplo la adquisición del agua potable, alcantarillado, luz, carreteras, escuelas con “buenos” profesores. Considera que ser o no ser indígena no es una característica para acceder o no a servicios básicos que cualquier

ciudadano “común y corriente” puede obtener. Afirma, que el acceso a los servicios básicos “es parte de los derechos de todos, no es que los indígenas por ser indígenas necesitan de las carreteras y los mestizos no, todos necesitamos servicios de calidad”. Sin embargo, la diversidad étnica en la trayectoria de vida de Humberto se manifiesta cuando identifica las prácticas culturales como un elemento de identidad que se hereda a los hijos para fortalecer el autoestima y el legado ancestral “mis hijos saben que nosotros somos indígenas, aunque no hablen todos el kichwa y no mantengamos la vestimenta, somos indígenas porque nacimos de indígenas, nuestros apellidos son indígenas, la tierra nos da de comer; somos indígenas por nuestras tradiciones y costumbres. Pero eso no dice que por ser indígenas no necesitemos de servicios de calidad. Todos, mestizos e indígenas, necesitamos alcantarillado, luz, agua potable, educación, transporte, carreteras de calidad”.

En este caso, la ciudadanía universal se manifiesta cuando la diversidad étnica no es una constante para acceder a la satisfacción de las necesidades básicas, consideradas como derechos sociales elementales en la que todos los pobladores deben obtener. Se puede reflexionar que la ciudadanía universal es concebida como aquella categoría que no determina privilegios como bien lo propone Marshall (1964) y que es accesible para todos sin distinguir diversidades culturales o étnicas. Existe un despliegue de la ciudadanía universal, cuando Humberto, reafirma su condición étnica en la manifestación de sus prácticas culturales, a través del idioma, la vestimenta, las prácticas y creencias sobre la cosmovisión indígena, que concierne más a los procesos de identificación étnica en la familia para mantener su ser indígena. Observar esta dinámica, no implica que la ciudadanía universal niega o eclipsa a la ciudadanía étnica, sino que las dos categorías van confluyendo y se presentan según la construcción de representaciones sociales, prácticas, discursos sobre lo que significa la ciudadanía universal y la ciudadanía étnica para los pueblos y nacionalidades indígenas.

También expongo el caso de Hilda Chaluisa (entrevista 2017), quien es una mujer indígena kichwa de 50 años, oriunda de la comunidad de La Cocha, perteneciente a la Parroquia de Zumbahua. Estudió en el programa educativo del sistema de escuelas indígenas de Cotopaxi (SEIC), accedió al programa de estudios de la Universidad Politécnica Salesiana para licenciarse como docente de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), se ganó una beca para estudiar una maestría en gestión y planificación de EIB en la Universidad Mayor de San Simón en Bolivia, en el año 2007 se destacó como Directora Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi. Desde su experiencia de vida a través de su relato,

también pude constatar que la educación intercultural bilingüe es un elemento indispensable para mantener las prácticas culturales en las poblaciones indígenas. Desde sus apreciaciones, la educación bilingüe es una herramienta para mantener con vida al pueblo indígena, para que el idioma kichwa no desaparezca y las futuras generaciones de las comunidades indígenas se sientan orgullosos de su identidad étnica:

Personalmente creo que la educación intercultural bilingüe me ha dado identidad, me ha dado seguridad para enorgullecirme de quien soy. La educación bilingüe formó a muchos indígenas que ahora somos personajes públicos. Y las organizaciones indígenas se fortalecieron con la educación bilingüe para poner fin a la discriminación y al maltrato de los blancos mestizos. La educación bilingüe fortalece la identidad de los pueblos y nacionalidades y ese es el motivo de nuestra lucha. Nosotros somos indígenas y estamos luchando para que se reconozcan nuestros derechos como indígenas, por eso peleamos para que se mantenga la educación intercultural bilingüe. Nosotros queremos que nuestras guaguas sigan manteniendo las prácticas indígenas, nosotros somos comunitarios y eso es algo que el sistema blanco mestizo no comprende. Nosotros vivimos en el Ecuador, pero somos indígenas, es decir que somos ciudadanos ecuatorianos y también somos ciudadanos indígenas. Así como tenemos derechos como ciudadanos comunes y corrientes, estamos peleando para que se reconozcan nuestros derechos como indígenas, que se respeten nuestras prácticas culturales en la educación, en la salud, en la cosmovisión.

En el relato de Hilda Chaluisa (entrevista 2017), se puede distinguir que la trayectoria de la ciudadanía se centra en la ciudadanía étnica como una constante lucha para que el sistema blanco mestizo respete y reconozca la diversidad cultural; un elemento fundamental es la educación bilingüe para sostener las prácticas culturales y la cosmovisión de los pueblos y nacionalidades indígenas. De ahí, que se relaciona con la propuesta de Gray (2001) cuando reconoce que no se debería homogenizar a todos los individuos para que sean ciudadanos, insiste que la diversidad es importante para la consolidación de procesos de identidad étnica. Entonces la ciudadanía, desde una concepción étnica se encuentra en una constante lucha para que todas las prácticas indígenas sean reconocidas, validadas y respetadas en el sistema estructural de la ciudadanía universal. Parecería que la ciudadanía universal responde a esa necesidad de homogenizar a todos los individuos de una organización social política, pero la ciudadanía étnica interpela esa dinámica y necesita ser visibilizada para que los pueblos y nacionalidades indígenas mantengan su vida propia. En esa tensión, existe un reconocimiento de la ciudadanía universal cuando los sujetos indígenas al verse diferentes frente a todo un

sistema homogenizado, necesitan validar sus derechos diferenciados; atribuyendo que en esa universalidad se identifican como diversos. Es decir que, reconocen a una ciudadanía universal, pero a la vez también se dan cuenta que esta no responde a sus prácticas y necesidades diferenciadas, por lo que se ratifican como diversos que configuran varias prácticas, discursos y representaciones sociales de la ciudadanía étnica.

Los dos casos anteriormente presentados tienen como objetivo explicar la trayectoria de la ciudadanía en sujetos concretos para comprender las dinámicas analíticas de la ciudadanía universal y ciudadanía étnica. De alguna manera, se utiliza este recurso para explicar con fines analíticos: cómo funciona cada una de las categorías y clarificar la falsa dicotomía entre las dos ciudadanías. A través de los relatos, se puede observar que existe una confluencia y que muchas veces no se alcanza a registrar hasta dónde se denomina ciudadanía étnica o ciudadanía universal. Parecería que las dos conviven en la prácticas y discursos de los sujetos indígenas, y las registran en función de la diversidad étnica y los procesos de homogenización.

En la población juvenil indígena tanto de Zumbahua como de Imantag, es menos conflictiva la aparente configuración binaria de la ciudadanía porque muestran narrativas de transiciones en donde los adolescentes no se olviden de ser indígenas y a la vez sienten que pueden transitar por las prácticas del mundo mestizo y regresar al mundo indígena para fortalecer su identidad étnica; es decir que acogen lo que les sirve de los procesos de ciudadanía universal a través de la educación para desenvolverse en el mundo mestizo y también acogen las prácticas de la ciudadanía étnica para fortalecer su legado ancestral. De ahí, que varios jóvenes, aunque no aprendieron kichwa en sus familias, por un mandato paterno para evitar la discriminación, están aprendiendo el idioma en grupos de amigos o institutos para fortalecer la “revitalización cultural”, que consiste en recordar que son indígenas a través del manejo del idioma kichwa, la vestimenta, las fiestas y la cosmovisión indígena. De alguna manera, se pretende rastrear cómo se instala la ciudadanía étnica y en qué medida se coloca, en tensión a una noción de formulación universal que no adjudica ninguna consideración de diferencia cultural hacia los miembros de la comunidad política. Este dilema insta a cuestionar la existencia o no de la ciudadanía universal, de la ciudadanía étnica o la coexistencia de las dos.

5. Conclusiones

El propósito de este capítulo fue discutir la expresión de la ciudadanía universal y étnica, los factores que llevan a la manifestación de una u otra, los efectos en la vida comunitaria y en la agenda indígena. Se ha evidenciado que existe confluencia y disputas entre la ciudadanía universal y la ciudadanía étnica a través de las prácticas y discursos de profesores, padres madres de familia, comuneros, estudiantes adolescentes y niños niñas, integrantes de la comunidad educativa, tanto de Zumbahua e Imantag.

La metodología de las similitudes me ha permitido identificar prácticas y discursos similares entre la comunidad educativa de Zumbahua e Imantag, por lo que estas similitudes se pueden expandir en contextos locales que tienen características parecidas. Existen pocas diferencias, pero son casi imperceptibles entre las dos comunidades educativas, una de ellas es que en Zumbahua hay más docentes varones indígenas formados con la Educación Intercultural Bilingüe, y en Imantag sucede lo mismo, pero con las docentes mujeres indígenas.

Conversando con los docentes, esta situación se atribuye que en Zumbahua hubo mayor profesionalización de docentes en EIB porque los colegios interculturales de Zumbahua y Pujilí influenciaron más en la educación indígena; las mujeres consideran que también fue un tema de género porque hace 20 años los hombres tenían más preferencia para estudiar y trabajar, fueron considerados los jefes de familia y con más acceso al estudio. Mientras que en Imantag, las mujeres docentes indígenas tuvieron que salir de sus comunidades para estudiar en Ibarra, Cotacachi y Otavalo, además no había la influencia de la educación indígena en los establecimientos educativos como en Zumbahua. Varias de las docentes se iniciaron como promotoras en el cuidado infantil y en las radios comunitarias del sector.

Ha sido importante conocer las prácticas y discursos de las personas que pertenecen a la comunidad educativa con y sin Educación Intercultural Bilingüe (EIB) porque quise saber si la educación indígena experimentada en los integrantes de la comunidad educativa, es un condicionante influyente en los procesos de la ciudadanía universal y étnica. En este sentido, los docentes y padres madres de familia que recibieron EIB manifiestan más elementos relacionados con las prácticas de ciudadanía étnica; en ellos realmente existe una disputa entre la ciudadanía universal y étnica porque asumen que la diversidad cultural tiene que radicalizarse para que la identidad indígena cobre fuerza y poder a través de una verdadera educación indígena, sistemas de salud propios, gobiernos locales indígenas,

socialización del *kichwa* a nivel nacional. Consideran que “si el estado es plurinacional entonces que se aplique en las prácticas cotidianas de población para que no se quede en el papel como letra muerta” (Fabiola, docente indígena de Imantag, grupo focal 2017). Este grupo también ha identificado el racismo y la discriminación en el trabajo, en las escuelas, universidades, centros de salud, por parte de la población mestiza. Discuten abiertamente que los servicios de salud, educación, justicia, vivienda, deben ser indígenas porque el sistema de servicios mestizo universal no entiende la cosmovisión indígena. Y se cuestionan permanente sobre la pérdida de identidad cultural, muchas de las veces sienten que los indígenas se van extinguiendo porque el *kichwa* ha dejado de ser hablado por las nuevas generaciones. En este sentido, la EIB ha influenciado en este grupo tanto de Zumbahua como de Imantag para sostener prácticas y discursos étnicos que forman parte de una ciudadanía étnica.

La influencia de la educación bilingüe en los docentes, padres madres de familia sin EIB tanto de Zumbahua como de Imantag, es de carácter más universal sobre los derechos y las prácticas de la vida cotidiana porque piensan más en la concreción de las necesidades básicas como un elemento prioritario, pues la salud, la educación, el alcantarillado, el agua potable, el trabajo es más importante para resolver; no es necesario discutir sobre las prácticas indígenas porque saben que son indígenas.

Los estudiantes adolescentes y niños, niñas con y sin EIB también tienen una mirada más universal de sus derechos, varios de ellos consideran que necesitan servicios básicos para sus comunidades como cualquier ciudadano, y a la vez saben que pueden acceder sin dejar de ser indígenas. Este grupo es interesante porque a pesar de que varios estudiantes recibieron EIB en su formación escolar, existe más libertad para cuestionar prácticas culturales estáticas entre ellas el matrimonio, la crianza de los hijos como únicas opciones de sus proyectos de vida. Y a la vez también, se cuestionan sobre su identidad indígena sin necesidad de vestir o hablar *kichwa*, como elementos indispensables para ser indio.

Los elementos que caracterizan a la ciudadanía universal es la satisfacción de los servicios básicos como agua potable, vivienda, trabajo, educación, salud, alcantarillado, que representan los derechos universales que necesitan adquirir en las comunidades sin mirar las especificidades culturales. También son las decisiones que toman como sujetos individuales en función de los derechos universales. Los elementos que caracterizan a la ciudadanía étnica son las prácticas y discursos que enfatizan la identidad indígena a través de la vestimenta, el

idioma, la cosmovisión, la comunidad. También son las decisiones que toman como sujetos colectivos en función de sus prácticas de identidad indígena.

En el plano de las similitudes es preciso mencionar que los adultos con influencia de EIB tanto de Zumbahua como de Imantag registran prácticas y discursos de ciudadanía étnica porque están convencidos que la identidad indígena debe ser visibilizada y recuperada a través de un sistema de revitalización cultural en todo sentido. Los adultos sin influencia de EIB tanto de Zumbahua e Imantag registran prácticas y discursos de ciudadanía universal porque necesitan resolver los servicios básicos que carecen sus comunidades. Sin embargo, surge la organización comunitaria como una expresión de la ciudadanía étnica para reclamar, presionar y luchar por el mal estado o la ausencia de los servicios básicos en las comunidades. Puede convivir la ciudadanía universal y étnica porque necesitan de la organización comunitaria para resolver el acceso de los servicios básicos. De alguna manera, existe la idealización de las culturas andinas en su proceso histórico de acción y lucha sabiendo que las representaciones indígenas también sortean intereses que benefician a las agendas desarrollistas (Ortmann 2007).

Los estudiantes adolescentes, niños, niñas con y sin influencia de la EIB tanto de Zumbahua como de Imantag, registran procesos de ciudadanía universal y étnica porque identifican que los servicios básicos son necesarios, se cuestionan sobre su identidad indígena, reflexionan sobre las prácticas culturales que limitan sus proyectos de vida individuales y logran identificar a la organización comunitaria como un elemento de lucha constante que les recuerda su ser indígena. En cierto sentido, los estudiantes son los sujetos indígenas universales en donde pueden acceder a los derechos universales sin dejar de ser indígenas.

Estas dinámicas permiten visualizar dos procesos de ciudadanía que se intersecan y se separan continuamente; por un lado, surge el proceso de ciudadanía “universal”, que borra, niega y omite la diversidad. Y por el otro lado, surge la ciudadanía étnica que remarca la diferencia para reinventar la identidad, que produce un diálogo de la tradición indígena rural con las culturas indígenas urbanas.

Los sujetos indígenas demandan derechos universales en los procesos de ciudadanía universal, y en las prácticas comunitarias existe otro sujeto indígena que le cuestiona por ser

vulnerable en su identidad y se vuelve a reinventar. Siempre regresan nuevamente con otros conocimientos culturales, con otras experiencias de “revitalización étnica”.

Finalmente, se realizó una presentación de casos para verificar la trayectoria de la ciudadanía como categoría de análisis para comprender cómo se articula la ciudadanía universal y la ciudadanía étnica para clarificar la falsa dicotomía o el binarismo entre las dos ciudadanías. Por lo mismo, es relevante considerar que por motivos analíticos se hace una conceptualización de cada elemento, y se observa a través de las narrativas que tanto la ciudadanía universal como la ciudadanía étnica confluyen, conviven, y la diversidad cultural se torna como una característica de referencia para distinguir sus dinámicas y conceptualizaciones.

Conclusiones

Esta tesis ha retomado los debates en relación a los procesos de formación de la ciudadanía, a los procesos de reconocimiento de la diversidad cultural y en torno a la ciudadanía indígena, nombrada también como ciudadanía étnica. Estos caminos han abierto instancias para desarrollar una metodología de corte cualitativo, desde un proceso iterativo que ha comprendido virajes analíticos con la intención de ir y venir del campo de investigación para ordenar, analizar, debatir y modificar el contexto conceptual, la pregunta y la validez de la investigación. De esta forma, se ha utilizado la propuesta de comparar similitudes, para profundizar en los procesos de ciudadanía de la población indígena que habita escenarios territoriales similares, en referencia a la proporción de población indígena, a la matrícula escolar, a la organización política, así como, a las disputas por la educación bilingüe y los derechos indígenas. Estos criterios han delimitado como zonas de estudio, a Imantag y Zumbahua en la Sierra del Ecuador. Se ha realizado la comparación de similitudes en los procesos de ciudadanía para entender el carácter y alcance de los mecanismos de construcción ciudadana, incluida aquella basada en las diferencias culturales.

Los conocidos estudios de la posguerra sobre ciudadanía han asumido una mirada universal de los derechos sociales, económicos y políticos de todos los miembros de la comunidad política. De todas formas, a pesar de esa mirada universal, hacia 1990 se instala una disputa en torno a la diferencia sexual y a la diversidad cultural que pone en cuestión a estas miradas universalistas de la ciudadanía. En América Latina hacia 1990 se observa el desarrollo del concepto de ciudadanía étnica o ciudadanía indígena, mediado por el reconocimiento de la diversidad cultural y por las luchas de significados de esta misma ciudadanía auspiciadas por los movimientos indígenas. Esta tesis ha estudiado las tensiones entre distintas maneras de entender y vivir la ciudadanía entre los actores de la educación bilingüe como funcionarios públicos, padres de familias, maestros y líderes de los movimientos indígenas. Por un lado, se ha detectado una noción de ciudadanía como una asignación igualitaria para todos los miembros de una comunidad política, con la expresa noción de eliminar privilegios. Y, de otro lado, una noción de ciudadanía culturalmente sensible a las desigualdades históricas que requieren ser reparadas mediante formas especiales de reconocimiento y que se disputa en diversos escenarios. El escenario favorecido en este estudio ha sido el de la educación bilingüe iniciada con el retorno a la democracia en la década de 1980 aproximadamente y que

sufre sustanciales modificaciones durante el período de la Revolución Ciudadana, 2008 hasta el 2017.

El análisis de las disputas y negociaciones de las distintas formas ciudadanas se ha realizado a través de la indagación de tres mecanismos de construcción de la ciudadanía: las políticas de reconocimiento cultural y su traslación a la educación bilingüe; el rol de los y las maestras en los procesos de ciudadanización; y las disputas y negociaciones en relación a la educación bilingüe en el Ministerio de Educación, de las familias indígenas en sus vidas comunitarias y los movimientos indígenas. Se ha intentado rastrear cómo se instala la ciudadanía étnica y en qué medida se sitúa, en tensión a una noción de formulación universal que no adjudica ninguna consideración de diferencia cultural hacia los miembros de la comunidad política.

El estudio del interfaz entre educación bilingüe y ciudadanía también ha permitido pensar en la agencia del sujeto indígena y facilita mirar la ciudadanía en su doble dimensión: de un lado, como apertura hacia el acceso a la comunidad política como sujetos culturalmente diferenciados; y, de otro lado, como efectos inesperados de la disputa política que refuerzan tanto aspectos universales de la ciudadanía como aspectos diferenciados de la misma. De esta manera, la tesis se ha detenido en entender los mecanismos de la ciudadanización como agencia en referencia al reconocimiento de la diversidad cultural, al rol de los maestros como intermediarios políticos, y a la disputa y negociación política. A su vez, la producción de la ciudadanía ha involucrado la resignificación de prácticas y discursos culturales en relación con el mundo mestizo e indígena y a la politización de la educación bilingüe, en el Ministerio de Educación, en los movimientos indígenas y en la vida comunitaria. Esta ha sido la constelación de factores, la que ha producido ciudadanía y no sólo las prácticas y discursos en torno a la educación bilingüe. Si bien, la educación ha teorizado sobre su carácter de reproductor de la hegemonía se propone que es su carácter político el que genera espacios emancipadores como los de participación comunitaria, reconocimiento de la identidad étnica como derecho de ciudadanización y producción de otras manifestaciones culturales. Los hallazgos de esta investigación han revelado las tensiones y convivencias entre la ciudadanía universal y la ciudadanía étnica, desde la misma población indígena e intermediarios de la ciudadanía.

Este efecto ambiguo del proceso de ciudadanización, que hace uso de nociones universales y de la diferencia propone que desde ambas vertientes se mantiene y reposicionan los asuntos

de la diversidad cultural. Padres de familia, maestros y maestras y el estudiantado reconocen la diversidad cultural ya sea desde un enfoque universalizante de ciudadanía, o ya sea desde un enfoque de la diversidad históricamente marginada de la comunidad política.

Convirtiéndose así, la ciudadanía como una categoría de análisis que se le ha utilizado para distinguir en qué momento se cultiva o no la diversidad cultural en las prácticas y los discursos de los actores. Tal es así, que una manera de resolver el aparente binarismo de la ciudadanía en esta investigación, ha sido explicar cómo están imbricados la ciudadanía universal y la ciudadanía étnica puesto que en la trayectoria del concepto de ciudadanía hay una trayectoria en el que en algún momento se incorpora la diversidad. Esa inscripción no es para negar la ciudadanía universal, sino es para comprender que esa ciudadanía universal tiene un despliegue, tiene unas particularidades según la diversidad, según la diferencia, y lo que se está clarificando, como lo manifiesta Gray (2001), es que no todo el mundo debe ser homogenizado para ser ciudadano. Podemos ser ciudadanos, manteniendo nuestras diferencias y diversidades, pero con fines analíticos en esta investigación, se ha decidido realizar esa distinción para entender cómo se articulan las manifestaciones de la ciudadanía.

A pesar de existir una imbricación entre la universalidad y la identidad étnica, las políticas públicas, insertan en las poblaciones indígenas, la estrategia de la diferencia como elemento de intervención estatal, sabiendo que la discusión es mucho más amplia (Corfield 2021). Los procesos de ciudadanización no se resuelven entre instancias polarizadas de la universalidad y diversidad cultural; siempre existe un diálogo porque si se entiende a la ciudadanía, desde una explicación dicotómica, estaríamos en un permanente indicador de incompletud. Esa transición es compleja cuando entra en juego las dinámicas de los sujetos y las prácticas estatales (Albro 2010).

De la interacción con la escuela, la comunidad, las relaciones indígenas y mestizas se han observado prácticas y discursos de ciudadanía en la población *kichwa*, en donde ha sido posible observar más allá de ese posicionamiento binario entre la ciudadanía universal o la ciudadanía étnica. Existen escenarios que producen otras formas de ejercer la ciudadanía en las poblaciones indígenas a través de las múltiples relaciones de agencia, participación, experiencias educativas e incluso de la implementación institucional en la política educativa. A pesar de los relatos sobre discriminación, racismo, desigualdades que también han

producido esas experiencias; los hombres y mujeres indígenas han vivido procesos de identidades transitorias que les invitan a resignificar sus convicciones como sujetos étnicos.

En ese sentido, la ciudadanía étnica y universal confluye para reafirmar procesos de identidad étnica. Varios de ellos, inclusive los adolescentes ratifican que no han dejado de ser indígenas a pesar de haber experimentado las condiciones individualizantes del mundo mestizo; no han dejado de sentir sus experiencias comunitarias a pesar de haber aprendido procesos individualistas en sus trayectorias. El sentido de lo comunitario y la organización comunitaria juega un papel importante en la ciudadanía étnica porque ha sido la herramienta que recuerda la identidad indígena de los estudiantes, docentes y dirigentes comunitarios. La educación bilingüe ha influenciado en los procesos de ciudadanía étnica pero más incidencia mantiene la organización comunitaria en toda la población indígena²⁶. El estado ha identificado como ciudadanos a los indígenas desde la negación de la ciudadanía, es decir desde el no reconocimiento de sus derechos en su propio territorio; estos escenarios han provocado que los indígenas se organicen para reclamar sus derechos desde los movimientos sociales y políticos, convirtiéndose así, en cuerpos políticos de resistencia. Tal es así que, los movimientos indígenas claman por participar en el “acto mismo de inclusión” como agentes autónomos (Zhan 2014). Tal es así que la presencia del movimiento indígena ha trastocado las relaciones de fuerza política y étnica existentes hasta fines de los ochenta; pues, el reconocimiento constitucional (1998 y 2008) por su fuerte lucha con las representaciones estatales, abrió nuevas perspectivas de participación ciudadana para afianzar los derechos colectivos de los pueblos y nacionalidades (García 203, 202 – 2003). La comunidad educativa con o sin experiencia de educación bilingüe reconoce a la organización comunitaria como el elemento fundamental de la ciudadanía indígena. Los estudiantes han registrado que pueden acceder a los derechos universales sin la necesidad de dejar ser indígenas. La identidad indígena no sólo se manifiesta en la vestimenta o en el idioma *kichwa*, sobrepasa las prácticas culturales cuando se conectan con el vínculo afectivo que les recuerda ser indígenas.

²⁶ Este hallazgo ya lo resolvió Bretón (2003, 219 - 220) cuando plantea que el movimiento indígena es un actor político que se ha logrado condensar en la CONAIE para impulsar la organización identitaria con mayor capacidad de movilización e interpelación en América Latina. Una gran muestra de aquello son los levantamientos de 1990 y 1994 que obligaron a negociar entre los presidentes de estado (Rodrigo Borja y Sixto Durán Ballén respectivamente) y los líderes indígenas; junto al derrocamiento de Jamil Mahuad en enero del 2000 o el encierro en Quito de febrero de 2021 como estrategias de presión para resignificar sus demandas colectivas y visibilizar los procesos de ciudadanía como pueblos y nacionalidades indígenas.

Los docentes se han convertido en los intermediarios de la ciudadanía porque han experimentado los procesos de individualización que propone la lógica universal de la ciudadanía, y a la vez han optado por conservar el sentido de lo comunitario en su praxis. Se les atribuye niveles de agencia que también son asumidas e incorporadas por los mismos sujetos indígenas, el estado y la comunidad para visibilizar los procesos de individuación como un reflejo de estructuras interiorizadas con cierto margen de libertad para decidir y optar por seguir siendo comunitarios e indígenas. Los docentes también entran en las disputas por el reconocimiento étnico en la educación y algunos, mantienen posturas radicales en la reordenación de la nación en función de la cosmovisión andina. Varios de ellos se consideran como los portavoces de la identidad étnica con el fin de mantener una memoria visible para sus estudiantes, hijos y comunidad.

La directriz metodológica de la tesis ha explicado la estrategia en función de escalas para organizar los debates y hallazgos de la investigación. Y a la vez, ha situado a Zumbahua e Imantag como las zonas de investigación en su descripción geográfica, educativa y organizacional, con el fin de identificar las similitudes de dos lugares de la sierra andina del Ecuador, con un alto porcentaje poblacional indígena. A nivel de las zonas fue importante puntualizar las disputas, los debates y el engranaje histórico a partir de las narraciones de los actores; en este caso: los docentes indígenas, padres y madres de familia, estudiantes y varios funcionarios del MINEDUC.

El análisis ha obtenido una definición por escalas a nivel nacional y local para entender el desarrollo de los debates alrededor de la educación bilingüe. A nivel país existen políticas educativas, un proceso histórico, actores que generan debates. A nivel local como es el caso de Zumbahua e Imantag, por ser parroquias netamente indígenas, han formado parte del proceso de la educación bilingüe y generan debates en función de sus contextos y procesos bilingües. Existe mucha relación entre los debates nacionales y locales sobre la educación bilingüe, porque el conflicto de las escuelas del milenio y las escuelas comunitarias marcó permanentemente en las narraciones de los actores.

Las similitudes de Zumbahua e Imantag en función del porcentaje poblacional, matrícula escolar, organización política, disputas por la educación y derechos indígenas, han permitido identificar las diferencias y distinguir con mayor especificidad los procesos de ciudadanía. Zumbahua e Imantag, aunque son poblaciones netamente indígenas,

presentan características similares respecto a la densidad poblacional, la matrícula escolar y la organización política. De ahí que, la metodología de las similitudes me ha permitido constatar que las similitudes pueden ser expandidas para contextos locales que cuentan con las mismas características de esta investigación.

La historia de la educación bilingüe se ha influenciado de tres momentos: alfabetización, escuelas comunitarias y escuelas del milenio. Estos escenarios han generado disputas en función del reconocimiento de los indígenas como ciudadanos. La alfabetización que surgió en los años 40, ha sido uno de los momentos en que se discutió si los indígenas siendo quichuahablantes podían ser ciudadanos. Luego se impulsaron las escuelas comunitarias alrededor de los años 50 hasta los 70, con el fin de extender la matrícula en las poblaciones indígenas. Al retornar la vida democrática en el país, en 1982, la educación bilingüe se instaló en las escuelas comunitarias con el objetivo de cualificar a la población indígena para los procesos electorales. La educación bilingüe confronta las discusiones sobre la interculturalidad y el estado reconoce a la educación como bilingüe e intercultural en los años 90 aproximadamente.

Desde el 2008 hasta el 2017 se implementaron las escuelas del milenio con el objetivo de tecnologizar la educación indígena e individualizar a los sujetos en un sistema hegemónico bajo el lema de calidad educativa en el sector rural. Todos estos escenarios han generado disputas y dilemas frente al reconocimiento del sujeto indígena, poniendo también en cuestión las dinámicas de la ciudadanía indígena y universal. La influencia del movimiento indígena ha sido un factor importante para considerar la instalación de la educación bilingüe porque ha presionado para crear sistemas de educación propia. Sin embargo, no es el único porque las políticas educativas en función de los discursos sobre el desarrollo y la calidad educativa también intervinieron para legitimar las instancias estatales que reconoce al sujeto indígena desde la imposición de los derechos universales. De todas formas, este recorrido histórico me ha permitido constatar la formación de la ciudadanía étnica porque se ha desplegado la capacidad del quichuahablante como ciudadano, la capacidad del sujeto colectivo que puede intervenir con las dinámicas estatales y la capacidad del sujeto indígena que también puede intermediar con el estado.

En las disputas locales también ha surtido ciudadanía como esa lucha por el reconocimiento a través de la incidencia del *kichwa*, la cosmovisión andina, el sentido de lo comunitario

propuesto por los procesos de ciudadanía étnica legitimada en una educación comunitaria; versus la tecnología, individualismo, calidad educativa propuestos por la ciudadanía universal a través de la educación hispana en las escuelas del milenio de Zumbahua e Imantag. Mediante los relatos de los actores del sistema educativo se ha podido constatar que las disputas locales son similares en los procesos de ciudadanía étnica y universal. Por un lado, la ciudadanía étnica se ha manifestado con la consolidación de las escuelas comunitarias que buscan rescatar las prácticas indígenas de las comunidades; y, por otro lado, la ciudadanía universal se ha presentado con la implementación de las escuelas del milenio que garantiza la formación de sujetos individuales aptos para un sistema rentista. En nombre del acceso al sistema varios padres y madres de familia han considerado que sus hijos deberían formar parte de procesos de ciudadanía universal porque pueden acceder a escenarios de competencia global. Mientras que los docentes indígenas que han cuestionado las deficiencias de la educación hispana, consideran que el estado se ha encargado de limitar los procesos de ciudadanía étnica con el cierre de las escuelas comunitarias y la imposición de las escuelas del milenio con el fin de institucionalizar la educación étnica, coartar la organización comunitaria y reproducir un sistema dominante que aún no reconoce al sujeto indígena como agente y sujeto social.

Los docentes *kichwas* como intermediarios de la ciudadanía se inscriben en prácticas y discursos parcializados sobre la ciudadanía universal y étnica, por lo que se les atribuyen niveles de agencia política y estatal. Existen tensiones sobre el reconocimiento de la ciudadanía en los grupos indígenas, puesto que exigen el reconocimiento de la diversidad cultural. La inscripción de las dinámicas estatales en el sujeto indígena se convierte en procesos de estatización que efectivamente es parcial en los sujetos indígenas, por lo que se les atribuye niveles de agencia que también son asumidas e incorporadas por los mismos sujetos indígenas, el estado y la comunidad para visibilizar los procesos de individuación como un reflejo de estructuras interiorizadas con cierto borde de autonomía (Prieto 2015).

Estos docentes en su mayoría, han germinado de experiencias en liderazgo comunitario para legitimar su convicción como docentes bilingües, en donde la organización comunitaria ha influenciado notablemente en su consciencia política para reproducir en la enseñanza la validación étnica en sus comunidades. De ahí que, pensar que la educación “convierte automáticamente a los indios en ciudadanos”, es muy pretencioso porque existen dinámicas que no provienen precisamente de una educación formal. Sin embargo, la educación de las

escuelas del milenio que se aplica actualmente en las comunidades ha sido instalada por una política pública homogeneizante; para los docentes ha perdido su carácter político de resistencia y preservación de la identidad cultural. De alguna manera, la experiencia de docentes y líderes comunitarios que cursaron la educación bilingüe comunitaria, ha sido una muestra para visualizar su convicción y su ejercicio político en las comunidades. La agencia tanto de los docentes como de los líderes indígenas, se ha materializado en escenarios de resistencia de la identidad étnica a través de los “intelectuales orgánicos” y los procesos de *kichwanización* en mestizos que han logrado resignificar la cultura indígena.

Se ha evidenciado que existe confluencia y disputas entre la ciudadanía universal y la ciudadanía étnica a través de las prácticas y discursos de docentes, padres madres de familia, comuneros, estudiantes adolescentes y niños niñas, integrantes de la comunidad educativa tanto de Zumbahua como de Imantag. Nuevamente, la metodología de las similitudes (Coltrane 1998), me ha permitido identificar prácticas y discursos similares entre las comunidades educativas de las dos zonas, por lo que estas similitudes se pueden expandir en contextos locales que tienen características parecidas.

Las poblaciones de las dos zonas han vivido de manera diferenciada el proceso de la ciudadanía. Zumbahua por ser un eje central del movimiento indígena se acerca más a los procesos de ciudadanía étnica con fuertes argumentos culturales e ideológicos de la cosmovisión andina; mientras que Imantag, por ser una zona que no considera a la educación bilingüe, como una estrategia de consolidación política en los procesos de organización comunitaria, refleja en sus habitantes prácticas y discursos que se vinculan más con la ciudadanía universal. El análisis de las similitudes en las dos zonas, ayuda a reconocer con claridad ciertas diferencias que se relacionan con el impacto de la organización comunitaria y política; es decir que, existe un juego entre las similitudes y las diferencias tanto de Zumbahua como de Imantag para comprender el acumulado histórico, político, organizativo que también forma parte de los procesos de ciudadanía. Con este argumento se podría considerar que las poblaciones indígenas con similares características también presentan diferencias en sus procesos organizativos y que a la vez viven los efectos de la ciudadanía de forma diferenciada. Las similitudes de las características poblacionales también nos llevan a reconocer las diferencias de los procesos que inciden en la ciudadanía.

Ha sido importante conocer las prácticas y discursos de las personas que pertenecen a la comunidad educativa con y sin Educación Intercultural Bilingüe (EIB) porque quise saber si la educación indígena experimentada en los integrantes de la comunidad educativa, es un condicionante influyente en los procesos de la ciudadanía universal y étnica. En este sentido, los docentes y padres madres de familia que recibieron educación bilingüe manifestaron más elementos relacionados con las prácticas de ciudadanía étnica, en ellos realmente se evidenció una disputa entre la ciudadanía universal y étnica porque asumen que la diversidad cultural tiene que radicalizarse para que la identidad indígena cobre fuerza y poder a través de una verdadera educación indígena, sistemas de salud propios, gobiernos locales indígenas, socialización del *kichwa* a nivel nacional. La influencia de la educación bilingüe en los docentes, padres madres de familia sin educación bilingüe tanto de Zumbahua como de Imantag, es de carácter más universal sobre los derechos y las prácticas de la vida cotidiana porque piensan más en la concreción de las necesidades básicas como un elemento prioritario, pues la salud, la educación, el alcantarillado, el agua potable, el trabajo es más importante para resolver; no es necesario discutir sobre las prácticas indígenas porque saben que son indígenas.

Los adultos sin influencia de educación bilingüe tanto de Zumbahua e Imantag registran prácticas y discursos de ciudadanía universal porque necesitan resolver los servicios básicos que carecen sus comunidades. Sin embargo, surge la organización comunitaria como una expresión de la ciudadanía étnica para reclamar, presionar y luchar por el mal estado o la ausencia de los servicios básicos en las comunidades. Puede convivir la ciudadanía universal y étnica porque necesitan de la organización comunitaria para resolver el acceso de los servicios básicos.

Los estudiantes adolescentes, niños, niñas con y sin influencia de la educación bilingüe tanto de Zumbahua como de Imantag, registran procesos de ciudadanía universal y étnica porque identifican que los servicios básicos son necesarios, se cuestionan sobre su identidad indígena, reflexionan sobre las prácticas culturales que limitan sus proyectos de vida individuales y logran identificar a la organización comunitaria como un elemento de lucha constante que les recuerda su ser indígena. En cierto sentido los estudiantes son los sujetos indígenas universales en donde pueden acceder a los derechos universales sin dejar de ser indígenas.

Estas dinámicas permiten visualizar dos procesos de ciudadanía que se intersecan y se separan continuamente; por un lado, surge el proceso de ciudadanía “universal”, que borra, niega y omite la diversidad. Y por el otro lado, surge la ciudadanía étnica que remarca la diferencia para reinventar la identidad, que produce un diálogo de la tradición indígena rural con las culturas indígenas urbanas.

Los sujetos indígenas demandan derechos universales en los procesos de ciudadanía universal, y en las prácticas comunitarias existe otro sujeto indígena que les cuestiona por ser vulnerables en su identidad y se vuelven a reinventar. Siempre regresan nuevamente con otros conocimientos culturales, con otras experiencias de “revitalización étnica”. En este sentido, estamos hablando de sujetos comunitarios que han ido transitando por procesos individuales, colectivos con el ánimo de seguir confrontando el reconocimiento para legitimar las luchas por significado en los procesos de ciudadanía.

La formación de la ciudadanía desde sus diversos escenarios: en la historia de la educación bilingüe, los docentes como mediadores, las familias indígenas y las organizaciones comunitarias, me ha permitido reconocer las diferentes capas en que se manifiesta; durante el estudio se ha observado que la ciudadanía se presenta entre individual, comunitaria, y muchas de las veces se mezcla con la vestimenta, el idioma de la identidad cultural, y se confronta con las luchas, las resistencias y el consentimiento de sujetos étnicos. Por lo tanto, la ciudadanía es ambigua, compleja, diversa, y en varios casos como en este estudio, la ciudadanía universal e indígena pueden convivir.

Este caso de investigación aporta a la teoría cuando se repiensa y se cuestiona a la ciudadanía como producto de una falsa dicotomía entre la universal y la étnica; este estudio revela que existe una convivencia entre la ciudadanía universal y la ciudadanía étnica, junto con el surgimiento de otras formas de entender la ciudadanía a través de los procesos de revitalización cultural y *kichwanización*. De ahí que, la ciudadanía se ha convertido en un eje teórico para entender la configuración de procesos de reconocimiento en poblaciones diversas. En este sentido, la ciudadanía étnica es un concepto analítico en construcción que visibiliza los mecanismos de operación mediante el reconocimiento, los intermediarios y las disputas políticas. Por lo tanto, analizar la ciudadanía y las diferentes formas de ciudadanía junto con la educación, me ha permitido pensar en la agencia del sujeto indígena frente a la demanda por el reconocimiento étnico. Ciertas demandas de los sujetos

indígenas sobre educación, salud, territorio, se han relacionado con la demanda de derechos específicos que les corresponden como ciudadanos diversos, lo que ha implicado validar la existencia de la ciudadanía universal, la ciudadanía étnica, sus contradicciones, sus tensiones y la coexistencia de las dos. Este estudio ha confrontado las bases de la doctrina liberal y sus postulados porque pone en duda la formación de una ciudadanía homogénea sin reflexionar las disputas que produce la diferencia y la diversidad cultural.

En los estados liberales el reconocimiento de la diferencia y la diversidad cultural es ampliamente silenciado e involucra tensiones y debates sobre la concepción de la ciudadanía universal, las inquietudes de una ciudadanía universal en poblaciones diversas, la tolerancia de una convivencia en la ciudadanía universal, la ciudadanía de la diversidad y la ciudadanía de la diferencia.

Frente a los postulados de los teóricos liberales que analizan los debates sobre la ciudadanía ha existido la asignación universal de derechos para todos los miembros de una comunidad política, con la expresa noción que no debería existir privilegios (Marshall 1964), y que garantiza la satisfacción de necesidades básicas para toda la población, pero se corre el riesgo de destruir tejidos comunitarios que reflejan procesos de diversidad cultural. Sin embargo, surge otro postulado en el que se propone que la ciudadanía surge como una negociación, que asigna de manera distinta a los miembros de una comunidad política y reconoce factores particulares como la diversidad cultural, la diferencia sexual y de género. Es decir que, la ciudadanía asigna de manera diferenciada a los miembros de la comunidad política para conceder derechos específicos porque con esa diferencia permite llegar a la igualdad. En este sentido, también surge otro postulado en el que se considera que no existe una distribución igualitaria para todos los miembros de una comunidad, sino que se reconoce la diferencia, la brecha, las dificultades, por lo que se puede construir un mundo más igualitario o un mundo más igualitario y diferente, o un mundo más igualitario borrando la diferencia.

De ahí que, los pensadores liberales con una fuerte crítica hacia el igualitarismo se presentan con las propuestas como Gray (2001), quien reconoce la diversidad, y considera que la diferencia no es relevante por lo que reflexiona sobre la convivencia de la diversidad para garantizar el ejercicio del estado. Analíticamente la diferencia y la diversidad no son nociones equivalentes porque tienen varias reflexiones teóricas: la diferencia ha producido fuertes confrontaciones sobre todo en los estudios de género para que los estados reconozcan la

diferencia sexual, de género mediante incidencias políticas; y, la diversidad cultural contribuye a los modelos de convivencia, interacción entre las distintas manifestaciones culturales. Young (1995), quien asume que la diferencia es relevante, considera que no hay que asignar una ciudadanía distinta, pero es indispensable negociar políticamente. Kymlicka (1995) reflexiona que la ciudadanía no es campo de negociación, por lo que es necesario reconocer la diversidad cultural y distribuir momentáneamente los derechos de manera específica. Fraser (1997) piensa que es necesaria la redistribución y el reconocimiento para acceder a la justicia social; por lo que se necesita del reconocimiento para alcanzar el reconocimiento de la diferencia. Honneth (1997) analiza que el reconocimiento no se debe reducir a la identidad cultural. Si se opta por el reconocimiento de la diferencia, existiría traición para los movimientos obreros. La ciudadanía se instituye a través del reconocimiento de la diferencia que se convierte en una reposición política y el reconocimiento de la diversidad se convierte en una reposición moral. Es decir que, si se les reconoce a los pueblos y nacionalidades solamente por su diversidad cultural se sigue remarcando la reposición moral sin consolidar la reposición política.

La formación de la ciudadanía se basa en la constante disputa por el reconocimiento, si bien la ciudadanía universal que ha garantizado el estado a través de sus prácticas y discursos, y que ha causado efectos contundentes en las poblaciones indígenas; también, se ha configurado el reconocimiento de la ciudadanía indígena, que no sólo se ha reflejado en las prácticas o conservación de la memoria cultural andina, sino que se ha consolidado a través de la organización comunitaria y la educación como mecanismos de construcción de la ciudadanía. Varios de los autores en sus postulados han manifestado que la ciudadanía no es un campo de negociación; este estudio ha demostrado que la ciudadanía es un campo de constante disputa, tensiones, negociación y reconfiguración de prácticas que dinamiza las significaciones culturales, políticas de la ciudadanía universal y étnica. Estas dos logran convivir a pesar de las disputas mediante una permanente lucha por significados. Parecería que nos confundimos en la falsa dicotomía de la ciudadanía universal y étnica porque aún seguimos atrapados como investigadores, en considerar desde el estado, el reconocimiento de la diferencia o la diversidad como el fin último; sin mirar que los efectos de la ciudadanía siguen tomando su rumbo en disputas, negociaciones, reconfiguraciones y resignificaciones de los pueblos y nacionalidades.

La acción política del estado y las expresiones culturales aparecen entrelazadas en las luchas por el poder tanto de las poblaciones indígenas como de las instituciones estatales. Sin embargo, en la correlación de fuerzas entre el estado y las poblaciones indígenas existe una lucha por la igualdad cultural que también se libra a nivel de las prácticas cotidianas. Aunque las instituciones del estado son construidas supuestamente desde el principio de la igualdad, mantiene un principio universal que en definitiva es excluyente y no logra reconocer a los grupos indígenas o minoritarios. Es una controversia determinar la igualdad y la diferencia en el estado-nación para la construcción de derechos y políticas, pero no deja de ser importante los procesos de transformación que pueden tener las manifestaciones culturales a través de la agencia de las poblaciones indígenas.

De acuerdo a los postulados gramscianos, la educación posiblemente se convertiría en un instrumento privilegiado de distribución de elementos culturales que constituyen la “ideología”, y que contribuyen a la reproducción de las relaciones sociales impuestas por un sistema dominante en los procesos de diferenciación cultural. Sin embargo, como se ha demostrado en este estudio, la educación surge también en un espacio de lucha en el que se canaliza una correlación de fuerzas para la negociación política de las poblaciones diversas. Estos escenarios de debate y disputas han invitado a repensar en el dilema de la ciudadanía universal y étnica más allá de su aparente falsa dicotomía, y que ahora posiblemente, hay otras formas de concebir la ciudadanía mediante la resignificación de luchas.

Lista de referencias

- Albro, Robert. 2010. "Bolivia under Morales. Part. 1. Consolidating power, initiating decolonization". *Latin American Perspectives*, Vol. 37, No. 3, (May 2010), pp. 71-90 Published.
- Araujo, Kathya y Danilo Martuccelli 2010 "La individuación y el trabajo de los individuos". *Educação e Pesquisa*, vol. 36: 77-91.
- Arcos, Carlos (2008). "Política pública y reforma educativa en el Ecuador". *Desafíos de la educación en el Ecuador: calidad y equidad*. Arcos Cabrera, Carlos y Betty Espinosa, eds.: 29-63. Quito: FLACSO-Ecuador.
- Artieda, Teresa. 2002. "Los pueblos aborígenes en el currículo y los libros de texto de la escuela primaria durante el primer peronismo (1946-1955)". *Historia de la Educación Anuario No. 4*. Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Buenos Aires.
- Bello, Álvaro. 2004. *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) Santiago de Chile, octubre del 2004.
- _____. 2009. "Derechos indígenas y ciudadanía diferenciadas en América Latina y el Caribe: Implicancias para la educación". *Interculturalidad, educación y ciudadanía*. Luis Enrique López, ed.: 95-128. La Paz: FUNPROEIB Andes.
- Bengoa, José. 2000. *La emergencia indígena en América Latina*. Chile/México, Fondo de Cultura Económica.
- Blanco, Neligia 2000. *Instrumentos de Recolección de Datos Primarios*. Maracaibo: Dirección de Cultura. Universidad del Zulia.
- Bolaños, Fernando y Manuel Bello. 2002. "Escuelas que aprenden y se desarrollan: un reto para la educación peruana de hoy. Un aporte para la reflexión". *Escuelas que aprenden y se desarrollan: Primer Seminario Internacional Investigación para una mejor educación*. Bolaños, Fernando y Manuel Bello Domínguez, eds. Lima: Facultad de Educación, Universidad Peruana Caetano Heredia.
- Bonan, Claudia. 2007. "¿Es posible/deseable una ciudadanía sexual? Construyendo marcos teóricos, políticos e históricos para el problema". *Cruce de lenguas, sexualidades, diversidad y ciudadanía*. Araujo Katia, ed. Santiago de Chile: LOM ediciones y Universidad Académica.

- Bretón, Víctor y Carmen Martínez. 2015. “Políticas de Reconocimiento Neoliberales y Posneoliberales en Ecuador: continuidades y rupturas”. *Quaderns* 31:25
- Bretón, Víctor. 2003. “Desarrollo rural y etnicidad en las tierras altas de Ecuador”. En *Estado, etnicidad y movimientos sociales en América Latina*. Editado por Víctor Bretón Solo de Zaldívar y Francisco García Pascual. Barcelona: Icaria Editorial.
- Cárdenas, Manuel. 2008. *El análisis multivariado de las representaciones sociales*. Antofagasta: Editorial Universidad Católica del Norte.
- Canessa, Andrew 2012. *Intimate e Indigeneities: Race, Sex and History in the small spaces of Andean life*. London: Duke University Press.
- Choque, Vitaliano. 1992. *Educación indígena: ¿Ciudadanía o colonización?*. La Paz: Ediciones Aruwiyiri.
- Coltrane, Scott. 1998. “La teorización de las masculinidades en la Ciencia Social contemporánea”. *La Ventana*. Nro. 7: 2- 42.
- Corfield, Penelope. 2021. “Being Assessed as a Whole Person: A Critique of Identify Politics”. *Academia letters*. January.
- Dávila, Gloria. 1998. “Diagnóstico comunicacional de las organizaciones campesinas de Cotopaxi”. *Tres experiencias de diagnóstico de comunicación*; Prieto, Daniel. Quito: CIESPAL.
- De la Peña, Guillermo. 1995. De la Peña, Guillermo, 1995 “La ciudadanía étnica y la construcción de los “indios” en el México contemporáneo.” Manuscrito presentado en versiones anteriores en la New School for Social Research de Nueva York y la Universidad de Texas en Austin. En ese mismo año fue publicada en la Revista Internacional de Filosofía Política, No.6, Madrid, pp. 116-140.
- De la Torre, Luis e Ileana Soto. 1998. “Aportes para un análisis crítico de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador”, *Memorias del Primer Congreso Ecuatoriano de Antropología*. Cristóbal Landázuri N., comp.: 35-54. Quito: Departamento de Antropología PUCE.
- Egas José. 2010. Política Indígena en Cotopaxi. La demanda, la protesta y la participación del MICC. s/d.
- Farfán, Marcelo y Rodrigo, Martínez. 1993. “El sistema de escuelas indígenas de Cotopaxi”. Interculturalidad y educación bilingüe: encuentros y desafíos. Memorias del encuentro indoamerindio de educación bilingüe intercultural. Torres, Víctor Hugo, ed.: 133 – 151. Quito: COMUNIDEC.
- Fideli, Roberto. 1998. *La comparazione*. Milán: Agneli.

- Foucault, Michel. (1981) 2000. *La hermenéutica del sujeto*. Curso del Collège de France. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel. (1975) 2007. *Nacimiento de la biopolítica*. Curso en el Collège de France. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fontana, Lorenza. 2013. “Andean Ethno-cultural Politics and their Effects on Social Violence: Evidence and Hypothesis from the Bolivian Case”. *Revista de Paz, conflicto y desarrollo*. Número 20, abril.
- Fraser, Nancy. 1997. “¿De la redistribución al reconocimiento? Dilema en torno a la justicia en una época postsocialista”. *Iustitia Interrupta*. Colombia: Siglo del Hombre.
- _____. (2003) 2008. “La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación”. *Revista de Trabajo*, Año 4, No. 6: 83-99.
- Fraser, Nancy y Axel Honneth. 2006. *¿Redistribución o reconocimiento?* P. Manzano (Trad.). Madrid: Morata.
- Gallegos, Diego. 2014. “El plan educativo 2014 reestructurará el número de centros de enseñanza”. *El Ciudadano, medio oficial de la Revolución Ciudadana*. <http://www.elciudadano.gob.ec/el-plan-educativo-2014-reestructurara-el-numero-de-centros-de-enseñanza>
- Garcés, Fernando. 2004. “Situación de la educación bilingüe intercultural en el Ecuador”. Documento de trabajo. Cochabamba, PROEIB Andes –Banco Mundial.
- García, Fernando. 2003. “Política, estado y diversidad cultural: a propósito del Movimiento indígena ecuatoriano”. En *Estado, etnicidad y movimientos sociales en América Latina*. Editado por Víctor Bretón Solo de Zaldívar y Francisco García Pascual. Barcelona: Icaria Editorial.
- García, María Elena. 2005. *Making Indenous Citizens: identity, development a multicultural activism in Peru*. California: Satanford University Press
- Geertz, Clifford. 1992. *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gennep, Arnold Van. 2008. *Los ritos de paso*. Madrid: Alianza
- Giménez, Carlos. 2002. “El planteamiento intercultural: su relación con la ciudadanía y las políticas públicas”, En *Seminario de Investigación para la Paz La inmigración*. Comp.: 531-560. Aragón: Centro Pignatelli / Departamento de Agricultura y Turismo.
- Goetschel, Ana María. 2007. *Educación de las mujeres maestras y esferas públicas*. Quito: FLACSO.

- Gramsci, Antonio. 1970. Selección de los “Cuadernos de la Prisión”. *Antología (selección, traducción y notas de Manuel Sacristán)*. Siglo XXI Editores.
- _____. 1971. “Los intelectuales y la organización de la cultura”. México: Juan Pablos Editor.
- Granda, Sebastián. 2009. “La Educación Básica Hispana y la Interculturalidad: Avances y Desafíos”. En *Lineamientos para la Construcción de Políticas Públicas. Memorias del Seminario de Políticas Públicas e Interculturalidad*. Ministerio Coordinador de Patrimonio, comp.: 49-54. Quito: MCP.
- Gray, John. 2001. *Las dos caras del liberalismo. Una nueva interpretación de la tolerancia liberal*. Barcelona: Paidós.
- Guerrero, Andrés. 1990. “La desintegración de la identidad étnica en el Ecuador: de sujetos indios a ciudadanos étnicos”. Documento de trabajo, Centro de Investigación de los Movimientos Sociales del Ecuador, Quito.
- _____. 1993. “De sujetos indios a ciudadanos-étnicos: de la manifestación de 1961 al levantamiento indígena de 1990”. *Democracia, etnicidad y violencia política en los países andinos*. A. Alberto Adrianzén et al: 83-102. Lima: Instituto Francés de Estudios Latinos e Instituto de Estudios Peruanos.
- _____. 2000. “De sujetos indios a ciudadanos étnicos”. *Etnicidades*. Quito, FLACSO.
- Guha, Ranajit. 2007. *Dominance without Hegemony: History and Power in Colonial India*. Intimate Historical Self, Nueva York, Columbia University Press.
- Harvey, Neil. 2000. *La rebelión de Chiapas. La lucha por la tierra y la democracia*. México, D.F., ERA.
- Hall, Stuart. 1997. “Old and new identities, old and new ethnicities”. *Culture, globalization and the world system*. Anthony King, ed. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Hernández Sampieri, Guillermo. 2016. *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw-Hill
- Herrera, Martha y Pinilla, Alexis y Suaza, Luz M. 2003. *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia: 1900-1950*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hobsbawm, Eric y Terence Ranger. 1993. *The invention of tradition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Holston, James. 2013. *Insurgent Citizenship: Disjunctions of Democracy and Modernity*

- in Brazil*. Princeton: Princeton University Press
- Honneth, Axel. 1997. "La lucha por el reconocimiento". *Crítica*. M. Ballesteros, trad. Barcelona: s/d
- Khan, Zoya. 2014. "Bare Life, Indigenous Viscerality and Cholo Barbarity in Jesús Lara's Yanakuna". *Transmodernidad: Revista de producción cultural periférica del mundo luso-hispánico*. University of California.
- Kowii, Ariruma. 2009. "Educación Intercultural: Repensar la Educación Intercultural Bilingüe". En: *Educación... ¿para qué? Reflexiones desde la Academia y las Ciencias Sociales*. Comité Editorial: 157-162. Quito: Contrato Social por la Educación.
- _____. 2007. La educación en la construcción de una sociedad con identidad En: *Educación... ¿para qué?: Reflexiones desde la academia y las Ciencias Sociales*. Quito: Contrato Social por la educación del Ecuador.
- Krainer, Anita. 1996. Educación intercultural bilingüe en el Ecuador, Abya-Yala, Quito.
- Krainer, Anita y Martha Guerra. 2016. *Interculturalidad y educación: Desafíos de la formación docente*. Quito: FLACSO
- Larson, Brooke. 2008. "La invención del indio iletrado: la pedagogía de la raza en los Andes bolivianos". *Formaciones de indianidad* s/d. De La Cadena, M., ed.
- León, Jorge 1994. *De campesinos a ciudadanos diferentes*. Quito: Abya Yala/CEDIME.
- Lomnitz-Adler, Claudio. 1992. *Exits from the Labyrinth: Culture and Ideology in the Mexican National Space*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- López, Luis Enrique. 2009. *Interculturalidad, educación y ciudadanía: Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: FUNPROEIB Andes: Plural editores: 498.
- Marshall, Thomas H. (1950) 1964. *Class, Citizenship and Social Development*. Garden City, NY: Doubleday & Company.
- Mato, Daniel. 2010. "Las iniciativas de los movimientos indígenas en la educación Superior". s/d.
- Martínez, Carlos y Bolívar Burbano. 1994. La educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi. Quito: Abya-Yala / SEIC.
- Martínez, Carmen. 2009. "La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena". *Repensando los movimientos indígenas*. Martínez, Carmen, ed.: 173 -196. Quito: FLACSO-Ecuador/Ministerio de Cultura.

- _____. 2014. “El regreso del indigenismo y el ataque a los derechos indígenas en el Ecuador posneoliberal”. En *Nuevas violencias en América Latina. Los derechos indígenas ante las políticas neoextractivistas y las políticas de seguridad*, editado por Juan Pablos, 105-124. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Martuccelli, Danilo. 2010. “La individuación como macrosociología de la sociedad singularista”. *Persona y sociedad*, n. 3:9-29.
- Maxwell, Joseph. 1996. *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Londres, Sage Publications.
- Minteguiaga, Analía. 2014. *Las oscilaciones de calidad educativa en Ecuador, 1980 - 2010*. Quito: Editorial IAEN
- Molina, Víctor y José Tabares. 2014. “Educación Propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia”. *Polis* [En línea], 38 | 2014. URL: <http://journals.openedition.org/polis/10080>
- Molyneux, Maxine (2003), “Género y ciudadanía en América Latina: aspectos históricos y contemporáneos”. *Movimientos de mujeres en América Latina. Estudio teórico comparado*. Madrid: Cátedra.
- Montaluisa, Luis. 2005. “Módulo de Modelos y experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador”. Tesis de maestría, Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Moore, Donald. 1997. “Remapping Resistance. Ground for struggle and the politics of place”. *Geographies of Resistance*. Steve Pile y Michael Keith, ed. London: Routledge.
- Mosquera, Violeta. 2018. *Comunidad, estado y subjetivación: La participación de mujeres indígenas en Ecuador*. Quito: FLACSO.
- Moya, Ruth. 2009. “La interculturalidad para todos en América Latina”. *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. La Paz: FUNPROEIB Andes: Plural editores: 21-56.
- Muyolema, Arturo. 2015. “La ‘Revolución Ciudadana y el desmantelamiento de la Educación Bilingüe”. *Línea de Fuego*. <https://lalineadefuego.info/2015/08/18/la-revolucion-ciudadana-y-el-desmantelamiento-de-la-educacion-bilingue-por-armando-muyolema>.
- Ortmann, Dorothea. 2007. “Alberto Flores Galindo: Busca un Inca identidad y utopía en los Andes”. *Revista Jurídica Docentia e investigatio*. Vol. 9. Nro. 1, 105-109.

- Portelli, Hugues. 1980. Gramsci y el bloque histórico. México: Siglo XXI
- Postero, Nancy. 2009. *Ahora somos ciudadanos*. La Paz: Muela del Diablo Editores.
- Postero, Nancy y León Zamosc. 2005. *La lucha por los derechos indígenas en América Latina*. Quito: Abya-Yala.
- Povinelli, Elizabeth A. 2001. "Radical Worlds: The Anthropology of Incommensurability and Inconceivability", *Annual Review of Anthropology*, núm. 30 (1), Palo Alto, CA 94303-0139, USA, Annual Reviews 4139 El Camino Way, P.O. Box 10139: 319-34, 2001, doi: 10.1146/annurev.anthro.30.1.319.
- Pratt, Mary Louise. 1991. "Arts of the Contact Zone". s/d. *Profession* 91.
- Ragin, Charles. 2007. *La Construcción de la investigación Social: Introducción a los métodos y su diversidad*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ramos, Marcelo. 2013. *UNORCAC, Informes de las organizaciones campesinas*. Cotacachi: Programa Regional Rutas de Aprendizaje – Procasur.
- Rappaport, Joanne. 2003. "El espacio del diálogo pluralista: historia del Programa de Educación Bilingüe". *Producción Social de Representaciones de Identidades y Diferencias Sociales en Tiempos de Globalización*. Daniel Mato, comp.: 257-282. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- _____. 2005. *Intercultural utopias: Public intellectuals, cultural experimentation, and ethnic pluralism in Colombia*. Durham: Duke University Press
- Rappaport, Joanne and Tom Cummins. 2012. *Beyond The Lettered City: Indigenous Literacies in the Andes*. Harvard University: Duke University Press.
- Rawls, John. 1995. *Teoría de la Justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Reina, Leticia. 1997. *La reindianización de América Latina*. Siglo XIX, México: Siglo XXI/CIESAS.
- Rojas, Axel. 2004. "Subalternos entre los subalternos: presencia e invisibilidad de la población negra en los imaginarios teóricos y sociales". *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca. Restrepo, Eduardo y Axel Rojas, eds. Popayán: Colección Políticas de la alteridad.
- Romero, Loiza Fernando. 2002. "La educación indígena en Colombia. 1970-2000". *Diálogos Educativos No. 3*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Sartorello, Stefano. 2009. *Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación*

- intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas*. México DF.: UNAM.
- Sartori, Giovanni. 1984. *La política: lógica y método en las ciencias sociales*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Spivak, Gayatri. 1996. "Subaltern Talk: Interview with the Editors". *The Spivak Reader*. Donna Landry y Gerald MacLean, eds.: 287-308. New York y Londres: Routledge.
- Taylor, Charles. 1993. *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Teixeira, Ana. 2017. "The TIPNIS conflict in Bolivia". *Contexto internacional, artículos de investigación*. Vol. 39 (2), Mayo / Agos.
- Tibán, Lourdes et. al. 2003. *Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi (MICC). Cotopaxi Markamanta Runakunapak Jatun Kuyurimuy. Historia y proceso Organizativo*. Latacunga: MICC.
- Tubino, Fidel. 2002. "Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva". *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Norma Fuller (Editora): 51-76. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Turner, Bryan. 1990. "Outline of a Theory of Citizenship". *Sociology*, 24 (2): 189 – 217.
- _____. 2001. "The erosion of citizenship". *The British Journal of Sociology*, vol. 52, n° 2: 189-209.
- Vallejo, Ivette. Valdivieso Natalia. Cielo Cristina y Fernando García. 2016. "Ciudades del Milenio: ¿Inclusión o exclusión en una Nueva Amazonía?". En *Nada dura para siempre: Neo-extractivismo tras el boom de las materias primas*, editado por Hans-Jürgen Burchardt, Rafael Domínguez, Carlos Larrea, Stefan Peter, 281-315. Quito: Ediciones Abya- Yala.
- Vélez, Catalina. 2008. "La incorporación de la interculturalidad en las propuestas educativas oficiales ecuatorianas en la década de los 90". *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. (Comp.): 45-58. Quito – Abya Yala.
- Venegas, Hugo. 2016. *Propuestas ciudadanas de políticas públicas educativas*. Quito: CSE.
- Wade, Peter. 2000. *Raza y Etnicidad en América Latina*. Quito, Abya Yala.
- Walsh, Catherine. 1999. "La interculturalidad en el Ecuador: Visión, principio y

- estrategia indígena para un nuevo país”. *Identidades*. (Comp.): 133-142. Quito: Convenio Andrés Bello
- _____. 2002. “The (Re)Articulation of Political Subjectivities and Colonial Difference in Ecuador. Reflections on Capitalism and the Geopolitics of Knowledge”. *Nepantla. Views from South*.
- _____. 2006. “Interculturalidad, conocimientos y (de) colonialidad”. *Política e interculturalidad en la educación. Memoria del II encuentro multidisciplinario de educación intercultural CEFIA-UIC-CGEIB*, editado por Tomás Almorín Oropa et al. México DF: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Instituto Internacional de Filosofía.
- _____. 2012. “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-sur-gir, re-existir y re-vivir”. *Entre palabras* (3-4): 129-156.
- Walsh, Catherine y Juan García. 2002. “El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano. Reflexiones (des)de un proceso”. *Prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Daniel Mato (editor): 85-102. Buenos Aires: CLACSO.
- Weber, Edgar. 2000. “Las culturas en el proceso de mundialización”. *Dinámicas Identitarias*. Yolanda Onghena, coord.: 82-105. Zaragoza: Internacional.
- Webber, Jeffrey. 2014. “Evo Morales and the MST in Bolivia: Continuities and Discontinuities in Agrarian Reform”. *Revista de cambio agrario*.
- Weismantel, Mary. 1994. *Alimentación, género y pobreza en los Andes ecuatorianos*, Quito: Abya – Yala.
- Williams, Raymond. 2009. *Marxismo y Literatura*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Yáñez, Consuelo. 1998. “La educación indígena en el Ecuador”. *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatoriano*. Quito, Abya Yala, Vol.5
- Young, Iris Marion. 1996. “Vida política y diferencia de grupo, una crítica del ideal de ciudadanía universal”. *Perspectivas feministas en teoría política*. Carmen Castells (compiladora). Barcelona: Paidós.
- Zabala, Virginia et al. 2007. *Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú: estudio de casos*. Lima: CARE Perú /IBIS.

Archivos

MINEDUC Ministerio de Educación, Quito, Ecuador
SEIC Sistema de Escuela Indígenas de Cotopaxi, Latacunga, Ecuador
Archivo personal de Mercedes Prieto.

Informes y documentos

- Censo de Población y Vivienda del Ecuador. 2010.
- CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador). 1997. *Proyecto Político de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador*. Quito: CONAIE.
- CREFAL (Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina). 1952. *Educación Fundamental. Ideario, principios, orientaciones metodológicas*. México: Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina.
- Dubly, Alain y Elisa, Oviedo. 1969. “La Misión Andina de Hoy a mañana. Informe de evaluación”. Archivo Mercedes Prieto.
- GAD Municipal de Cotacachi. Informe general. 2000.
- GAD Parroquial de Imantag. 2017. Rendición de cuentas. 2017.
- GAD Parroquial de Zumbahua. 2017. Rendición de cuentas.
- INEC. 2014. Encuesta de condiciones de vida 2013 – 2014 (base primaria). Quito: INEC.
- LOES. 2011. *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito.
- MICC (Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi). 2002. *Estatuto y Reglamento Interno*. Latacunga / Quito: MICC.
- MINEDUC (Ministerio de Educación). 2013. *Ecuador: Indicadores Educativos 2011-2012*. Quito: MINEDUC
- _____. 2012a. *Estándares de calidad educativa*. Quito: MINEDUC.
- _____. 2012b. *Plan de reordenamiento de la oferta educativa*. Quito: MINEDUC.
- _____. 2013. *MOSEIB: Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito. MINEDUC.
- _____. 2016. *Plan Decenal de Educación 2016-2025*. Quito: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. 2006. *Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015*. Quito.

Plan de Desarrollo y Reordenamiento Territorial de Imantag. 2015.

Plan de Desarrollo y Reordenamiento Territorial de Zumbahua. 2015.

UNESCO (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). 2005. *Objetivos de Desarrollo del Milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe*. s/d.

UNORCAC (Unión de Organizaciones Campesinas e Indígenas de Cotacachi). 2009. Informe. s/d.

SENPLADES (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo). 2014. *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Quito.

Entrevistas²⁷

- Matthias Abram (filósofo y lingüista), en conversación con la autora en Quito, agosto 2016.
- Margarita Ante (funcionaria indígena del MINEDUC Distrito Pujilí – Saquisilí), en conversación con la autora en Pujilí, julio 2017.
- Verónica Arce (docente mestiza), en conversación con la autora en Imantag, julio 2017.
- Roberto Cepeda (docente mestizo), en conversación con la autora en Zumbahua, junio 2017.
- Héctor Chaluisa (comunero), en conversación con la autora en Zumbahua, en junio 2017.
- Hilda Chaluisa (ex directora de la Dirección de Educación de Cotopaxi), en conversación con la autora en Latacunga, septiembre 2017.
- Gloria Cruz (Técnica de la Junta Parroquial de Imantag, entrevista realizada en Imantag, septiembre 2017.
- Juan Pablo Erazo Caicedo (Director de Educación del MINEDUC Distrito Pujilí – Saquisilí), en conversación con la autora en Pujilí, julio 2017.
- Wilmer Espinoza (docente mestizo), en conversación con la autora en Imantag, julio 2017.
- Sebastián Granda (director de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS), en conversación con la autora en Quito, septiembre 2017.
- Benjamín Inuca (profesor e intelectual indígena), en conversación con la autora en Quito, en marzo 2017.
- Emerson Laverde (director de la Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumbalá), en conversación con la autora en Zumbahua, junio 2017.
- Mejía Paúl Mejía (docente mestizo), en conversación con la autora en Imantag, julio 2017.
- Luz María Menacho (docente indígena), en conversación con la autora en Imantag, julio 2017.
- Hilda Montalvo (Directora de Educación del Distrito Cotacachi), en conversación con la autora en Cotacachi, julio 2017.
- Sisa Morales (docente indígena), en conversación con la autora en Cotacachi, en noviembre 2017.
- Alfonso Pallo (comunero), en conversación con la autora en Zumbahua, en julio 2017.
- Alberto Pilalumbo (comunero), en conversación con la autora en Zumbahua, julio 2017.

²⁷ Se publica los nombres de los informantes con cargos administrativos e institucionales, mientras que los informantes que viven en la comunidad solicitaron verbalmente reservar sus nombres en los relatos pero que se tome en cuenta en el listado de participación durante el desarrollo de la investigación; por lo mismo, durante los relatos de este estudio, tomé en cuenta aquella observación y coloqué nombres ficticios a pedido de los informantes.

Pozo De la Cruz Luis Pozo De la Cruz (padre de familia indígena – mestizo en el proceso de *kichwanización*), en conversación con la autora en Cotacachi, febrero 2018.

Orlando Puente (funcionario mestizo del MINEDUC), en conversación con la autora en Latacunga, noviembre 2017.

Esthela Quimbo (docente indígena), en conversación con la autora en Imantag, julio 2017.

Orlando Quishpe (Director Zonal de Educación Bilingüe del Distrito Pujilí – Saquisilí), en conversación con la autora en Pujilí, julio 2017.

Miguel Ramos (Presidente de la Junta Parroquial de Imantag), en conversación con la autora en Imantag, septiembre 2017.

Wilmer Santacruz (director de la Unidad Educativa *Sumak Yachana Wuasi*), en conversación con la autora en Imantag, junio 2017.

Segovia Cecilia (docente mestiza), en conversación con la autora en Zumbahua, julio 2017.

Freddy Simbaña (docente universitario), en conversación con la autora en Quito, septiembre 2017.

Humberto Tambaco (comunero), en conversación con la autora en Imantag, en noviembre 2017.

Alejandro Tugumbago (comunero, en conversación con la autora en Imantag, noviembre 2017.

Elsa Toaquiza (docente indígena), en conversación con la autora en Zumbahua, julio 2017.

Ricardo Toaquiza (Rector de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe 24 de octubre), en conversación con la autora en la Comunidad la Cocha, Zumbahua, julio 2017.

Carlos Ushco, (comunero), en conversación con la autora en entrevista realizada en la Comunidad de la Cocha de Zumbahua, agosto, 2017.

Grupo Focales²⁸

Adultos: docentes, padres madres de familia y líderes comunitarios de Zumbahua

Con Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

Toaquiza Adolfo, docente indígena

Pilaguano Manuel, docente indígena

Chaluisa Digna, madre de familia indígena

Cuchiparte Martha, madre de familia

Ushco Cusco Santiago, líder comunitario

Pastuña María, comunera

²⁸ Los nombres de los grupos focales son reales, los nombres sobrepuestos en los relatos de la investigación sirvieron para cumplir con la solicitud de confidencialidad por parte de los informantes, sobre todo, en el tiempo en que hubo mucha vulnerabilidad por el cierre de las escuelas comunitarias.

SIN EIB

Pilalumbo Fernando, docente indígena

Tigasi Carlos, docente indígena

Cuzco Ismael, padre de familia

Umajinga Cristina, madre de familia

Marisol Chaluisa, madre de familia

Pallo María, madre de familia

Umajinga Fausto, comunero

Adultos: docentes, padres madres de familia y líderes comunitarios de Imantag**CON EIB**

Gualacata Lucía, docente indígena

Morales Hortensia, docente indígena

Guatemal Margarita, docente indígena

Vinueza María, docente indígena

Morales Ximena, madre de familia indígena

De la Cruz María, madre de familia indígena

SIN EIB

Tugumbango Alejandro, comunero indígena

Tambaco Humberto, comunero indígena

Orbes Cecilia, madre de familia indígena

Perugachi Deysi, madre de familia indígena

González Bonilla, madre de familia indígena

Carmen Andrango, docente indígena

Morales Enma, docente indígena

Estudiantes adolescentes con y sin EIB de Zumbahua

Cuchiparte Sarahi, estudiante indígena

Tigasi Micaela, estudiante indígena

Pilaguano Gustavo, estudiante indígena

Vega Edwin, estudiante indígena

Ushco Mariela, estudiante indígena

Chusin Paola, estudiante indígena
Cuchiparte Efraín, estudiante indígena
Chaluisa Jefferson, estudiante indígena

Estudiantes adolescentes con y sin EIB de Imantag

Menacho Cinthya, estudiante indígena
Remache Enmy, estudiante indígena
Tambaco Crsitian, estudiante indígena
Araque Sywa, estudiante indígena
Tambaco Yulisa, estudiante indígena
Ollagata Kevin, estudiante indígena
Bonilla Edison, estudiante indígena
Ramos Jessica, estudiante indígena
De la Cruz Sisa, estudiante indígena
Menacho Edison, estudiante indígena
Andrango Malki, estudiante indígena

Estudiantes niños niñas con y sin EIB de Zumbahua

Chiguano Moisés, estudiante indígena
Cuchiparte Stalin, estudiante indígena
Chiguano Byron, estudiante indígena
Toaquiza Cristhian, estudiante indígena
Iza Darío, estudiante indígena
Latacunga Patricio, estudiante indígena.

Estudiantes niños niñas con y sin EIB de Imantag

Ramos Gabriela, estudiante indígena
Orbes Tanya, estudiante indígena
Pozo Lucero, estudiante indígena
Araque Santiago, estudiante indígena
Ollagata Romeo, estudiante indígena
Gualacata Jennifer, estudiante indígena