

Patric Hollenstein

LA REPRODUCCIÓN DE LA DOMINACIÓN RACIAL

Experiencias de una familia
indígena en Quito



2009

LA REPRODUCCIÓN DE LA DOMINACIÓN RACIAL

Experiencias de una familia indígena en Quito

Patric Hollenstein

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

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

Diseño y
Diagramación: Ediciones Abya-Yala

ISBN FLACSO: 978-9978-67-213-6

ISBN Abya-Yala: 978-9978-22-837-1

Impresión: Abya-Yala
Quito-Ecuador

Impreso en Quito Ecuador, julio 2009

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – sede Ecuador

Programa de Estudios Políticos, convocatoria 2005-2007

Tesis previa la obtención de Maestría en Ciencias Sociales

con mención en Estudios Políticos;

Autor: Patric Hollenstein

Tutor: Carlos de la Torre

AGRADECIMIENTOS

A las familias que me abrieron las puertas
hacia su pasado y presente, miedos y esperanzas.

A Carmen Martínez, Víctor Bretón
y Carlos de la Torre por su apoyo.

A Susana y José María López Duque

A Paula, Ursula, René y Philippe

ÍNDICE

Introducción	13
La organización del trabajo	16
Los sujetos de investigación	16
La metodología y los espacios etnográficos	20

PRIMERA PARTE

1 Racismo y el campo de los estudios ecuatorianos	29
Desde las características innatas a las relaciones interétnicas	31
El lenguaje conceptual en la segunda mitad del siglo XX	33
La teoría racial en la actualidad	37
Una aproximación crítica a los trabajos contemporáneos	40
Conclusiones	56
2 El sistema social racializado	59
El papel de la metateoría	60
Los procesos de racialización	61
La doble estructura del sistema social racializado	63
El habitus racializado	65
La dominación y las luchas simbólicas	67
Conclusiones	69

SEGUNDA PARTE

3	Los procesos de racialización	75
	Aprender la frontera étnica	76
	La subjetivación, internalización y contestación racial	88
	Conclusiones	93
4	Las microagresiones racistas	97
	¿Cómo estudiar las microagresiones racistas?	99
	Los actos racistas, los oficiales y sus recursos simbólicos	101
	El impacto emocional	122
	La transformación estructural del campo escolar	125
	Conclusiones	128
5	La práctica del multiculturalismo	131
	Situando la escuela San Francisco	133
	El conflicto interétnico y sus causas	135
	El multiculturalismo como práctica cotidiana	143
	El multiculturalismo oficial como práctica del poder	153
	Conclusiones	155
6	Relaciones desiguales	159
	La autoridad maternalista	160
	El pedir favores	165
	Vivir la relación maternalista	166
	Conclusiones	175
7	Conclusiones	179
	El multiculturalismo oficial	179
	El sistema social racializado	182
	Los aspectos centrales de las experiencias racializadas	185
	¿Cómo estudiar la dominación racial en futuras investigaciones? ...	189
8	Bibliografía	191

TABLAS E ILUSTRACIONES

Tabla 1: La ruptura epistemológica	32
Tabla 2: Elementos conceptuales de los trabajos posteriores a la ruptura	37
Tabla 3: Desigualdad económica entre indígenas y no indígenas I	46
Tabla 4: Desigualdad económica entre indígenas y no indígenas II	48
Tabla 5: Los diferentes periodos de educación de las personas entrevistadas	98
Tabla 6: Los dos polos del multiculturalismo oficial	153
Ilustración 1: Sociograma de los sujetos de investigación	17
Ilustración 2: Las diferentes etapas analíticas de la microagresión racista	100

INTRODUCCIÓN

Durante mucho tiempo, formaciones institucionales como el huasipungo y el concertaje habían posibilitado la dominación racial en el Ecuador, caracterizándose por la exclusión de diferentes grupos étnicos de la ciudadanía ecuatoriana y la negación de sus derechos económicos, culturales y políticos. Después de la abolición de la hacienda, durante la primera reforma agraria en el año 1964, las relaciones interétnicas se democratizan, debilitando –aunque no aboliendo– aquellas normas, leyes y prácticas sociales que formalmente o de facto marginalizaban a los pueblos indígenas y afroecuatorianos. A nivel político, algunos de los hitos de este proceso de democratización relativa de las relaciones interétnicas son la inclusión de los analfabetos, en su mayoría personas indígenas y afroecuatorianas, en el electorado al regreso al régimen democrático; la abolición de políticas educativas, que en la práctica excluían a los grupos étnicamente subordinados; y el reconocimiento de sus derechos culturales codificados en la constitución del año 1998. A pesar de esta transformación sociopolítica más o menos profunda que, a finales del siglo XX, desemboca en una suerte de multiculturalismo liberal, los estudios sobre el tema muestran la persistencia de prácticas discriminatorias y de estructuras de oportunidades de vida diferenciadas.

El racismo ha sido estudiado en el campo de los estudios ecuatorianos mayoritariamente como un fenómeno vinculado a la lógica de exclusión y las correspondientes formaciones institucionales históricas.

Al estudiar el racismo como producto del sistema hacendatario, las políticas del mestizaje basadas en una comprensión decimonónica del Estado-nación, así como prácticas discriminatorias basadas en la “diferencia etno-racial”, estos estudios han aportado crucialmente a la comprensión de la dominación étnica en el Ecuador.

El objetivo de esta tesis es apuntar hacia una laguna que tal énfasis en las formas históricas ha generado. En términos generales, este vacío conceptual ha llevado a una tendencia de explicar la persistencia de la desigualdad y discriminación etno-raciales como legados de formaciones institucionales coloniales y no como resultado de procesos políticos, económicos y sociales contemporáneos. Se sostiene que algunos de los procesos cada vez más importantes para explicar la continuidad del racismo ecuatoriano es la inclusión cultural, expresada en las políticas y prácticas multiculturales, que resultan en nuevas formas de discriminación, así como el mercado laboral urbano que se alimenta de procesos migratorios del campo hacia la ciudad, etcétera. Para superar esta suerte de historización del racismo se propone estudiarlo a través de una teoría racial –el sistema social racializado– que no depende de una explicación “colonial” de dicho fenómeno.

Un primer argumento central es que los “procesos de racialización” son importantes para entender la reproducción de la dominación racial. La racialización puede ser entendida, por un lado, como proceso de “distribución desigual de recursos” a lo largo de las líneas etno-raciales. Por el otro lado, se la puede entender como un “proceso cognitivo y psíquico” de subjetivación e internalización de la estructura simbólica racializada. Estos procesos son dinámicos, debido a que suscitan no solamente mecanismos de dominación, sino también tácticas de contestación. Esto lleva a que la “raza” se sedimente a través de múltiples procesos de racialización en todos los ámbitos y dimensiones de la vida de los agentes sociales, pero lo hace a través de mecanismos históricamente específicos que dependen del (des)equilibrio de las fuerzas sociales dominantes y contestarias.

De acuerdo a un segundo argumento, el “sistema social racializado” destaca la autonomía de la dominación racial frente a otras estructuras jerárquicas como la relaciones de clase y de género. En el capítulo 2 se argumenta que, al no basar el racismo en una estructura autónoma, se corre el riesgo de reducirlo en lo siguiente: a) una suerte de ideología cuya eficacia social no es la “raza”, sino otros procesos sociales más rea-

les como las relaciones de clase; b) un nivel individual y psíquico, como si el racismo fuera el problema de una personalidad autoritaria o una suerte de enfermedad. La teoría del sistema social racializado descarta este estrechamiento teórico y empírico al fundar la dominación racial en una estructura autónoma, destacando los efectos que la “raza” puede tener en un sistema social.

Según un tercer argumento, aceptar que la “raza” es una construcción social transformable y no una esencia, exige analizar los espacios y mecanismos en los que es construida y reproducida socialmente. Para ello se utiliza algunos conceptos de la sociología de Bourdieu, sobre todo el *habitus*. A través de él se busca explicar cómo las desigualdades etno-raciales de una sociedad produce en los agentes, a través de la exposición duradera a condiciones de vida diferenciadas, un conjunto de disposiciones corporales y mentales que reproducen las desigualdades que justamente eran su propia fuente constitutiva, por un lado, así como una estructura mental que justifica la existencia de estas desigualdades. En otras palabras, las disposiciones corporales y mentales son la internalización y sedimentación de las estructuras materiales externas en el cuerpo y la mente de los agentes sociales. Las preguntas que surgen desde esta perspectiva son: ¿de qué manera un pasado racista influye en un presente igualmente racista? ¿Cuáles son las vías de transmisión de la desigualdad y discriminación etno-raciales en la vida cotidiana?

El trabajo empírico realizado en el marco de este trabajo representa una exploración de algunos aspectos del sistema social racializado en el contexto urbano del Ecuador. Más que estudiar el espacio social racializado, entendido como una estructura desigual de distribución de recursos entre diferentes grupos étnicos, lo que se pretende analizar es la cotidianidad de la dominación y de la contestación racial. Para ello se reconstruye las experiencias y las historias de vida de una familia indígena en torno a la interacción y convivencia con personas blanco-mestizas en diferentes circunstancias como el campo laboral y el campo escolar. Asimismo, se analiza las percepciones, actitudes e historias de vida de algunas de las personas blanco-mestizas involucradas. ¿Cuáles son los momentos en la vida de la familia indígena urbana que manifiestan la existencia de procesos de racialización? ¿Cuáles son las formas de dominación y contestación adoptadas por las personas dominantes y subordinadas, respectivamente? ¿Existen en las experiencias de la fa-

milia indígena formas de dominación basadas en la lógica multicultural? Son éstas algunas de las preguntas que orientan la metodología y el trabajo de campo.

La organización del trabajo

La presente tesis se divide en dos partes. La primera es de índole teórica, la segunda explora posibles aplicaciones del sistema social racializado. Cada uno de los capítulos busca abarcar uno o un conjunto de aspectos relacionados con el sistema social racializado. En el capítulo 1 se revisa los estudios ecuatorianos sobre el racismo, realizados a partir de los años setenta. El segundo capítulo esboza las aristas del sistema social racializado. El capítulo 3 indaga en los procesos de racialización experimentados en la vida cotidiana de la familia indígena en diferentes espacios y contextos. La racialización es estudiada como: a) la imposición de una frontera étnica de parte de agentes sociales b) un proceso cognitivo de aprendizaje paulatino de una diferencia etno-racial fundamental. También se indaga en la producción de sujetos racializados desde una perspectiva psicoanalítica que manifiesta la ambivalencia entre dominación y contestación raciales. El capítulo 4 lleva la teoría del sistema social racializado al campo escolar para analizar las formas discriminatorias escolares. Se indaga en diferentes dimensiones de las microagresiones interpersonales y de la contestación que éstas suscitan. El capítulo 5 analiza la estrategia de “recapacitación”, ideada por las autoridades escolares. La recapacitación representa una oportunidad para indagar en la ambivalencia de la “sensibilidad” cultural, a la vez que se indica sus alcances y limitaciones. El capítulo 6 muestra con más detalle la desigualdad social presente en muchas relaciones interétnicas y cómo ésta es aprovechada para construir relaciones paternalistas entre la persona étnicamente dominante y la persona subordinada. Las conclusiones resumen los hallazgos principales desde la perspectiva del sistema social racializado.

Los sujetos de investigación

En lo sucesivo se resume la trayectoria y el trasfondo familiar de los principales sujetos de investigación. Más detalles biográficos relevantes se encuentran a lo largo de la tesis. El siguiente sociograma resume las relaciones sociales entre las personas involucradas.

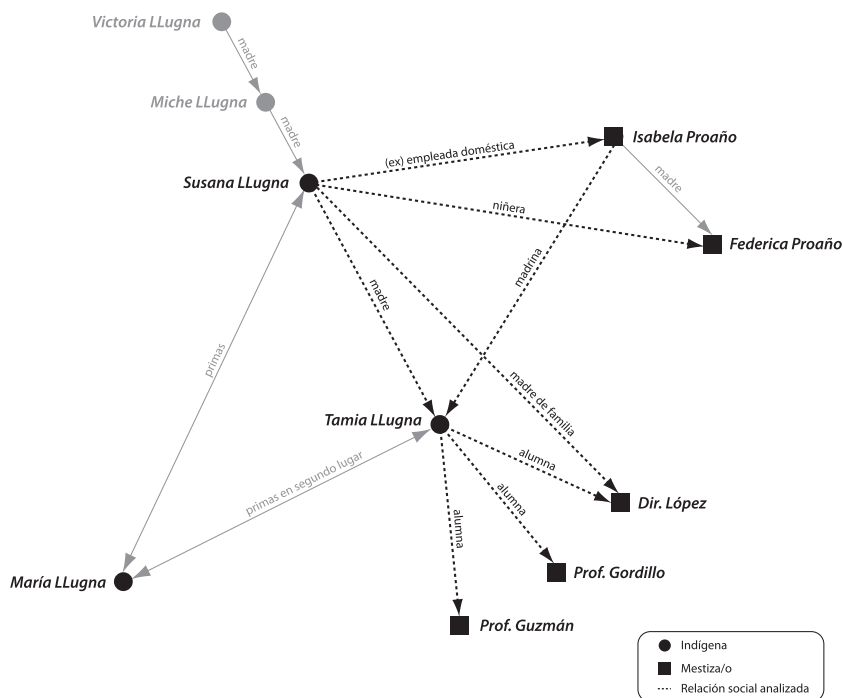


Ilustración 1: Sociograma de los principales sujetos de investigación.
Elaboración propia.

Victoria Llugna es una mujer indígena, de aproximadamente noventa años, que trabajaba durante la mayoría de su vida adolescente y adulta en una hacienda cerca de Otavalo. Después, en los años setenta y ochenta del siglo XX lo hacía como empleada doméstica en casas de blanco-mestizos otavaleños. Hoy día vive con sus tres hijos –un varón y dos mujeres– en una choza rudimentaria de adobe en un terreno de aproximadamente 300m², ubicado hacia el oeste de la zona urbana de Otavalo. Debido a su edad avanzada y a la ausencia de la memoria colectiva familiar de sus hijos –dos de ellos sufren de alcoholismo– no se pudo analizar su biografía. Una de sus dos hijas, Miche LLugna, tiene 62 años y trabajaba, igual que su madre, como empleada doméstica en casas de blanco-mestizos de clase media en Otavalo y en Quito.

En el transcurso de los años setenta, Miche tuvo tres hijas, pero nunca se casó ni convivió con el padre de ellas. Debido a que su trabajo le obligaba a vivir en las casas de sus empleadores, Miche encargaba a sus tres hijas a su madre Victoria quien vivía en Otavalo. Cada dos o tres meses iba a Otavalo para visitarlas.

La segunda hija, Susana, es la primera protagonista de la presente investigación. Cuenta que, en su niñez, ella y sus hermanas vivían sin protección y amor paternal. Siempre faltaba comida y sólo a veces iban a la escuela, ya que su abuela no les exigía levantarse en la mañana. En lugar de ello jugaban con otros niños indígenas en el barrio y coleccionaban toctes, una especie de nuez de un árbol nativo, para tener algo que comer. Para no sentirse tan sola, Susana prefería quedarse en las casas de familias mestizas, cuidando a sus hijos y haciendo labores menores de limpieza. Eran casas en las que “por lo menos me daban un plato de comida y siempre me mandaban a la escuela”. De esta manera, Susana empezó a seguir las pautas de su abuela y su madre, combinando el trabajo de niñera con la escuela primaria. Cuando en el año 1984 cumplió ocho años, su madre la mandó a trabajar a Quito como ayudante de una familia blanco-mestiza. Durante un año visitó una escuela particular, pero por el desnivel en la calidad de educación, ello nos cuenta: “no tuve buenas notas, era malísima”. Debido a su sufrimiento como ayudante de casa en la escuela, Susana huyó a Otavalo con la ayuda de una de sus tías que fue a visitarla al completarse el año del acuerdo laboral.

De regreso a Otavalo, Susana seguía trabajando como niñera y visitaba su antigua escuela primaria. Al cumplir doce años quería ir al colegio, pero explica que “no hubo nadie quien me ayudara”. En el mismo año su madre terminó de trabajar para la familia Proaño (la protagonista Isabela, la empleadora, así como Federica Proaño, su hija) en Quito y volvió a Otavalo. Sin embargo, la familia blanco-mestiza en la capital del país aún necesitaba a una ayuda doméstica, por lo que la madre de familia, Isabela, pidió a Miche que mande a su hija Susana a Quito, para que “sea una compañera para mis hijas”. De esta manera, Susana volvió a Quito como empleada doméstica. Susana trabajó hasta el año 1996 para la familia Proaño.

Igual que su madre Miche, Susana tuvo a su primera hija Tamia mientras trabajaba y vivía con una familia blanco-mestiza en Quito. La convivencia era difícil, ya que por el trabajo excesivo no le quedaba tiempo para dedicarse a su hija.

Susana: Me levantaba a las cinco y media, seis de la mañana con mi chiquita. No le podía dar el tiempo, le maltraté mucho a Tamia. Tal vez porque fui a una casa donde a uno no le considera a una persona, donde le ve como un animalito... (ESL02).

Bajo estas condiciones, Susana y Tamia vivieron en Quito aproximadamente un año hasta que su esposo, Vinicio Quishpe, le pidió volver a Otavalo, ya que planificaba realizar algunos viajes a Europa y a los EE.UU. como músico de una banda folclórica. Así, Susana vivió con su madre Miche y su abuela Victoria durante dos años.

Con el dinero ahorrado durante el viaje de Vinicio, la pareja indígena se compró un puesto de venta en un mercado artesanal en el centro de Quito. A partir de este momento, Susana no volvió a trabajar como empleada doméstica, ya que la venta de artesanías de Otavalo, junto con la ayuda económica eventual de parte de la familia Proaño, daba suficiente dinero para arrendar un departamento de dos dormitorios en el sur de Quito y para cubrir los costos de educación de sus cuatro hijos.

Aparte de los dos años en Otavalo, Tamia Llugna vivió toda su vida en Quito, asistiendo desde los cinco años la escuela confesional San Francisco, cuyos costos cubría la familia Proaño. Probablemente debido al costo elevado de la escuela particular, Tamia era la única alumna indígena. Según lo que cuenta de su experiencia escolar, los primeros años se llevaba bien con sus compañeras y compañeros. Sin embargo, a partir del tercer y cuarto grado, empezaron a surgir situaciones de discriminación como la exclusión de grupos de amistad e insultos con carga racista. Los reclamos de Susana en la escuela y el sucesivo proceso de capacitación por parte de las autoridades escolares no podían parar las microagresiones racistas en el campo escolar. En el año 2007, Tamia cumplió el último año lectivo de la escuela primaria y sus padres empezaron a buscar otra institución educativa, ya que la situación interétnica en la escuela San Francisco era insostenible para la alumna indígena. Con la ayuda de la familia Proaño los padres consiguieron, después de un largo proceso de búsqueda, un colegio fiscal no mixto en el norte de Quito en el que Tamia no era la única alumna indígena. Hasta terminar el trabajo de campo, la familia Llugna contó ningún incidente discriminatorio de parte de sus compañeras, en mayor porcentaje blanco-mestizas.

Para completar las experiencias de la familia Llugna en Quito, se incluye en este trabajo las experiencias de María, una prima de Susana.

Ello ofrece la posibilidad de comparar las experiencias en dos periodos de las historias de vida. El primero abarca los años escolares en Otavalo, con una diferencia de siete años entre las dos alumnas indígenas. A diferencia de Susana, María vivía con su madre en Otavalo, ya que ésta no migró a Quito para buscar trabajo. Durante la escuela primaria, María, igual que su prima Susana, ayudaba a su madre lavando ropa de familias blanco-mestizas y vendía comida los sábados en la mañana. Con este dinero compraba los útiles escolares, puesto que a su madre no le alcanzaba para los cuatro hijos que tenía. Después de la escuela primaria, María se inscribió en un centro artesanal en el que aprendió a coser la vestimenta tradicional de los indígenas otavaleños, estudios que completó con el colegio en la misma ciudad. El segundo periodo de comparación comprende sus estudios en una universidad quiteña que duraron cinco años, durante los cuales María vivió con la familia de Susana en el sur de Quito. A diferencia de Susana, que trabajaba entonces con su esposo en el mercado artesanal, María financiaba sus estudios con trabajos eventuales en talleres de producción textil. Al terminar su carrera de modista, María volvió a Otavalo donde trabaja como costurera en un taller de producción textil.

La metodología y los espacios etnográficos

El enfoque principal de este trabajo se ubica en las formas interpersonales de la dominación y contestación raciales. Ello incluye las experiencias, la percepción y actitudes tanto de los grupos dominantes, como de los grupos subordinados. Para dar cuenta de ambas perspectivas y experiencias decidí realizar un trabajo etnográfico sobre una familia indígena y una familia blanco-mestiza, ambas radicadas en Quito, y las diferentes maneras de relacionarse entre sí.

La relación entre las dos familias que se pretendía estudiar incluía, en primer lugar, las experiencias laborales de Susana Llugna como empleada doméstica indígena en la casa de la familia Proaño, blanco-mestiza; en segundo lugar, la relación maternalista entre ella e Isabela Proaño, su antigua empleadora, la cual iba más allá del acuerdo laboral en términos de tiempo y sustancia.

El análisis de las relaciones entre las familias Llugna y Proaño se complementó con una observación etnográfica no participante en la escuela de la hija mayor de la familia indígena, esto por dos razones. La

primera gira en torno de la preocupación práctica de las dos familias en cuanto a la educación de calidad y el ascenso social que se espera de ésta. La segunda razón es de índole más teórica. Como me di cuenta al comienzo de la investigación, una etnografía en la escuela representaba la oportunidad de estudiar la dominación racial en un ámbito educativo, cuyas autoridades destacaban la importancia de la tolerancia cultural y la igualdad como dos valores fundamentales de su pedagogía escolar. Considerando que la escuela cumple un papel central en cuanto a la reproducción de las diferentes estructuras de dominación social al producir una correspondencia entre los espacios social y mental de los agentes sociales, se esperaba encontrar problemas de intolerancia con la cultura indígena en el campo escolar, tales como los descritos por De la Torre en una investigación sobre las experiencias de indígenas de clase media. Acercarse a una pedagogía escolar basada en la tolerancia cultural y la igualdad significaba estudiar los alcances y limitaciones del multiculturalismo entendido como práctica cotidiana. Durante tres semanas acompañé a Tamia (la hija mayor de la familia LLugna) en su vida cotidiana escolar, observando su rutina durante las clases y el recreo. A pesar de ofrecer mis servicios como profesor de inglés, el director de la escuela no quiso que participe activamente en la escuela, de manera que no era posible entablar una relación etnográficamente provechosa con algunos actores de la escuela, sobre todo los compañeros de Tamia. Para completar el material recogido en la observación, realicé una serie de entrevistas al director de la escuela, así como a dos profesores cercanos a la alumna indígena.

Pronto, la familia indígena se dio cuenta que la investigación ofrecía un espacio en el que podían conversar sobre experiencias personales y a menudo dolorosas. En este sentido, las primeras entrevistas con los padres, Susana LLugna y Vinicio Quishpe, así como también a Tamia, representaban una oportunidad de liberarse de los sentimientos causados por la discriminación racista en diferentes dimensiones de su vida cotidiana. Por eso las entrevistas tenían a menudo un carácter terapéutico. En ese momento, la relación entre investigador y la familia indígena dependía de manera fundamental del apoyo y consentimiento de Isabela, la antigua empleadora y persona que estableció el contacto al comienzo de la investigación. Como Isabela expresaba su confianza en mi persona, para quien Isabela representa en el marco de la relación maternalista una suerte de “madre”, ocurrió algo que se podría llamar

“puenteo de confianza”, esto es, el establecimiento de un *rapport* a través de una tercera persona que permitía hablar sobre experiencias personales y dolorosas.

A partir de esta entrada realicé una serie de entrevistas a profundidad con los padres y su hija mayor en las que exploraba su biografía, así como los problemas actuales en la escuela de Tamia. Las entrevistas abiertas permitían que los sujetos desarrollen sus propios temas de interés. Otras, en cambio, tenían un carácter semiestructurado, ya que derivaban de preguntas de otras investigaciones sobre el racismo. Así, por ejemplo, las preguntas de las entrevistas implicaban, en primer lugar, aspectos de la autoidentificación y asignación de identidades raciales a otras personas. Para ello se utilizó la herramienta analítica de los marcadores raciales (Lewis, 2004: 137). En una investigación sobre la “raza” en las escuelas norteamericanas, Lewis elabora un esquema de identificación racial donde los factores utilizados con este fin son: el idioma, la cultura, el color de la piel, el nombre de la persona y el estatus socioeconómico. Estos factores sirven a las personas tanto para autoclasificarse como para asignar una “raza” a otras personas o grupos sociales (Lewis, 2004). Además, éstos juegan un papel fundamental en la racialización de las microagresiones en el campo escolar, analizadas en el capítulo 4.

En segundo lugar, las entrevistas estaban informadas por el concepto de las cuatro dimensiones presentes en la experiencia de las víctimas de la discriminación: el rango, el lugar, el impacto y las respuestas por parte de la víctima (Feagin y Sikes, 1994: 20). La primera dimensión se refiere a las diferentes formas de las acciones racistas: la evitación del contacto con personas de parte de otro grupo etno-racial, la violencia verbal, el rechazo e insensibilidad y ataques físicos. Asimismo, la dimensión de las respuestas hace hincapié en las acciones de las víctimas frente a situaciones discriminatorias que difieren según las circunstancias y su personalidad. Posibles respuestas ante las microagresiones son un comportamiento deferente, la evitación del conflicto, el ignorar el acto discriminatorio o la búsqueda de una confrontación con el sujeto discriminador. Con la dimensión del lugar se analiza el espacio físico y su utilización desde la perspectiva del acceso o falta de éste por determinados grupos etno-raciales. Se sostiene que el espacio físico y su representación mental son racialmente codificados y marcados por la presencia o ausencia de uno u otro grupo etno-racial. Por último, la di-

mención del impacto describe las consecuencias psicológicas –a corto plazo, por un lado, duraderas y acumulativas, por el otro– de las microagresiones.

Con la profundización de la relación con la familia Llugna se hizo posible visitarla en su hogar en el sur de Quito. En esas tardes de visita compartía tiempo con sus hijos y conversaba con Susana. Estas conversaciones informales eran valiosas como fuente de información, ya que la presencia de la grabadora durante las entrevistas formales tenía un efecto negativo.

Además de las entrevistas, estuve por dos semanas con los padres Llugna en sus puestos de venta en un mercado artesanal en el centro de Quito y otro cerca del centro comercial El Recreo. Asimismo, acompañé a la familia Llugna a paseos al centro histórico y a museos, así como a un viaje de un día a un balneario fuera de Quito y a uno de cinco días a Otavalo. Este segundo viaje representaba una oportunidad de enterarme más sobre el trasfondo familiar de Susana, ya que pude entrevistar a su madre, Miche, que, al igual que su hija, trabajaba como empleada doméstica donde la familia Proaño por algunos años. También pude entrevistar a María, una prima de Susana, quien vivía en Quito con la familia Llugna durante sus estudios. Si bien la mayoría del material empírico recogido durante este viaje no fue analizado (a excepción de las entrevistas con María), permitía confirmar la información ya existente a través de la triangulación que consistía en repetir las mismas preguntas a terceros y a la misma persona en diferentes situaciones y momentos.

El acompañamiento cotidiano que se extendió durante tres meses incluyó dos acontecimientos que aportaron mucho a la comprensión de la relación maternalista y la dominación racial en general. Se trata del proceso de búsqueda de un colegio para Tamia, que durante la investigación terminó la escuela primaria. A pesar de no formar parte del material empírico analizado, permitió comparar las conclusiones sacadas sobre el funcionamiento de la relación maternalista en el proceso de búsqueda del colegio. El segundo acontecimiento fue la búsqueda de un tratamiento médico para Tamia, quien sufrió de osteomielitis¹ hacia finales del trabajo de campo. En base a la primera fase en la que se elaboró las historias de vida de la familia Llugna, repetí las entrevistas semiestructuradas, así como la observación etnográfica con la familia Proaño. Las últimas se realizaron durante las visitas de Susana –a veces

sola, en otros momentos acompañada por sus hijos— a su antigua empleadora, quien también me invitaba.

Para terminar, cabe señalar algunos aspectos especiales del trabajo de campo. El primero tiene que ver con un cambio de actitud y percepción de los sujetos que en los estudios a largo plazo es conocido como efecto de “maduración” estadísticos. En el presente trabajo, la maduración de los sujetos de investigación tenía que ver con el hecho de que las entrevistas a profundidad ayudaban a transformar los pensamientos y las maneras de comportamiento. En el caso de Susana, las conversaciones suscitaron una transformación de la percepción de su propia personalidad y de la discriminación racista.

Susana: Hablar con usted sobre esto, a mí me ha ayudado bastante. A darme cuenta y al saber que puedo hablar. Que puedo defenderme, tengo derechos yo también y tengo que defenderme y puedo defenderme. (ESL04).

Es probable, por tanto, que a lo largo del trabajo de campo hubo una cierta retroalimentación de las entrevistas en los sujetos de investigación.

Otro aspecto tiene que ver con la relativa ausencia de los hombres de ambas familias. Esto se debe a que el ámbito de empleada doméstica y la relación con ella es tradicionalmente papel de la madre de familia. De ahí que la relación interfamiliar existía sobre todo por los lazos personales entre las mujeres. Además de ello, el esposo de Susana viajó a Colombia por razones económicas, de modo que no era posible entrevistarlo de manera suficiente.

Por último, creo necesario objetivar mi persona por ser europeo y de color blanco. Siendo estos aspectos una potente fuente de prestigio que influye en la percepción de la persona del investigador (Rahier, 1998: 363), mi presencia definitivamente influyó en el acompañamiento de la familia Llugna en diferentes etapas de la investigación y distorsionó las prácticas de las personas blanco-mestizos hacia la familia indígena. Ello fue notorio durante la enfermedad de Tamia. Mientras los parientes de otros pacientes del hospital público Eugenio Espejo fueron obligados a esperar fuera del hospital, Susana y yo pudimos quedarnos en la sala de emergencia sin que el guardia reclame. También, durante tres semanas de estadía en el hospital, pude entrar y salir con cierta li-

bertad, mientras los parientes de otros pacientes –indígenas, afroecuatorianos y mestizos– tuvieron que regirse estrictamente al horario.

Este trabajo no es el lugar para autorreflexionar sobre estos aspectos. Sin embargo, es preciso anotar un último aspecto que me ayudó en la búsqueda de material empírico. Dos sujetos entrevistados me trataron como una persona que no está inmerso en el conflicto interétnico en el Ecuador ni tiene un lugar inmediato asignado en el espacio mental racializado. La primera persona es Susana, que expresaba un profundo desprecio para con los mestizos –para ella no existen los blancos–, con excepción de la familia Proaño. No es descabellado suponer que si yo hubiera encajado en la categoría de mestizo, el *rapport* no hubiera sido el mismo. La segunda persona es el director de la escuela primaria de Tamia. Durante las entrevistas creyó necesario informarme sobre la existencia de las razas en Ecuador y la superioridad de la pureza racial. Además, el director creyó necesario explicar, de manera apropiada para un extranjero, la historia ecuatoriana de la dominación de la raza indígena y sus secuelas para la personalidad de los indígenas. Esto fue material empírico valioso que me ayudó crucialmente en la elaboración del capítulo 5.

Cabe señalar algunos aspectos sobre la terminología en este trabajo. Para garantizar la privacidad de los sujetos de investigación, sus nombres y los detalles de su biografía han sido cambiados. Con la categoría de “los indígenas” se refiere tanto a las mujeres como a los hombres que se autodefinen en estos términos étnicos.

Notas

- 1 Osteomielitis es una inflamación del tejido de los huesos que, según una entrevista con el doctor que trató a Tamia, es causada, entre otras razones, por la malnutrición durante los primeros años de la niñez.

PRIMERA PARTE

1 RACISMO Y EL CAMPO DE LOS ESTUDIOS ECUATORIANOS

Dos razones aportan a la dificultad de definir el fenómeno del racismo. Primero, las ciencias sociales han contribuido ampliamente a la invención del racismo y su difusión como justificación de los diferentes procesos de explotación colonial e imperialista (Wieviorka, 1992: 29) En este sentido, el lenguaje científico ha sido durante mucho tiempo un lenguaje racista. Segundo, en el transcurso del siglo XX y hasta hoy en día, por la presión de responder a los diferentes contextos histórico-políticos, los científicos sociales han (re)elaborado constantemente sus teorías para analizar el racismo, de modo que hoy día existe un cuerpo teórico heterogéneo, difícil de captar en su totalidad. A esto hay que añadir que cada vertiente de las ciencias sociales ha aportado desde su perspectiva al análisis del racismo. Debido a que esto ocurría en contextos poco interdisciplinarios, las teorías elaboradas por la sociología, por ejemplo, a menudo ignoran los avances en otros campos como los de la antropología, el psicoanálisis, entre otros. La subsiguiente inflación conceptual (Miles, 1989, citado por Wacquant, 1997: 229) ha llevado a teorías “seccionales” sobre dicho fenómeno que ignoran los aportes de otras ramas científicas, por un lado, y una dificultad de definir el racismo, por el otro.

En el caso del Ecuador no es tanto la gran cantidad de estudios sobre el racismo lo que dificulta el debate teórico sobre dicho fenómeno,

sino más bien la relativa escasez y marginalidad del tema, tanto en investigaciones como en los currícula de las carreras sociales universitarias. Al respecto, algunos autores manifiestan la falta de estudios que analicen “los fundamentos generales de reproducción de las ideologías y las prácticas racistas cotidianas” (Rivera, 1999: 23). La situación de una relativa indeterminación teórica recién empieza a cambiar en los años sesenta y setenta, cuando en torno al trabajo de Norman Whitten (1965) y las tesis doctorales de sus alumnos como Ronald Stutzman (1974) surge por primera vez el racismo como concepto analítico en los estudios ecuatorianos.

En este capítulo se busca trazar la trayectoria y las transformaciones epistemológicas en el campo de estudios ecuatorianos dedicado a la investigación del racismo. El objetivo es sistematizar los diferentes aportes conceptuales que se han hecho para entender las estructuras de poder que excluyen en múltiples ámbitos y sistemáticamente a una gran parte de la sociedad ecuatoriana. Tal revisión no puede abarcar toda la bibliografía existente, por lo que se enfoca la revisión en los trabajos de corte sociológico y antropológico “modernos”, esto es, de la segunda mitad del siglo XX. Esto excluye dos importantes cuerpos bibliográficos que por la limitación de espacio no pueden ser considerados. El primer conjunto de trabajos que sólo se menciona de paso es el de la sociología ecuatoriana incipiente. La opresión de los pueblos indígenas, y en menor medida la de los pueblos afroecuatorianos, ha sido objeto de largos debates políticos y teóricos antes de llegar a la segunda mitad del siglo XX. La cátedra de sociología en la Universidad Central, así como los estudios jurídicos se dedican intensivamente a la discusión de arreglos políticos como el “concertaje de indios” que reflejaba el racismo institucionalizado del Estado ecuatoriano.² El segundo grupo de estudios que no considera aquí es aquel que analiza el proceso sociohistórico. En este conjunto es preciso destacar sobre todo los trabajos de Andrés Guerrero que, al analizar instituciones como el “tributo de indio” y la “administración de poblaciones” en mano de los hacendados, aporta crucialmente a la comprensión de las “instituciones peculiares” –formaciones institucionales que definen, confinan y controlan a los pueblos indígenas– que garantizaban la dominación racial en los diferentes periodos de la vida colonial y republicana.

Para entender la trayectoria de los estudios sobre el racismo ecuatoriano, se divide el capítulo en tres partes. La primera analiza los traba-

jos que inauguran los estudios modernos sobre el racismo en Ecuador. La segunda describe la orientación actual del campo ecuatoriano. Al final se revisa los trabajos existentes en dicho campo de manera crítica, con vista sobre todo a su fuerza explicativa hoy en día.

Desde las características innatas a las relaciones interétnicas

Para sistematizar el pensamiento ecuatoriano, en tanto éste se refiere a la “cuestión indígena”, se ha utilizado un esquema dual que distinga la fase indigenista de la neoindigenista, y en el cual la transición se articula en cuanto a la posición que la cultura indígena debería ocupar en el marco de la cultura nacional.

En las primeras décadas del siglo XX, los estudios indigenistas describían la explotación y desprotección de los pueblos indígenas en función de la situación colonial persistente, ya que la revolución liberal a fines del siglo XIX “sólo afectó a la forma”, mientras que los mecanismos sociales y políticos más de fondo se mantenían “intacto” (Jaramillo, 1983: 84). La marginalización política y económica de los indígenas fue prolongada y en el transcurso de los siglos se sedimentó en la cultura y la psiquis “indígena”. En ese entonces existió un consenso sobre la necesidad de “fundir en el crisol de la nacionalidad el factor étnico del aborígen” (Jaramillo, 1983: 84) para insertarlos exitosamente como campesinos, mas no como indígenas, en la producción agrícola.

Para ello era necesario conocer a profundidad la “realidad del indígena ecuatoriano”. Al respecto, Clark anota que los indigenistas de la primera mitad del siglo XX estaban interesados en las diferencias físicas y la psicología específica de los pueblos indígenas; diferencias que fueron explicadas principalmente a través de la influencia del clima, la geografía andina, la nutrición y la prolongada explotación: circunstancias ambientales e históricas de los pueblos indígenas que limitan, así el canon indigenista, las capacidades intelectuales y, por consecuencia la participación política y económica de los pueblos indígenas (Clark, 1999: 83). En los estudios anteriores a la ruptura es notable el uso del lenguaje racial y explícitamente biologizante como indican los términos de la pureza de sangre, aunque es preciso señalar que las características de las “razas” no eran vistas como algo invariable, sino como algo que se podía moldear y superar a través de políticas públicas del Estado, esto a través de la mejora del sistema de salud y educación. Así, por

ejemplo, Pío Jaramillo Alvarado prefiere hablar de “civilizaciones más o menos adelantadas”, pero no abandona la noción de “raza” y el problema de la “pureza de sangre” (Jaramillo 1983: 74). En este sentido, algunos autores se oponían a la idea de la superioridad e inferioridad racial en el sentido estricto e insistían más bien en “razas” o “civilizaciones más o menos adelantadas”, sin que ello elimine todas las contradicciones en cuanto a la jerarquización de la sociedad.

Los estudios de los años sesenta y setenta, en cambio, se diferencian de los trabajos precedentes en dos aspectos fundamentales. Primero, el abandono de categorías biológicas como la “raza” y sus derivados y la introducción de conceptos culturales de la diferencia como la “etnicidad” que rechazan el lenguaje ambientalista de los estudios anteriores. Segundo, un interés científico ya no centrado en las características innatas de los pueblos indígenas, sino en el contacto y los conflictos entre diferentes estratos étnicos en contextos locales y regionales; en pocas palabras, en las relaciones interétnicas. Esta transformación de una visión indigenista a una neoindigenista revela la introducción paulatina de nuevos instrumentos teóricos desde las universidades europeas y norteamericanas, así como aquéllos elaborados en el marco de las investigaciones del Instituto Indigenista Interamericano en México. El siguiente cuadro compara las diferentes herramientas analíticas utilizadas antes y después de la transformación epistemológica.

Tabla 1: El lenguaje conceptual antes y después de la transformación epistemológica.

Elaboración propia.

	Estudios indigenistas	Estudios sobre las relaciones interétnicas
Categorías de diferenciación social	Raza	Etnia
Objeto de estudio	Características físicas y psíquicas	Relaciones y conflictos interétnicos
Teorías y conceptos	Medioambiente Psicología social Explotación económica	Colonialismo interno Proceso dominical Regiones de refugio

El lenguaje conceptual en la segunda mitad del siglo XX

En lo sucesivo se pone de relieve algunos aspectos de interés de los trabajos antropológicos y sociológicos realizados a partir de los años sesenta. Básicamente, sus autores sustituían el lenguaje de la asimilación racial y cultural de los pueblos indígenas por el de la “integración cultural”, entendida ésta última como un proceso social cuya finalidad “es lograr que los grupos mayoritarios o marginales participen activamente en la vida socioeconómica del grupo total sin que para ello sea indispensable o condicionante que renuncie a su identidad y culturas propias” (Villavicencio, 1973: 3). En otras palabras, lo que se defendía era “la política de la autodeterminación de los propios pueblos aborígenes frente a sus destinos”³. Algunos de los primeros autores que incorporan esta nueva perspectiva epistemológica en el Ecuador son Hugo Burgos (1970), Gladys Villavicencio (1973); y Ronald Stutzman (1974).

En lo que se refiere a la sustitución de los conceptos biológicos en estas décadas, tendencia que refleja el rechazo oficial de la categoría “raza” por parte de la ONU (Martínez, 2006: 98), los tres autores subrayan la primacía de los factores culturales ante los factores biológicos en la explicación de la diferencia, rechazando nociones como la pureza racial, etcétera. Así, Stutzman utiliza la teoría subjetivista de la “etnicidad” para referirse a los distintos grupos sociales caracterizados en estudios anteriores a la transformación epistemológica, como la “raza” india, blanca y negra. Según esta perspectiva, la cultura es el código cognitivo que subyace a toda acción social (Stutzman, 1974: 14).

Asimismo, Villavicencio y Burgos definen los grupos sociales en términos culturales⁴. Burgos, por ejemplo, subraya la diferencia “a menudo malinterpretada en el Ecuador” entre los grupos étnicos y los grupos raciales. El autor cita a Gordon Allport que afirma que “los rasgos de los grupos étnicos se definen por lo que se adquiere por aprendizaje y es la naturaleza que define a los grupos raciales”. El autor rechaza, por tanto, una definición biológica de los pueblos indígenas y afirma que “el indio puede o no tener las características físicas de sus más antiguos ancestros, sin embargo no es un grupo racial, sino un grupo étnico gracias a la cultura” (Burgos, 1970: 289).

También se manifiesta el nuevo enfoque en las relaciones interétnicas que sustituye a la medición de la diferencia física y psíquica. Los tres

autores mencionados estudian diferentes dimensiones del contacto interétnico como las relaciones económicas, sociales, políticas y jurídicas. Stutzman, por ejemplo, hace hincapié en las identidades raciales definidas por el “código cultural nacional” y las relaciones interétnicas resultantes, y Villavicencio estudia el surgimiento de una nacionalidad indígena en Otavalo como resultado del contacto y las “relaciones conflictivas entre dos grupos o poblaciones internamente unificadas y a la vez opuestas por intereses, valores y elementos culturales” (Villavicencio, 1973: 4).

A pesar de la semejanza entre las aproximaciones teóricas entre los tres autores, sus enfoques tienen algunas diferencias. Mientras Stutzman parte –siguiendo a Barth– de roles definidos a nivel “microsocial” en forma de identidades raciales para explicar la articulación y separación de grupos étnicos a nivel “macrosocial” (Stutzman, 1974: 18), los autores Villavicencio y Burgos siguen un patrón invertido, esto es, utilizando una aproximación teórica más sistémica que va desde lo macro hacia lo microsocial. Para ellos, lo que define las relaciones interétnicas no son roles o identidades culturalmente determinados en las interacciones interpersonales, sino la estructura económica de explotación étnica a nivel local y regional. Es por esa inversión que los dos autores se adhieren a un análisis que destaca más la estructuralidad de las relaciones interétnicas; esto sin ignorar por completo la influencia parcial de la cultura en la reproducción de actitudes discriminatorias en la vida cotidiana.

Para entender más cabalmente los resultados de la transformación epistemológica, queda por profundizar en los elementos teóricos principales utilizados por los tres autores. Como se ha mencionado anteriormente, su lenguaje conceptual difiere en gran parte de los trabajos anteriores, pero que también revelan algunas diferencias entre sí.

Con respecto a los conceptos del colonialismo interno –usado por Burgos– y el proceso dominical –usado por Villavicencio–, se puede señalar que “no hay mayores diferencias [...]; las dos son categorías analíticas que pretenden examinar la dependencia colonial de las comunidades indígenas dentro de los límites regionales de un mismo país” (Burgos, 1970: 22). El problema que ambos conceptos destacan es la situación de contacto local y regional como una situación de relaciones interculturales, de dominio y de sujeción (Villavicencio, 1973: 4). Cuando el dominio y la sujeción toman la forma de una situación de

dependencia en la que se explota los recursos naturales, los productos y el trabajo de los hombres de una cultura tecnológica y económicamente menos evolucionada en el interior de un país, se habla de colonialismo interno o proceso dominical (Burgos, 1970: 21).

Los mecanismos que reproducen la dominación racial son las “relaciones paternalistas” que se dan entre “dos estructuras étnicas que coexistan en una interdependencia asimétrica basada en una relación colonial interna por medio de la cual la etnia nativa, históricamente colonizada, continúa sujeta al tutelaje o paternalismo por parte de la etnia tecnológicamente más desarrollada [...]” (Ibíd: 291). Para Burgos se trata de a) la estructura agraria que despoja a los indígenas de la tierra; b) las relaciones comerciales en los mercados como el arrancar de productos y la imposición de precios; c) el sistema parroquial de endeudamiento que extiende el mecanismo del concertaje a las comunidades indígenas libres; d) el crédito usurero; e) la imposición de autoridades mestizas, sin que los indígenas puedan intervenir en su elección; f) el trabajo migratorio; y g) la segregación ecológica de los indígenas en regiones de refugio y el trato hostil y discriminatorio cuando éstos entran a espacios tradicionalmente blanco-mestizos. Son estos los mecanismos de las relaciones paternalistas que frenan la integración nacional de los grupos étnicos en un sistema de relaciones competitivas o de clase⁵.

Adicionalmente a las relaciones económicas, ambos conceptos incorporan elementos culturales o simbólicos como el estatus que opera como una “barrera cultural” o “etiqueta colonial” (Burgos, 1970: 29, 247), esto es, una herramienta de diferenciación que separa y estratifica a los grupos étnicos, asignando a cada uno roles específicos (Villavicencio, 1973: 127) y permitiendo de esta manera seguir estableciendo y manteniendo la desigualdad más allá de las relaciones económicas. Sintetizando más aún, los conceptos de colonialismo interno y proceso dominical explican, al considerar varias dimensiones de la vida cotidiana, los mecanismos a través de los cuales los grupos raciales dominantes mantienen y reproducen la estratificación étnica.

El trabajo de Stutzman también se dedica a los mecanismos de producción y manutención de la estratificación étnica, entendida como “distribución desigual de activos (*assets*) valorados por todos los participantes del sistema” (1970: 15, n. 10). La estratificación se manifiesta en la sociedad ibarreña, localidad en la que se realizó el estudio, en tér-

minos de una correlación entre la pertenencia a un grupo étnico y las actividades económicas y la posición en la jerarquía de estatus social regional. Para explicar la estratificación, el autor recurre al concepto de racismo como un “conjunto de ideas que vincula las diferencias orgánicas entre grupos humanos (reales o imaginadas) genéticamente transmitidas con la presencia o ausencia de capacidades o características socialmente relevantes” (Van den Berghe, 1967: 11; citado por Stutzman, 1974: 15, n. 10). De ahí que el racismo es parte de la cultura, aquel código cognitivo que subyace las acciones sociales, herramienta de la generación de identidades raciales. Asignadas a una persona, las identidades raciales sirven como mecanismo de selección, por ejemplo, en la búsqueda de trabajo e imponen sobre el cuerpo físico un rol social específico. A los roles racializados corresponde un trabajo explicativo muy importante, ya que Stutzman sostiene que éstos, al funcionar como constricciones a nivel microsociales, se traducen en la articulación y separación de grupos étnicos a nivel macrosocial, determinando de esta manera el sistema de relaciones interétnicas de una sociedad (1974: 18).

En conclusión, los aportes de los tres trabajos para entender el racismo en el Ecuador son los siguientes. Primero, sustituyen el lenguaje esencialista y biológico por el lenguaje cultural. Segundo, destacan las relaciones y los conflictos interétnicos en lugar de la medición de las características innatas. Tercero, se refieren a un momento específico en el proceso sociohistórico local o regional y explican cuál es la formación institucional dentro de estos ámbitos que produce y reproduce la dominación racial. Por último, sostienen que la opresión no funciona solamente en la dimensión material, sino también en la simbólica en todos los aspectos de vida cotidiana. El siguiente cuadro resume los avances teóricos de la bibliografía analizada en esta sección.

Tabla 2: Los principales elementos conceptuales de los trabajos de Burgos, Villavicencio y Stutzman. Elaboración propia.

	Colonialismo interno	Proceso dominical	Código cultural nacional
Mecanismos de reproducción de la estratificación étnica	Relaciones paternalistas que mantienen relaciones colonialistas	Proceso dominical que interfiere en la integración étnica	Identidades raciales que operan como mecanismo de selección y asignación de roles sociales específicos
Dimensión material	Explotación económica	Explotación económica	Explotación económica
Dimensión simbólica	Status social	Prejuicios racistas	Status social
Nivel macrosocial	Relaciones interétnicas entre grupos étnicos	Relaciones interétnicas entre grupos étnicos	Articulación y separación de grupos étnicos
Nivel microsocia	Actitudes racistas Trato desigual	Actitudes racistas Trato desigual	Roles que limitan el rango de las acciones individuales

La teoría racial en la actualidad

Siguiendo a Wade, los trabajos a nivel latinoamericano de los años setenta prestaban una “vigorizante atención a las desigualdades políticas y económicas” (2000: 133). De hecho, como muestra también la revisión de la sección anterior para los trabajos en el Ecuador, temas como la estratificación étnica y explotación en términos económicos eran centrales para los trabajos posteriores a la transformación epistemológica. Pero, el mismo autor nota que los estudios sobre “raza” y “etnicidad” de las siguientes décadas, estamos hablando de los ochenta y noventa, se reorientaban hacia un enfoque más culturalista, siendo los temas centrales la política del discurso, las representaciones sociales, las construcciones e identidades culturales, la micropolítica de la resistencia en la vida cotidiana, entre otros; ello a coste de la economía política tan característica en los trabajos anteriores.

Se sostiene que tal evaluación, entendida como tendencia general en la ciencias sociales, es aplicable también al campo de los estudios ecuatorianos, siendo los temas centrales de los años ochenta y principios de los noventa los movimientos sociales afroecuatorianos e indígenas y su “irrupción” en el proceso sociohistórico, la construcción de la nacionalidad ecuatoriana y las identidades étnicas, la ciudadanía ecuatoriana, entre otros. Estaban ausentes durante el periodo señalado trabajos que estudien el racismo de manera directa y no como un subproducto del proceso excluyente de la construcción identitaria de la nacionalidad ecuatoriana.

En la segunda mitad de los años noventa se realizaron nuevamente trabajos con un enfoque en las relaciones interétnicas como sistemas de dominación racial. En este sentido, el estudio de De la Torre sobre las experiencias de la clase media indígena en el año 1996 sentó las bases para el debate contemporáneo sobre el racismo ecuatoriano. Hasta hoy día, se han publicado cada vez más estudios sobre el racismo ecuatoriano contemporáneo⁶. Éstos tienen en común la idea de que el Ecuador no ha superado el problema de la división racial y que la “raza” sigue siendo un elemento fundamental en la dominación social. Pero, ¿cómo se ha abordado el tema del racismo ecuatoriano en los estudios contemporáneos? ¿Cuáles son los temas y aspectos más recurrentes en estas investigaciones?

Siguiendo a Balibar, el racismo es un fenómeno social total que consiste en prácticas, representaciones/discursos y estigmas de la Otridad o prejuicios racistas (1991: 17). Esta tríada se ha convertido con el tiempo en una tipología para agrupar las teorías enfocadas en las prácticas, representaciones, prejuicios racistas o una combinación de las tres formas. Basándose en esta tipología, junto con una observación del “espacio” y “tiempo” investigado, se puede señalar dos puntos sobre el *status quo* del campo de los estudios ecuatorianos⁷. Primero, un concepto central es la práctica racista analizada en diferentes espacios como el sistema educativo, el espacio público, la búsqueda de viviendas, el mercado laboral, los mercados, las fiestas religiosas o la vida cotidiana en general. Éstas son un sinónimo de un abanico de interacciones sociales conflictivas como las actitudes racistas, el trato desigual, la discriminación racista, entre otras⁸. Junto a estas prácticas racistas, algunos trabajos también estudian las tácticas y estrategias de resistencia, colectivas o individuales, de parte de las víctimas (De la Torre, 1996, 2002; Cervo-

ne, 1999). De la Torre (2002) enfatiza, además, cómo estas prácticas racistas y el funcionamiento de las instituciones como el mercado laboral reproducen la desigualdad racial⁹. El segundo tema central es el discurso y las representaciones desde perspectivas y ámbitos tan distintos como los medios masivos, la opinión pública, la construcción de la nacionalidad ecuatoriana, el discurso de los terratenientes y del movimiento indígena en el debate de la segunda reforma agraria, así como el discurso “etnicista” del movimiento indígena actual¹⁰. En estos estudios, el racismo es abordado desde las identidades y la “frontera étnica” de Fredrick Barth, categoría analítica introducida en Ecuador por Andrés Guerrero (1998), los discursos y representaciones racistas se generan en los diferentes ámbitos mencionados.

Este abanico diferenciado de investigaciones antropológicas y sociológicas ha aportado sustancialmente a la comprensión de las relaciones raciales en el Ecuador contemporáneo. Sin embargo, hay que constatar a la vez una suerte de indeterminación teórica y una limitación del campo de investigación a ciertas expresiones de este fenómeno social total, aunque existen excepciones importantes (De la Torre 1996, 2002).

Se sostiene que el problema principal es que, en lugar de una elaboración teórica, la mayoría de los estudios sólo señalan que se analiza tal o cual forma de discriminación, prácticas o representaciones racistas, siguiendo en esto una aproximación aislada y poco interdisciplinaria que no da cuenta de la totalidad del fenómeno, tanto en términos objetivos o materiales, como en aspectos culturales y psíquicos. Esta suerte de indeterminación teórica subestima las dificultades de una definición y conceptualización del racismo. Por un lado, no se ha podido dar cuenta de su complejidad e interdependencia con otras estructuras de dominación social en el Ecuador contemporáneo. Por el otro lado, no se ha podido explicar la persistencia tanto de la desigualdad racial como de las ideologías, representaciones e identidades raciales en un periodo en el que los mecanismos anteriores parecen estar en un momento de transformación profunda o, por lo menos, de debilitamiento relativo frente a otros mecanismos.

Una aproximación crítica a los trabajos contemporáneos

Como se ha mencionado anteriormente, definir el racismo no es una tarea fácil. Hecho que se refleja en la dificultad de sistematizar y sintetizar los acercamientos teóricos al racismo.

Ello no significa dos cosas. Primero, no significa que la diversidad teórica es una falencia científica que hay que superar a través de una teoría universal. Tal tarea sería imposible de cumplir, ya que el fenómeno del racismo depende de manera sustancial de su contexto histórico y político. En este sentido, entender realidades e identidades raciales, según nos dice Lewis, siempre implica dar cuenta de los diferentes contextos históricos y políticos (Lewis, 2004: 7). De ahí que sería más adecuado hablar de diferentes formaciones institucionales racistas. Segundo, la diversidad teórica no implica que hay que rendirse ante una suerte de anarquía teórica sin que exista la posibilidad de comprobar la validez analítica de una teoría específica de la dominación racial. Al contrario, en el transcurso del siglo XX las ciencias sociales ha complejizado sus teorías sobre el racismo, rechazando tanto las definiciones subjetivistas, que relegaban la discriminación racista a acciones irracionales y aberrantes de una minoría de individuos¹¹, cuanto las explicaciones objetivistas, a menudo de cuño marxista, que analizaban el racismo sólo en función de una lucha de clase, reduciéndolo a una ideología que divide la clase trabajadora¹².

Esta complejización o diferenciación analítica ha llevado a la elaboración de “condiciones mínimas” para las nuevas teorías raciales. En este sentido, Winant formula tres requisitos para evitar las limitaciones de las teorías raciales contemporáneas. Primero, la teoría debe considerar el contexto actual –postcolonial, posegregacionista y multicultural– de las relaciones raciales; esto es, debe permitir la comparación (histórica) con otras formaciones institucionales racistas. Segundo, debe explicar la persistencia de identidades, significados y estructuras raciales al estudiar procesos de racialización. Tercero, debe ser capaz de vincular diferentes niveles de análisis como el micro y macrosocial a través de la incorporación de teorías sobre la constitución de la sociedad (Winant, 2000: 171).

Las siguientes secciones revisan de una manera crítica los estudios ecuatorianos contemporáneos sobre el racismo a través de estas condiciones mínimas.

El proceso sociohistórico contemporáneo

Winant sostiene que las teorías raciales deben ser capaces de explicar la clasificación y estratificación racial en una era global comprometida con la igualdad etno-racial y la multiculturalidad, por lo menos normativamente, esto es, lo que respecta el marco constitucional de los países.

Para el caso del Ecuador, esta afirmación lleva a la consideración de algunos acontecimientos que han transformado la dominación racial de manera sustancial. Primero, los procesos de las reformas agrarias de las décadas de los sesenta y los setenta constituyeron el fin del régimen agrario tradicional (Zamosc, 1993: 276), debilitando la hacienda en términos económicos y extra económicos (Guerrero, 1993: 92). En consecuencia, el sistema de administración étnica (Guerrero, 1993: 95), esto es, la administración de los campesinos indígenas, basada en su control y explotación laboral por parte de los hacendados, pasó por transformaciones profundas. Segundo, aún en el año 1973, Villavicencio describe la exclusión de la población indígena en la elección de los cargos políticos locales y regionales como una parte del proceso dominical: “[...] la población indígena no interviene absolutamente en [la] elección; se ve obligada a aceptarlos, respetarlos y obedecerlos” (1973: 254). Esto cambia con el retorno al régimen democrático en el año 1979, así como la abolición de los requisitos de alfabetismo para el ejercicio de los derechos políticos que permitió a los indígenas y los afroecuatorianos el goce de sus derechos políticos activos y pasivos. En el mismo año se abolieron las políticas educativas que de facto impedían el acceso a la educación de estos grupos racializados (Martínez, 2007). De esta manera, se abrió la posibilidad de una lucha por la ciudadanía plena desde el interior de las instituciones políticas (De la Torre, 1996: 25). Tercero, y relacionado con los cambios estructurales en el agro ecuatoriano (Korovkin, 2002: 16), se fortaleció el movimiento indígena que, a través de su irrupción en la escena política en 1990, se constituyó como actor social autónomo, poniendo fin a la ventriloquía política (Guerrero, 1993: 102). Cuarto, la nueva Constitución de la República del año 1998 reconoce el carácter multiétnico y pluricultural del Estado ecuatoriano, así como los derechos colectivos tanto de los afroecuatorianos, como de los indígenas (dentro de los límites de los derechos humanos, el orden público y el marco liberal de la Constitución¹³).

Con ello se garantiza, por primera vez en el marco de la Constitución, el derecho a la diferencia cultural entre iguales y se pone en funcionamiento “un ordenamiento jurídico abierto al pluralismo legal” (Sánchez, 2005: 12). Por último, es preciso, como muestra Clark para el caso de las políticas sociales ecuatorianas, prestar atención no solamente a los cambios estructurales a nivel de la política nacional, sino también a los procesos globales que pueden influir en el equilibrio –o desequilibrio– de las fuerzas sociales de un país. Según la autora, sería incompleto el análisis “de este proceso de cambios [nacionales] si no se toma en cuenta las variables externas que condicionan el desarrollo nacional” (Clark, 1997: 150). La convención 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre los derechos de los pueblos indígenas –ratificada por Ecuador en el año 1998– y los proyectos de desarrollo étnico en el Ecuador como el Proyecto de Desarrollo para los Pueblos Indígenas y Negros del Ecuador (PRODEPINE) son sólo dos ejemplos de variables externas que han tenido consecuencias sustanciales para el proceso político nacional¹⁴.

Estos cambios a nivel estructural y agencial han llevado al fin de una formación racial caracterizada como “dictadura etno-racial” (De la Torre, 1996: 23) y la subsiguiente democratización de las relaciones interétnicas, siendo uno de los indicios más visibles la mayor diferenciación socioeconómica interna de los grupos racialmente subordinados y su mayor presencia en los espacios tradicionalmente accesibles exclusivamente para los grupos blanco-mestizos. Esta nueva formación institucional podría denominarse “multiculturalismo oficial” o “multiculturalismo limitado” para señalar que los agentes estatales y paraestatales, así como los grupos dominantes, siguen influyendo en la conformación y la apertura de los nuevos espacios políticos, sociales y culturales al impregnarles, por ejemplo, su propia noción de la “multiculturalidad” que deja intacto el orden racial. Como en el capítulo 5 se discute la construcción del multiculturalismo por agentes paraestatales, conviene hablar de multiculturalismo oficial.

En este sentido, la democratización de las relaciones interétnicas no se ha realizado en todos los ámbitos y niveles de la sociedad ecuatoriana. Como muestran las investigaciones sobre el tema, el sistema escolar, el mercado de trabajo, los espacios públicos, el sistema de salud, los medios masivos, etcétera. son lugares en los que la discriminación etno-racial se produce y reproduce hasta hoy en día. Algunas investiga-

ciones, además, señalan que la desigualdad racial se mantiene tanto a nivel nacional como a nivel urbano, aunque en menor medida (Larrea, 2007; León, 2003). Habría que preguntarse, entonces, si la dictadura etno-racial no ha sido remplazada por una nueva formación institucional que reproduce la desigualdad y las ideologías racistas. ¿Cuál es la “institución peculiar” y cuáles sus mecanismos que mantienen la dominación racial en un periodo de fortalecimiento del multiculturalismo en el Ecuador? ¿O consiste el racismo contemporáneo sólo en unos legados de un pasado colonial remoto aún no superado completamente o que es preciso investigarlo como una estructura de dominación que al moldearse a diferentes contextos sociohistóricos produce cada vez nuevos mecanismos de dominación racial?

En el caso del Ecuador, estas preguntas no han sido investigadas de manera suficiente. Por investigar las identidades raciales o el universo interaccional como las “prácticas racistas” del racismo ecuatoriano, la mayoría de las investigaciones consideran escasamente los cambios a nivel de la economía política de los diferentes grupos étnicos como los indígenas urbanos y a nivel de la política del país, esto es el marco normativo e institucional. Al ver las prácticas racistas como los legados de un “racismo colonial”, término utilizado por Ribadeneira para describir “las diferentes ideologías impuestas en la sociedad” (Suárez, 2001: 13), estas investigaciones relegan el racismo ecuatoriano al pasado, a pesar de que su intención es mostrar lo contrario. Algo parecido ocurre cuando la construcción de la nacionalidad ecuatoriana y las consecuentes identidades raciales son vistas como el fundamento del racismo ecuatoriano, pero analizadas mayoritariamente en función de un pasado colonial segregacionista o un periodo liberal asimilacionista (Almeida, 1999). El argumento que se sostiene en este caso no es que la construcción de la nacionalidad ecuatoriana excluyente o las prácticas racistas basadas que en un imaginario racista hayan perdido su fuerza explicativa. Tampoco significa poner en cuestión el papel trascendental de la categorización de las gentes en términos raciales, a partir de la idea de “raza”, tal como ocurrió durante la época colonial y posteriormente en el periodo republicano. En otras palabras, no hay duda sobre la colonialidad del poder tal como lo formuló Quijano (2000). Sin embargo, se argumenta que las formas de construcción de la diferencia racial, así como los mecanismos de subordinación, cambian como resultado de la contestación racial y colectiva a lo largo del tiempo. En otras

palabras, las investigaciones en el Ecuador han puesto demasiado énfasis en el racismo como un legado del pasado en lugar de preguntar por nuevos mecanismos en el periodo del multiculturalismo oficial.

Es necesario, por tanto, incorporar en el análisis nuevas formas de producción y reproducción del racismo ecuatoriano que parecen estar más ligadas a las políticas multiculturales que a la época colonial y liberal con su imaginario social e institucionalidad estatal respectivos.

En este ámbito, sólo se puede esbozar algunas de las aristas del multiculturalismo oficial. Primero, al tratarse de un multiculturalismo incrustado en un contexto económico neoliberal, habría que concentrarse en el funcionamiento y expansión de las instituciones correspondientes como los mercados laborales y el mercado de viviendas. De hecho, De la Torre ha investigado los dos ámbitos y muestra cómo éstos aportan a la reproducción de la desigualdad racial. Asimismo, al tratarse de un multiculturalismo incrustado en una constitución liberal, están por dilucidarse las políticas sociales liberales que insisten en la igualdad ciudadana. Tercero, es necesario investigar cómo los agentes (para)estatales y particulares dominantes en aquellos espacios recientemente accesibles para los grupos raciales anteriormente excluidos —como la educación particular, entre otros— generan estrategias y tácticas para limitar estos espacios y formarlos de tal modo que éstos funcionen a favor de los grupos raciales dominantes. En este sentido, Wade señala que la aprobación de nuevas leyes que otorgan derechos especiales para los grupos étnicos tiene dos aspectos. Por un lado, se incorpora la multiculturalidad dentro de la definición de la nación. Por el otro, esta apertura multicultural no está exenta del juego de poder que anteriormente la negaba.

Tales estrategias, según Wade, parecen obedecer a motivos de control político para hacer frente a la protesta” y las demandas de los movimientos afroecuatorianos e indígenas (2000: 126). Un argumento parecido sostiene Hale cuando advierte que la nueva formación racial se podría llamar también multiculturalismo neoliberal, puesto que reconoce algunos derechos culturales, siempre y cuando éstos no violen la integridad del régimen de producción (Hale, 2004: 7). Siguiendo al mismo autor, ello significa que “en vez de eliminar la desigualdad racial, como promete la retórica multicultural, estas reformas refuerzan o agudizan las jerarquías raciales” (Ibíd.: 3). Basándose en un trabajo etnográfico en Guatemala, Hale (2002) llega a la conclusión de que el re-

sultado del multiculturalismo neoliberal es una dicotomía impuesta por los grupos dominantes entre el sujeto indígena reconocido y el sujeto indígena recalcitrante, que confronta a los movimientos indígenas como amenaza más potente que las políticas asimilacionistas de las eras anteriores. Finalmente, al analizar de manera etnográfica las políticas multiculturales de México y Ecuador, Martínez sostiene que “estas políticas pueden haber tenido efectos de cooptación o efectos de promoción de identidades estigmatizadas que son explotadas posteriormente en los mercados laborales” (2007: 196). La autora llega a la conclusión de que las políticas multiculturales han tenido tanto efectos democratizadores como efectos con tendencia a la reproducción de la pobreza y la exclusión de los grupos étnicos dominados. Para el caso del Ecuador, es imprescindible profundizar la transformación de las políticas multiculturales en una posible formación institucional de dominación racial que, con un nuevo lenguaje y mecanismos sociales, hace posible la reproducción de la dominación racial en la actualidad.

El racismo como fenómeno social total

Las diferentes teorías raciales muestran una gran diversidad de formas, expresiones, mecanismos y secuelas de la dominación racial en todos los ámbitos de la vida humana. Winant (2000: 181) sostiene, por consiguiente, que las teorías raciales deben tomar en cuenta su ubicuidad al integrar diferentes niveles de análisis, como el nivel micro y macrosocial. No es ninguna coincidencia que uno de los clivajes que atraviesa el campo de las teorías raciales sea justamente un desacuerdo sobre el papel de las estructuras, y de los agentes; dicotomía que se encuentra a su vez en el campo de la teoría social en general. Ahora bien, ¿cuáles son los niveles de análisis predominantes en la bibliografía ecuatoriana? Como se ha señalado anteriormente, la gran mayoría de las investigaciones se encuentran microsociales o interpersonalmente, siendo las prácticas y las representaciones e identidades los acercamientos teóricos más utilizados, desarrollando aquí su mayor diversificación y profundidad de análisis. A pesar de ello, no existen estudios que analicen los efectos psíquicos del racismo, más allá de las consecuencias para la propia identidad racial. ¿Cuáles son los mecanismos psíquicos de la dominación racial? ¿Cuáles son los efectos de las agresiones racistas a corto y largo plazo? Queda contestar estas preguntas.

Desde una perspectiva macrosocial, son pocas las investigaciones que analizan el racismo en este plano analítico, enfocado en la desigualdad racial en términos objetivos. Existen algunos trabajos que señalan la persistencia de la distribución desigual de los recursos sociales entre los diferentes grupos raciales.¹⁵ Después de analizar datos de la encuesta de hogares del Instituto Nacional de Empleo (INEM) del año 1990 a nivel nacional, Sánchez-Parga (1996) llega a la conclusión de que todos los indicadores de pobreza analizados –pobreza económica, educación, servicios de vivienda y salud– son para población indígena “en todos los aspectos superiores a los de los otros sectores de la población”. Una mirada rápida sobre los datos que ofrece Larrea sobre la desigualdad entre indígenas y no indígenas confirma estos hallazgos para la pobreza económica. En la siguiente tabla se calculó la desigualdad racial sus trayendo la tasa de pobreza de los no indígenas de la tasa de pobreza de los indígenas.

Tabla 3: Desigualdad económica entre indígenas y no indígenas. Un porcentaje positivo indica una desventaja económica para los indígenas.
Fuente de datos: Larrea (2004).

Año	Desigualdad Pobreza	Desigualdad Pobreza extrema
1994	28,9%	34,0%
1995	9,3%	7,7%
1998	25,8%	30,4%
1999	27,7%	48,4%
2000	16,7%	24,7%
2001	21,0%	24,9%
2003	22,3%	25,6%

Para el ámbito de la educación escolar, Larrea halla una desigualdad de años de escolaridad entre indígenas (4,3 años) y no indígenas (6,9 años); la desigualdad se encuentra en todos los quintiles económicos de la población, pero con tendencia decreciente en los quintiles más ricos. Otros datos señalan una diferencia sustancial en los niveles de formación escolar obtenidos. Mientras 24% de los indígenas no ha recibido ningún tipo de formación escolar, para los no indígenas sólo 5% no ha ido a la escuela; 4% de los indígenas termina el colegio, comparado con el 12% de los no indígenas; 1% de los indígenas termina la universidad, mientras para los no indígenas es el 5% (Larrea, 2004: 26). En otros términos, mientras más alto es el nivel educacional, menor es el porcentaje de estudiantes indígenas. En el ámbito de la salud, existe una malnutrición acentuada en los niños de menos de cinco años en todos los quintiles económicos de la población, con tendencia decreciente en los quintiles más ricos. En términos de la población total, 26% de los niños no indígenas menores de cinco años es malnutrido, mientras el porcentaje para los niños indígenas sube hasta un 59%. A esto hay que añadir el acceso restringido a los servicios de salud para los indígenas. El 63% de ellos reportó no buscar un tratamiento profesional debido a los costos económicos, mientras la cifra para los no indígenas es 42%.

Estas son las diferencias económicas, de formación escolar y de salud entre indígenas y no indígenas que se traducen en probabilidades de ser pobre muy desiguales para los dos grupos.

Tabla 4: Las características que influyen en la pobreza individual indican una mayor probabilidad para las mujeres y hombres indígenas en todas las características. Fuente de datos: Larrea (2004).

Características	Indígena	No indígena	Población total	Desigualdad racial
Hombre	0,840	0,602	0,616	0,238
Mujer	0,871	0,546	0,572	0,325
Años de escolaridad 0	0,930	0,869	0,884	0,061
Años de escolaridad 6	0,850	0,705	0,714	0,145
Años de escolaridad 12	0,601	0,345	0,352	0,256
Años de escolaridad 16	0,268	0,148	0,150	0,12
Sano	0,841	0,594	0,611	0,247
No Sano	0,867	0,568	0,588	0,299
TOTAL	0,855	0,580	0,599	0,275

Como muestra la tabla 4, la desigualdad racial, se traduce en una probabilidad de pobreza de 85,5% para los indígenas y 57,4% para los no indígenas (Larrea, 2004: 13). La tabla 4 muestra, cuáles factores determinan la desigualdad racial de 27,5% entre indígenas y no indígenas. Una situación que se refleja de manera similar en la situación nacional de la población afroecuatoriana (Sánchez, 2005).

Sin embargo, es preciso añadir que en un estudio sobre la “etnicidad”, pobreza y exclusión de los indígenas urbanos, León muestra que las diferencias económicas y de educación escolar entre indígenas y no indígenas son mayoritariamente un fenómeno rural y que la estructura de exclusión económica se acorta drásticamente para las zonas urba-

nas (León, 2003: 241). Las ramas de actividad económica no presentan un sesgo tan acentuado, o casi nulo, a nivel urbano en los cargos de la administración pública y privada, profesionales, científicos e intelectuales, mientras se mantiene una diferencia sustancial en la cantidad de trabajadores no calificados. En este último rubro, las mayores fuentes de trabajo para los indígenas son la construcción con 16,8% y el servicio doméstico con 12,9%; actividades que sólo acaparan 5,9% y 5,5% de la fuerza de trabajo no indígena. Según la autora, ello sugiere que “aunque la ciudad mantiene sistemas de exclusión [...], no es menos cierto que el mismo sistema no es estático y [...] los procesos de urbanización indígena han sido decisivos para la movilidad social en sus diversas dimensiones (profesional, política, económica, intra e intergeneracional)” (León, 2003: 245).

Para entender de manera más cabal las estructuras que limitan las oportunidades de vida diferenciadas para cada grupo racial del Ecuador es necesario estudiar más a profundidad y de manera diferenciada la distribución inequitativa de los recursos sociales, como señalan los hallazgos de León. Sin embargo, la información cuantitativa sólo puede brindar una fotografía momentánea de la desigualdad racial, es decir, difícilmente se puede explicar el proceso social que lleva a tal o cual situación objetiva. De ahí que es necesario combinar estudios etnográficos con datos cuantitativos para poder explicar la persistencia de la desigualdad racial.

En conclusión, el campo de estudios ecuatorianos tiende a concentrarse en los aspectos de la dominación racial ubicados a nivel interpersonal y, por ende, existe necesidad de una diversificación en dos direcciones. La primera debería dilucidar los efectos psíquicos de la dominación racial; la segunda fortalecer la comprensión del funcionamiento discriminatorio de aquellos campos sociales que funcionan como sistemas de distribución de recursos sociales. Sin embargo, no se sostiene que estas direcciones se elaboren de manera separada o juntarlas en una “amalgama ecléctica” (Brubaker, 1985: 771 n. 6) de niveles micro y macrosociales. Más bien, se propone ir más allá de la dicotomía clásica entre estas dimensiones de la vida social y sustituirlas por conceptos de la teoría social relacional, un punto que se retomará más adelante.

La permanente reproducción y adaptación de la dominación racial

¿Por qué hay que insistir en los mecanismos que reproducen el racismo en diferentes dimensiones de la vida humana? Existe una razón principal: la dominación racial no es una estructura que una vez impuesta a una sociedad se reproduce a sí misma. Al contrario, se sostiene que, desde una perspectiva del proceso social, la dominación racial requiere de una continua y permanente racialización de la población de parte de las instituciones y los agentes sociales en los diferentes campos de la sociedad. Por lo tanto, es necesario conocer los procesos sociales a través de los cuales se construye y se difunde la idea de “raza” como un vehículo de clasificación social y “la asociación de jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes” (Quijano, 2000: 202). En otras palabras, al aceptar que la “raza” es una construcción mental, hay que preguntar dónde y cómo se la construye. Esto también es pertinente no sólo en términos de reproducción social, sino también para conocer el contenido flexible de la categoría de “raza”. Ésta no es ninguna construcción fija con un fondo de significados sociales poco cambiante, sino relacional y relacionada con otros sistemas de posicionamiento social. Ser socialmente construido implica, por tanto, ser dependiente de los contextos sociales, políticos y culturales concretos. A pesar de que se ha estudiado parcialmente estos procesos en el Ecuador, falta por investigar más sistemáticamente los procesos de la racialización. Es evidente que es algo difícil separar nítidamente aquellas situaciones que procesan una idea ya existente en el universo interaccional y las que realmente racializan un grupo social de manera originaria. Sin embargo, se sostiene que es necesario estudiar más a profundidad aquellas instituciones conocidas por su efecto socializante, como la familia y la escuela, siendo éstas espacios que permiten más que otros estudiar los procesos de construcción, adscripción y transformación de las categorías raciales y su contenido.

La estructuralidad de la dominación racial

Hasta la actualidad existen teorías raciales que han concebido el racismo como un fenómeno arraigado primordialmente en el nivel micro o macrosocial. Otras ven la dinámica racial subordinada a otras fuerzas más reales, como la dinámica de clase. Pero también existen algunas teorías raciales que han tratado de superar la parcialidad y/o la

reducción del racismo a otras estructuras¹⁶. Estas han contribuido a ver el racismo como un fenómeno social sistémico, incorporando en su marco conceptual algunos de los mecanismos y prácticas que reproducen la superioridad de los grupos raciales dominantes (Bonilla-Silva, 1997: 466). Desde la perspectiva de Omi y Winant, por ejemplo, es “un proceso sociohistórico a través del cual categorías raciales son creadas, habitadas, transformadas y destruidas” (1994: 55). La fuerza transformadora en este proceso son los proyectos raciales que incorporan una determinada interpretación sobre la dinámica racial, compitiendo entre sí con el fin de redistribuir y reorganizar los recursos sociales a lo largo de determinadas clivajes raciales. Es la competencia y lucha política entre los proyectos que transforman el contenido de la categoría de “raza” en el transcurso del tiempo, convirtiéndola en una categoría flexible y relacional. Sin embargo, el concepto de “raza” de alguna manera siempre hace referencia a diferentes “tipos” de cuerpos humanos. Cabe señalar que un proyecto racial sólo es racista en la medida en que crea o reproduce estructuras de dominación, basándose en categorías raciales esencializadas (Omi y Winant, 1994: 54).

Es evidente el cambio sustancial a nivel teórico entre la formación racial y el racismo concebido como un problema de unas pocas personas, tal como fue estudiado a menudo por la psicología social en décadas anteriores¹⁷. Mas, a pesar de que las teorías complejas ofrecen algunos avances hacia el análisis global del racismo, Bonilla-Silva, cuya línea de argumentación se sigue en esta sección, sostiene que después de la racialización originaria de un sistema social a través de procesos como la esclavitud, el colonialismo y más recientemente la migración laboral neocolonial, la racialización adquiere autonomía y forma una estructura y sistema de poder independiente, si bien relacionada con otras estructuras de jerarquización social como aquéllas de género y de clase. Desde una perspectiva que otorga al racismo un fundamento estructural autónomo, muchas de las teorías complejas siguen caracterizándose, como sus predecesoras, o bien por ser idealistas o economicistas. Crítica articulada por Bonilla-Silva alrededor de dos ejes: la parcialidad y el reduccionismo teóricos. A continuación se indaga en estos dos aspectos, tomando como referencia la bibliografía ecuatoriana discutida hasta ahora.

La primera crítica se dirige contra aquellas teorías raciales –menudamente de cuño marxista– que analizan la dominación racial como

un producto lateral de otras fuerzas de opresión y jerarquización social que subyacen las relaciones raciales e influyen su dinámica en el transcurso del proceso sociohistórico. En este sentido, el racismo cumple a menudo con la función de una ideología legitimadora para la explotación de las clases subordinadas. En otras palabras, el racismo siempre es reductible a otro proceso de dominación y subordinación como la dinámica de clase. Wade critica estos acercamientos a la “raza” y las relaciones interétnicas. En el colonialismo interno, y se podría añadir en el proceso dominical, utilizados en las investigaciones de Burgos y Villavicencio, “las identidades étnicas se convirtieron en meros productos de las relaciones económicas” (Wade, 2000: 80), limitando la dimensión cultural a una manifestación dependiente de la relaciones de fuerzas económicas. Por consiguiente, la estructura social en sí no es clasificada como racista, sino determinada por las relaciones sociales entre las diferentes clases económicas¹⁸. En este sentido, habría que revisar también el concepto de colonialidad del poder de Quijano, quien otorga a la “raza”, en el marco de una nueva tecnología de dominación —la combinación de “raza” junto a la explotación de diferentes formas de trabajo—, la función de un conocimiento legitimador. Si es que, como en el caso de las teorías raciales complejas, Quijano percibe la “raza” siempre en su función legitimadora ligada a la explotación del trabajo y cuyo contenido se deriva siempre de la dinámica de clase y no como una estructura autónoma, inclusive como estructura de explotación material, se limitarían las posibilidades de entender cómo la racialización estructura la sociedad de manera independiente de otras formas de dominación (Bonilla-Silva, 1997: 475).

Una segunda línea de crítica se dirige a la perspectiva idealista sobre el racismo, entendida ésta como marco teórico basado en la suposición de que: a) el racismo es un conjunto de ideas; b) estas ideas tienen el potencial de generar prejuicios raciales; y c) estos prejuicios pueden inducir acciones o actitudes discriminatorias contra los grupos raciales subordinados (Ibíd.: 466). Aunque este conjunto de ideas es visto como discurso y código cultural racista, adquiriendo por tanto una cierta estructuralidad en términos de la episteme foucaultiana, el fundamento no deja de ser esencialmente cultural, careciendo de esta manera de cualquier dimensión material de la dominación racial. Como se ha visto en una sección anterior, Stutzman utiliza una teoría racial que integra justamente estos elementos idealistas. A pesar de que el autor llega

a la conclusión de que el racismo produce una estratificación étnica también en términos económicos, no es definido como una estructura independiente, sino como un fenómeno meramente cultural, teniendo su fundamento en el “código cultural nacional”. Resulta, además, que una gran parte de la bibliografía sobre el racismo ecuatoriano se puede subsumir bajo las teorías raciales idealistas. Si bien muchos de los estudios afirman que el racismo ecuatoriano tiene una dimensión institucional, al averiguar más detalladamente la naturaleza de estas instituciones o prácticas racistas afloran los fundamentos idealistas de estas concepciones.

El punto central es que tanto las instituciones como las prácticas racistas en sus múltiples formas no representan nada más que una versión generalizada e institucionalizada de aquella ideología colonialista basada en la supuesta superioridad de la “raza” blanca. Éste es el caso de los trabajos de Almeida quien afirma que el racismo es principalmente el resultado de un proceso identitario nacional que se manifiesta en toda la estructura institucional del Estado y desde ahí funciona como un sistema de distribución de recursos sociales (Almeida, 1996). Pero el racismo nunca supera las limitaciones conceptuales impuestas por el concepto de identidad. Hecho que lleva al autor a afirmar que “aunque es importante partir de las ‘condiciones materiales de existencia’, es tanto o quizá más importante atender la dimensión simbólica o subjetiva de la vida humana” (Ibíd.: 206). Otros estudios, en cambio, hablan de un “efecto tortilla”, ya que los pueblos afroecuatorianos e indígenas, así como sus organizaciones políticas, han tomado un “tinte etnicista” (Suárez, 2001: 13) y sus acciones pueden ser “catalogadas como racistas-etnicistas”. Según estos autores, con ello ocurre el fenómeno inverso cuando “esas mismas poblaciones indias y negras que han sido sujeto de prácticas discriminatorias recurren al uso paulatino del etnicismo anti-blanco-mestizo” (Rivera, 1999: 33). En lugar de ver el discurso “etnicista” y las acciones discriminatorias como resistencia y contestación de parte de los grupos raciales subordinados contra un sistema social racializado que les asigna roles sociales racializados y limitados en el rango de las posibles acciones, los autores sostienen que los indígenas y afroecuatorianos también son racistas o su discurso “abre un espacio al racismo” (Suárez, 2001: 126). Como ya afirma De la Torre, esta conclusión sólo es posible si el racismo es analizado no como estructura de poder, sino como un problema microsocil o discursivo, omitiendo el

hecho de que los pueblos indígenas y afroecuatorianos carecen del poder para excluir de manera sistemática a los blanco-mestizos (De la Torre, 2002: 17).

En contra de las concepciones idealistas o reduccionistas, el hilo rojo que articula estas dos líneas de crítica es el siguiente. Primero, la necesidad del equilibrio analítico entre las desigualdades materiales y la dimensión simbólica que construye el imaginario racista. Segundo, la concepción de la dominación racial como una estructura o sistema de poder autónomo e independiente, pero a la vez articulada y entremezclada con otras estructuras sociales como las de “clase” y de “género”.

El lenguaje esencialista

En un artículo del año 1997, Wacquant sostiene que el racismo ha perdido su validez como categoría analítica, siendo una de las causas la aceptación incontrolada de categorías prácticas –categorías del sentido común– como categorías de análisis sociológico. Con ello se refiere al hecho de que los científicos sociales trabajan con un lenguaje analítico que refleja los productos reificados de las luchas raciales del pasado. En otras palabras, los investigadores tratan a los grupos sociales como si fueran “poblaciones internamente unificadas y a la vez opuestas por intereses, valores y elementos culturales”, como sostenía Villavicencio (1973: 4), y por ende entidades básicas de la vida social en lugar de verlos como el resultado de la inscripción histórica de la frontera étnica en la objetividad del espacio social y la subjetividad del espacio mental. Un ejemplo de ello se halla en el trabajo sobre la representación de los afroecuatorianos en los medios de comunicación, cuya autora afirma que “las razas son una realidad como existen gordos y flacos, hombres y mujeres” (Saa, 1997: 229).

Además de la reificación de los grupos, la “raza”, o más recientemente la “cultura indígena”, también funciona como elemento de reificación y reproducción de las jerarquías sociales (Martínez, 2006: 98). Un ejemplo de ello se encuentra en un estudio sobre la situación de los niños indígenas en las urbes ecuatorianas, cuyos autores concluyen que los alumnos indígenas tienen una “inclinación” o “predisposición cultural”, fuera del programa escolar, por las actividades comerciales (Cliche/García, 1995: 86). El problema de este argumento es que el comportamiento de los niños indígenas es visto como el optar por una tra-

dicción cultural y no como necesidad económica (Martínez, 2006: 110). En síntesis, se equipara y cosifica la cultura indígena con la actividad comercial.

Tanto la incorporación de categorías prácticas al lenguaje analítico, así como su reificación, tienen que ver con un debilitamiento de la posición constructivista. Al respecto, Brubaker sostiene que el constructivismo degeneró hacia lo que él llama “constructivismo social” o “grupismo” (Brubaker, 2004: 8) por mantener un lenguaje orientado hacia lo sustancial y esencial (Smutny, 2004: 45). Así, el grupismo aborda el mundo social desde una perspectiva en la que las categorías sociales como los “indígenas” los “blanco-mestizos” son percibidas y analizadas como si fueran grupos realmente existentes. Por consiguiente, el constructivismo social se inclina hacia un realismo del grupo social, tomando “grupos sociales discretos, nítidamente diferenciados, internamente homogéneos y externamente acotados como base constituyente de la vida social, protagonistas de los conflictos sociales y unidad fundamental del análisis sociológico” a los que se puede asignar intereses comunes y agencialidad social (Brubaker, 2004: 8). Pero, explicar y entender el proceso de racialización o etnificación de individuos con un lenguaje analítico que presupone la existencia de los grupos raciales o étnicos sólo es posible a costa de una construcción tautológica que no dice mucho sobre el problema real. Dicho de otra manera, como el objetivo es explicar la existencia social de la “raza”, ésta no puede ser parte de la explicación. Así pues, no puede ser *explanans* y a la vez *explanandum*. De ahí que a diferencia del “grupismo” se argumenta que la teoría racial debe partir de la suposición de que el mundo social racializado es ante todo socialmente construido y es preciso explicar todo lo que le compone como el resultado de un proceso complejo de reificación social, es decir, de la inscripción de determinados principios de visión y división del mundo como la “raza” o la “etnicidad” en el espacio social y el espacio mental.

Entonces, ¿qué significa ello para la teorización sobre el fenómeno de racismo? Para empezar, hay que distinguir categorías analíticas de las prácticas: “raza” o “etnicidad” son categorías sociales y hay que marcarlas como tales a través de las comillas.¹⁹ Siguiendo a Wacquant, conviene sustituir el racismo por el término de la dominación racial. Además, en el sentido de que la “etnicidad” funciona como un principio de visión y división del mundo que tiende a reificar, legitimar y reprodu-

cir las desigualdes, ésta es equiparable a la noción práctica de “raza”. No ayuda, por ende, distinguirlas analíticamente, ya que desempeñan un papel similar en el proceso social²⁰.

Para concluir, conviene defender la posición expuesta ante una serie de argumentos que propugnan mantener la “raza” y la “etnicidad” como categorías analíticas²¹. Fundamentalmente, los estudiosos fieles a tal posición argumentan, por un lado, que si bien se ha demostrado que la “raza” carece de un fundamento biológico, no se puede decretar la muerte de un concepto si éste “continúa jugando un papel fundamental en estructurar y representar el mundo social” (Omi y Winant, 1994: 55). Por el otro, sostienen que eliminar la “raza” como concepto analítico es una posición reduccionista típica para los que piensan que la “raza” carece de realidad social, además es ilusorio o encubre otros procesos sociales más profundos. El hilo rojo de ambas variantes hace hincapié en la realidad social de la “raza” y su capacidad de estructurar las relaciones sociales. Pero, ¿realmente se reduce la realidad social de la “raza” y su capacidad en moldear los procesos sociales al eliminarla como categoría analítica? Se sostiene a continuación que es posible una tercera posición que elimina la “raza” como categoría analítica sin que ello signifique reducir su capacidad como categoría práctica para estructurar sistemas sociales. La ventaja de esta posición es la orientación de las investigaciones sobre la dominación en los complejos mecanismos de la invención y el moldeo de grupos raciales en el espacio social y espacio mental en lugar de presuponer su existencia.

Conclusiones

En este capítulo se revisó los trabajos principales posteriores a la transformación epistemológica, así como los estudios actuales sobre el racismo ecuatoriano. Se ha constatado que existe una suerte de indeterminación teórica que lleva a que la mayoría de las investigaciones no cumplan con una serie de requisitos para analizar el racismo en toda su complejidad y totalidad. Estas limitaciones son: a) la no consideración del proceso sociohistórico contemporáneo en forma del multiculturalismo oficial; b) la no integración de aspectos micro y macrosociales en forma relacional; c) ausencia de mecanismos y espacios en el análisis a través de los cuales la idea “raza” se construye y reproduce permanentemente; d) la falta de reconocimiento de la autonomía de la estructura racializada como sistema de poder.

Notas

- 2 Para un análisis de la “cuestión indígena” y el debate sobre el concertaje en el contexto del liberalismo a comienzos del siglo XX, y en el marco de la sociología ecuatoriana incipiente, ver Prieto (2005). Kim Clark (1999) ofrece en su artículo “Indigenistas, Indios e ideologías raciales en el Ecuador (1920-1940)” un análisis importante de la bibliografía indigenista en la época señalada.
- 3 A pesar de haber defendido en otras obras la posición a favor de la asimilación, Rubio Orbe cambia su opinión hasta llegar a una posición más plural en su obra “Los Indios ecuatorianos” (ver Rubio Orbe, 1987: 136).
- 4 La definición de los grupos étnicos no siempre es exenta de toda contradicción. Villavicencio, por ejemplo, se refiere en un pasaje a “características genéticas” que “en definitiva han venido histórica y socialmente caracterizando al grupo étnico”. Sin embargo, sería un error creer que Villavicencio utiliza una explicación biológica de la diferencia. Los factores genéticos no biologizan su categoría analítica de los grupos étnicos, sino son una fuerza de facto de la estratificación étnica (Villavicencio, 1973: 126).
- 5 Burgos diferencia, al estilo de Van den Berghe, entre diferentes sistemas de relaciones raciales: el paternalista y el competitivo. Es interesante notar que ambos autores manifiestan una tendencia evolucionista al sostener que “el futuro de las relaciones interétnicas deberá ser las relaciones de clase”. Con ello y los demás elementos, el estudio de Burgos se asemeja a los trabajos sobre las race relations de la escuela de Chicago en las primeras décadas del siglo XX. La referencia a Van den Berghe proviene de Martínez (2006: 11).
- 6 Almeida (1999); Carillo y Salgado (2002), Cervone (2000), Cliche y García (1995), De la Torre (2002, 2007), Guerrero (1998, 2000), Larrea (2007, 2004), Huayhua (1999), León (2003), Lentz (2000), Madany de Saa (2000), Sánchez (2005), Posern-Zielinski (1999) Rahier (1999, 2003), Ribadeneira (2001), Rival (2000), Whitten (1965, 1974). Algunos de los autores en la compilación de Cervone y Rivera (1999): Pallares (1999), Rahier (1999), Whitten (1999). Una serie de estudios realizados en los años ochenta, pero recién publicados en el año 1993: Bromley (1993), Crespi (1993), Stark (1993). Algunas investigaciones sobre los afroecuatorianos no disponibles en las bibliotecas en el Ecuador: De la Torre (2002:14). Sobre Latinoamérica en general: Wade (2000). Una perspectiva histórica sobre aspectos del “racismo” ecuatoriano desarrollan Clark (1999), Guerrero (1991, 1994) y Muratorio (1994a, 1994b).
- 7 No se trata de una revisión completa, sino de una selección de los temas más importantes con vista a la teoría racial que se elaborará más adelante. De ahí que no se incluye como tema separado el análisis de la ciudadanía.
- 8 De la Torre (1996, 2002), Cliche y García (1995), Carillo y Salgado (1999), Cervone (1999), Huayhua (1999), Posern-Zielinski (1999).
- 9 Estudios cuantitativos respaldan este factor de discriminación racial: trabajadores indígenas ganan sólo el 55% del salario de un trabajador no indígena, ceteris paribus (Larrea, 2004: 13). Según la descomposición cuantitativa de los datos, existe un factor de discriminación directa de 26% a 45%, mientras la restante diferencia se explica a través de diferencias en años de escolaridad, discriminación menos direc-

- ta y más histórica. Éstos son hallazgos cualitativos y cuantitativos muy significantes, si se toma en cuenta que los hogares indígenas se insertan cada vez más a los circuitos del trabajo asalariado (Larrea, 2004: 10). A nivel nacional 26% de la población económicamente activa (PEA) es indígena; a nivel urbano 41,3%; en Quito 63,3%; y en Guayaquil 54,9%, siendo más de la mitad contratos ocasionales, comparado con 29,9% en los no indígenas (León, 2003: 251).
- 10 Almeida (1996, 1999), Madany de Saa (2000), Pallares (1999), Rahier (1999, 2003), Suárez (1999), Sánchez (2005).
 - 11 Al respecto, ver la figura de personalidad autoritaria de Adorno et al., 1950), así como la explicación de Becker (1971) que enfatiza el “gusto” irracional por la discriminación racista de grupos sociales aún no modernizados.
 - 12 Para un debate de perspectivas marxistas, ver West, 1996. Para una reseña de otras perspectivas, Bonilla-Silva, 2001: 21. También Wade resume bien las desventajas de la teoría marxista en tanto explicación de la dominación racial (2000: 31).
 - 13 Ver capítulo 5 de la Nueva Constitución del 1998 de la República del Ecuador.
 - 14 En cuanto al ámbito del desarrollo, ver Bretón (2005).
 - 15 Algunos estudios extensos sobre la población indígena y pobreza: Sánchez-Parga (1996), Larrea (2004, 2007). Para la población afroecuatoriana ver también Sánchez (2005).
 - 16 Ver, por ejemplo, la dominación racial de Wacquant (1997), la formación racial de Omi y Winant (1994), el sistema social racializado de Bonilla-Silva (1997), el concepto de la colonialidad del poder basado en la fusión de raza/trabajo de Quijano (2000), así como el estudio sobre el espacio del racismo de Wieviorka (1992).
 - 17 Dos representantes de esta vertiente son Allport y Adorno (Wieviorka, 1992: 66).
 - 18 Para un resumen de la crítica contra las teorías marxistas del “racismo” en un contexto latinoamericano ver Wade (2000: 30).
 - 19 Un debate interesante sobre la existencia o ausencia de componentes socioculturales capaces de especificar lo que se presume como “etnia” o “etnicidad” se encuentra en García (2000).
 - 20 Ello no significa que históricamente han tenido los mismos significados, como bien argumenta Wade (2000: 17).
 - 21 Ver al respecto Omi y Winant (1994), Wade (2000).

2 EL SISTEMA SOCIAL RACIALIZADO

En lo sucesivo se propone una teoría racial, basada en el sistema social racializado de Bonilla-Silva. Con esto se busca superar las limitaciones de las aproximaciones teóricas revisadas en el capítulo anterior, así como sustentar la necesidad de un debate teórico sobre el racismo ecuatoriano; ello sobre todo por las implicaciones políticas que tiene la orientación teórica.

Al mismo tiempo que las siguientes propuestas conceptuales se basan en los trabajos de Bonilla-Silva, también es necesario reorientar su teoría del sistema social racializado en dos direcciones. La primera dirección concierne al estatus de la “raza” en la teoría racial. Como señalan algunas críticas, el autor no distingue entre la “raza” como categoría práctica y analítica y tiende, por consiguiente, a reificar los grupos raciales como si realmente existieran razas (Loveman, 1999: 891). La segunda dirección se refiere al papel de los agentes y la estructura dentro del sistema social racializado. Para Bonilla-Silva el concepto de estructura ocupa un papel central, ya que propone que la “raza” adquiere una autonomía estructural una vez que un sistema social ha sido racializado. Tal estructura es conformada por “redes de relaciones (interaccionales) entre actores, así como la distribución de características socialmente significantes de actores y agregados de actores” (Bonilla-Silva, 1997: 469). Pero la noción de estructura utilizada en su trabajo muestra una ambivalencia con respecto al estatus ontológico del agente. Como reconoce el propio autor, su noción de la estructura tien-

de a descuidar el papel de los agentes sociales. Antes de indagar en las herramientas conceptuales del sistema social racializado, conviene detenerse un momento en la problemática de lo micro y macrosocial al dilucidar la importancia de la metateoría en la formulación de una teoría social.

El papel de la metateoría

A continuación se discute el papel de la metateoría en la formulación de teorías sociales, partiendo de dos afirmaciones. La primera pertenece a Brubaker, quien sostiene que toda práctica sociológica, sea ésta teórica o empírica, se basa en una metateoría explícita o implícita (Brubaker, 1985: 749). La segunda afirmación proviene de Bourdieu, quien afirma que se puede distinguir tres tipos de metateorías: la subjetivista, la objetivista y la relacional (Bourdieu, 1973a). ¿Cuál es la diferencia fundamental entre estas metateorías? Según el objetivismo, lo que predomina en el mundo social son las estructuras independientes de los actores y de la mente como, por ejemplo, las condiciones materiales de la existencia. El segundo enfoque, en cambio, da prioridad ontológica al individuo como agente principal que forja el mundo social. Son sus concepciones y creencias las que están en el centro del análisis de la vida social, desconociendo cualquier externalidad material u objetiva que constriña el comportamiento de los individuos (Brubaker, 1985: 750). La tercera metateoría sostiene que el mundo social, por poseer una doble estructura, sólo puede ser analizado adecuadamente si se abarca y trasciende la perspectiva subjetivista y objetivista: únicamente a través de lentes con doble enfoque es posible captar la vida social en su totalidad. Lejos de representar dos realidades independientes y autónomas, existe una relación dialéctica entre las dos estructuras (Bourdieu, 1973b). Según el relacionismo metodológico propuesto por Bourdieu, sólo una teoría que se basa en esta relación dialéctica es adecuada para analizar fenómenos sociales totales como la dominación racial.

Según Brubaker, si se describen las tres metateorías a un nivel muy abstracto, la oposición entre objetivismo y subjetivismo y su superación en una metateoría relacional es un seudoproblema, ya que son muy pocas las teorías sociales que se fundamentan o bien en la primera o en la segunda perspectiva ontológica. Sin embargo, la antinomia surge cuando las posiciones objetivistas y subjetivistas son pobladas

con significados concretos, llevando de este modo a una serie de profundas contradicciones (Brubaker, 1985: 750). Para el caso discutido aquí es importante destacar que una de estas contradicciones se refiere a una oposición entre: a) las teorías raciales que reducen el racismo a una ideología legitimadora que encubre otros procesos sociales más reales que consisten fundamentalmente en diferentes formas de explotación del trabajo y b) las teorías raciales que reducen la dominación racial a un conjunto de ideas y creencias que producen prejuicios y éstos, a su vez, acciones y prácticas discriminatorias.

Ya se ha argumentado que los dos tipos de reduccionismo tienen sus limitaciones al explicar el racismo como fenómeno social total. Se sostiene ahora que es posible superar el reduccionismo por medio de una metateoría relacional, concretizando de esta manera el llamado a un equilibrio analítico entre las dos perspectivas ontológicas. En otras palabras, se argumenta que el problema epistemológico de la antinomia entre subjetivismo y objetivismo encuentra una solución satisfactoria únicamente en una metateoría relacional. En este sentido, podemos reformular el tercer criterio de Winant que exige la vinculación entre lo micro y lo macrosocial: una teoría de la dominación racial sólo tiene valor analítico si se basa en una metateoría relacional.

Pero, ¿a qué exactamente se refiere con metateoría relacional? Una metateoría relacional es en realidad lo que Bourdieu, al describir su propia manera de hacer sociología, llamó “estructuralismo constructivista” o “constructivismo estructuralista”. Una sociología que, si bien equipada con un lenguaje técnico que a menudo es de difícil apropiación, supera algunas de las limitaciones de la teoría social clásica, ya que establece, con referencia a las diversas contradicciones entre objetivismo y subjetivismo, un nuevo modo de pensamiento sociológico (Bourdieu, 1989: 15).

Los procesos de racialización

Un argumento central del sistema social racializado es la existencia de una estructura independiente que desarrolla su propia dinámica una vez que un determinado sistema social ha sido racializado. Bonilla-Silva define la racialización siguiendo en gran medida a Omi y Winant, como “extensión de significado racial hacia grupos sociales anteriormente no clasificados en términos raciales” (Bonilla-Silva, 1997: 471);

una definición tautológica que no aclara mucho el panorama. De ahí que es más útil entender la racialización como la clasificación de agentes sociales, individuales y colectivos, según sus atributos físicos y/o culturales y la asignación simultánea de una posición y un papel específicos dentro de la estructura social ya existente. Es originaria aquella racialización que se extiende por primera vez sobre un sistema social, algo que se ha dado a menudo durante procesos históricos como el colonialismo, el imperialismo y, más recientemente, la migración laboral neocolonial (Bonilla-Silva, 1997: 471). De ahí que la racialización no se da en un vacío histórico, sino siempre incrustada en otros procesos sociohistóricos. Después de la racialización originaria, el proceso de ésta genera mecanismos de reproducción. Fase en la que puede adquirir, dependiendo de la distribución del poder en el sistema social, autonomía como sistema de poder en cuanto transformación duradera del espacio social y el espacio mental de los agentes sociales involucrados.

Conviene detallar algunos aspectos de esta fase posterior a la racialización originaria. Primero, se sostiene que la racialización es un proceso social continuo que con creciente estructuralidad penetra todas las dimensiones de la vida humana, tanto colectivo como interpersonal e individualmente. Segundo, la racialización no es un proceso mecánico, sino el resultado de un proyecto político de un grupo social dominante. No puede prescindir de agentes sociales y mecanismos que garantizan, por ende, su reproducción. Tercero, la racialización siempre es uno entre otros patrones jerárquicos, por lo cual un sistema social es sólo parcialmente estructurado por la “raza”. Cuarto, el resultado del proceso de racialización —el sistema social racializado— es un proceso social con consecuencias duraderas. La estructura social es transformada a nivel material, simbólico y, los agentes sociales son involucrados, a nivel psíquico. Por último, al diferenciar las oportunidades de vida ampliando las de los grupos dominantes y limitando las de los grupos subordinados, la racialización no es un proceso meramente opresivo, sino también contestado por las víctimas de la racialización. Éstas desarrollan estrategias y tácticas de resistencia, tanto individual y colectivamente. El resultado de la contestación racial es la dinamización del sistema social racializado, basada en la constante adaptación de las tecnologías del poder y de las formas de resistencia de las víctimas. De ahí que la contestación racial resulta en vaivenes, en una estructuralidad y un alcance cambiantes del sistema de poder basado en la raza.

La doble estructura del sistema social racializado

Uno de los objetivos del sistema social racializado es la superación de las teorías raciales objetivistas y subjetivistas que no otorgan a la dominación racial una estructura autónoma e independiente de otras estructuras de dominación social. Como se ha señalado anteriormente, esta superación sólo es posible a través de una metateoría relacional que abarca y trasciende la ontología objetivista y subjetivista. ¿Cuál es, entonces, el fundamento estructural del sistema social racializado? Básicamente, éste consiste en dos tipos de espacios: el espacio social y el mental.

Según la idea del espacio social, cada agente social dispone de una determinada cantidad de recursos. Bourdieu (1989: 17) habla de cuatro formas de capitales: el económico, el cultural (conocimiento), el social (acceso a diferentes redes sociales) y el simbólico (prestigio, legitimidad). Tanto la cantidad como la composición de estos recursos determinan la posición objetiva ocupada en el espacio social. La proximidad de agentes sociales señala una cantidad y composición similares; la distancia social, en cambio, indica una desigualdad en cuanto a la cantidad y composición del capital total disponible. De ahí que las posiciones objetivas se relacionan entre sí de diferentes maneras –proximidad y distancia sociales– y este conjunto de relaciones relativas, y no las “sustancias sociales”, conforman la naturaleza del espacio social. Este punto es importante cuando se discute la existencia de clases raciales.

El espacio social conforma, por ende, la realidad social o realidad objetiva en la que se basan las teorías objetivistas. Pero, en lugar de derivar las acciones e interacciones sociales como un mero producto de esta estructura material, es preciso incorporar también las representaciones que tienen los agentes sociales de esta realidad social, el objeto de estudio de las teorías subjetivistas. Estas representaciones conforman sistemas de percepción, esto es sistemas de visión y división del mundo social. Pero no existen como sistemas de percepción universales, sino dependen crucialmente del punto de vista de cada agente social. En otras palabras, la estructura objetiva constriñe el punto de vista de los agentes sociales, de modo que agentes sociales que ocupan posiciones similares en el espacio social enfrentan condiciones similares y tienden por ello a poseer los mismos puntos de vista. Es a través de estos sistemas de percepción que la experiencia humana, en sí inaprehen-

sible, es dividida en elementos aprehensibles que conforman la realidad social.

Dos principios estructurales adicionales forman parte del sistema social racializado. Según el primero es preciso sustituir la idea de que existen grupos sociales reales por la primacía de las relaciones relativas entre posiciones objetivas. Sin embargo, es posible hablar de cuasi-grupos cuando agentes sociales comparten posiciones objetivas y percepciones del mundo social similares. Estos cuasi-grupos comparten condiciones de existencia determinadas (Brubaker, 1985: 762). Es importante recalcar que los cuasi-grupos sociales no existen como tales en el mundo social, sino que deben ser analíticamente contruidos a través del análisis cualitativo y cuantitativo de las estructuras de oportunidades de vida. En este sentido, hay que rechazar, según el segundo principio, la idea de la sociedad como entidad real. Bourdieu propone reemplazar el concepto de sociedad por un sistema de campos o espacios sociales autónomos, pero estructuralmente homólogos. Con campo se entiende un “conjunto de relaciones objetivas e históricas entre posiciones ancladas en ciertas formas de poder” (Wacquant y Bourdieu, 2005: 44), un espacio social en el que los participantes luchan por su posición en la jerarquía interna del campo a través del uso de diferentes formas de capitales –económico, social, cultural y simbólico–. De ahí que el mundo social consiste en una doble estructura: un espacio social como un conjunto de relaciones objetivas entre los agentes sociales y un espacio mental como sistemas de percepción de esta realidad social. Los agentes sociales y las posiciones objetivas que ocupan pueden ser agrupados en clases sociales desde una perspectiva analítica ubicados en campos sociales, espacios de la lucha y competencias sociales que determinan la dominación y la resistencia de un sistema social.

En un sistema social racializado, tanto el espacio social como el mental son transformados por la presencia de la idea de “raza”. Primero, como consecuencia de los procesos de explotación económica, la estructura material diferencia y cristaliza posiciones objetivas diferenciadas y desiguales en todos sus aspectos. Típicamente, la posición objetiva, y con ella las oportunidades de vida de las “razas” subordinadas, es empeorada mientras la posición objetiva de las “razas” dominantes es mejorada, ampliando sus oportunidades de vida. Existen, por tanto, posiciones objetivas racializadas dentro del espacio social. En lo que respecta al sistema social racializado en el Ecuador contemporáneo, se

sostiene que los datos cuantitativos mencionados anteriormente indican un espacio social racializado o una estructura material racializada, resultado de la explotación económica prolongada de los grupos subordinados. Esta estructura racializada se manifiesta en las diferencias económicas y de acceso a servicios públicos, como la salud y la educación, entre los distintos grupos étnicos. La existencia de una diferenciación intragrupal no contradice esta interpretación, sino que nos recuerda el hecho de que la racialización es sólo una entre múltiples sistemas de dominación.

La racialización también incide en los sistemas de percepción de la realidad social, en los que la idea de la “raza” penetra los sistemas de percepción de los agentes sociales. Partiendo de la clasificación racial de la población en blancos, mestizos, indígenas y afroecuatorianos, entre otras variaciones, los sistemas de visión y división del mundo social se racializan, impregnando a todo el conjunto simbólico y representacional una pauta racial. En términos de Bonilla-Silva, la “raza” forma un mapa organizacional que orienta las acciones de los actores sociales: a partir de este momento, todas las relaciones sociales y todos los aspectos de la vida cotidiana son racializadas.

El habitus racializado

Sería un error sumar de manera mecánica el espacio social y el espacio mental, ya que ello no significaría nada más que juntar teorías objetivistas con subjetivistas en una almagama ecléctica. Lo que hay que mostrar, en cambio, es la interdependencia de ambos espacios. Esto es el modo relacional a través del cual los dos espacios se refieren entre sí. Como punto de partida se sostiene que las estructuras objetivas del espacio social determinan la percepción que los agentes sociales tienen del mundo social, ello a través de una exposición duradera a condiciones de vida determinadas. Esta percepción es formada de “sistemas de clasificación, esquemas mentales y corporales que funcionan a manera de patrones simbólicos de las actividades prácticas –conducta, pensamientos, sentimientos, y juicios–” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 32). Explicado de otra manera, la estructura material produce en los agentes, a través de la exposición duradera a determinadas condiciones de vida, sistemas de disposiciones corporales y mentales. En otras palabras, las disposiciones corporales y mentales son la internalización y sedimentación de la estructura material externa en el cuerpo y la mente

de los agentes sociales. Estos “esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción” son llamados *habitus* (Bourdieu y Wacquant, 2005: 44). Como señala la definición, el *habitus* orienta al agente social a través de un sistema de clasificación e informa sus actividades prácticas. Determina, por ende, cómo una persona percibe su entorno social y actúa dentro de él. Estas disposiciones también determinan la percepción y evaluación –de manera inconsciente y naturalizada– de las oportunidades objetivas de una situación social concreta. Y es aquí donde el *habitus*, al orientar la reacción a estas oportunidades objetivas, tiende a reproducir justamente aquellas estructuras materiales que eran su propia fuente constitutiva.

La estructura material racializada genera, por tanto, sistemas de disposiciones corporales y mentales racializados específicos para cada grupo social clasificado como “raza” o “grupo étnico” según el sentido común. Estos *habitus* racializados internalizan las estructuras materiales racializadas y tienden a reproducirlas, al evaluar de manera específica las oportunidades objetivas inscritas en los diferentes momentos de la vida cotidiana. Aquellos individuos que comparten el mismo *habitus* racializado y posiciones objetivas racializadas parecidas forman grupos raciales grupos socialmente cerrados por compartir las mismas disposiciones y las mismas condiciones de existencia forjadas por los efectos independientes de la presencia de la “raza”.

Cabe señalar que el *habitus* cumple con un objetivo político crucial en todo sistema social jerarquizado: la reproducción del poder que garantiza la dominación social. Al funcionar como una “estructura estructurante” que orienta las prácticas y la percepción de éstas, el *habitus* tiende a reproducir las estructuras objetivas de las que emana. Es gracias a la generación de los *habitus* que se da una correspondencia entre espacio social y espacio mental, entendido este último en términos generales como sistema simbólico. El *habitus* que incorpora estos sistemas simbólicos es, por tanto, también un instrumento de dominación (Bourdieu y Wacquant, 2005: 44), ya que tienden a naturalizar y legitimar un orden social arbitrario y sus relaciones de poder correspondientes. La existencia y reproducción de los grupos raciales diferenciados material y simbólicamente depende, por tanto, crucialmente de la correspondencia entre mapa organizacional y condiciones de existencia racializados.

La dominación y las luchas simbólicas

Al limitar las oportunidades de vida de las clases racializadas subordinadas, la racialización genera procesos de resistencia por parte de sus víctimas. La imposición de un sistema de explotación material —la apropiación arbitraria, pero legitimada de los recursos sociales por el grupo racial dominante— genera resistencia colectiva e individualmente, pues su objetivo es la reproducción de la estructura material y simbólica racializada.

Como consecuencia de este juego de fuerzas sociales continuo, las formas de poder que garantizan la dominación racial siempre tienen que adaptarse a las nuevas interpelaciones de sus víctimas. Periodos prolongados de dominación racial en ausencia de mayores transformaciones son llamadas formaciones institucionales. En el caso del Ecuador se puede distinguir, por lo mínimo, dos formaciones institucionales: la dictadura etno-racial y el multiculturalismo oficial.

Los conflictos en un sistema social racializado tienen un carácter racial distintivo, abarcando dimensiones sociales, políticas, económicas y simbólicas de la dominación racial (Bonilla-Silva, 1997: 473). La contestación racial penetra, igual que su contraparte, la racialización, todos los rincones y dimensiones de la vida social. De ahí que es preciso diversificar las formas de contestación y no entenderlas como algo uniforme y esquemático. Con De Certeau (1988: XIX), por ejemplo, se puede distinguir entre estrategias y tácticas contestatarias. Mientras las primeras implican el cálculo de las relaciones de fuerza con el fin de reproducir el poder desde un espacio propio —se podría decir desde una posición objetiva dominante en un campo racializado—, las tácticas son aquel cálculo herético que desde una posición objetiva subordinada y sin ningún espacio propio en el campo racializado trata de voltear la fuerza dominante ajena y manipular los eventos de tal modo que se conviertan en oportunidades para el débil. Pero, en concreto, ¿cuáles son los mecanismos de la dominación y violencia racial y cuáles son las formas de resistencia? Para responder es preciso entender el carácter y el funcionamiento del poder en un sistema social racializado. Se sostiene que en una formación social racializada siempre coexisten formas de dominación y violencia racial abiertas o directas con formas más encubiertas o indirectas, pero que el grado de una u otra forma de dominación y violencia racista se altera según el contexto sociohistórico. Razón

por la que en lo sucesivo me referiré sobre todo al multiculturalismo oficial, formación institucional racializada en la que predomina la violencia y dominación encubierta sobre las formas más directas como la violencia represiva. El carácter encubierto de la violencia racista en el Ecuador contemporáneo se debe a que se basa en el poder simbólico. En lugar de fundar la dominación social en formas crudas de la violencia, Bourdieu argumenta que existen aspectos simbólicos, culturales y cognitivos del ejercicio y reproducción del poder y del privilegio. Como estas formas simbólicas de la violencia no son reconocidas como tales, pasan desconocidas por los grupos subordinados, pero a la vez son reconocidas como parte de un orden legítimo de las cosas. Este reconocimiento de la violencia simbólica hace posible la dominación sobre un agente social con su propia complicidad. En otras palabras, la violencia racista es simbólica y socialmente eficiente si existen agentes sociales que por medio de su habitus racializado están predispuestos a sufrirla. Cabe señalar que el hecho de que las víctimas de la violencia racial aporten con su propio habitus —y por ende consentimiento inconsciente y naturalizado— a la dominación racial, no significa dos cosas. Primero, no implica que no existan opresores y dominantes, siendo el habitus racializado justamente el efecto del proceso de racialización; y el habitus racializante²² de los grupos dominantes es más bien el origen y la causa primordial de la dominación racial. En otras palabras, de ninguna manera se sostiene aquí que la responsabilidad última de la subordinación de las víctimas de los procesos de racialización resida en ellos mismos, ya que no existe una “servidumbre voluntaria”. Sin embargo, existe lo que Butler llama “vínculos apasionados”: el sujeto se apega apasionadamente a su propia subordinación por su dependencia crucial con un poder que lo sujeta en un momento originario de su fundación (Butler, 1997: 17). Por consiguiente, la imagen clásica de sumisión y resistencia como dos fuerzas externas que chocan no cabe dentro del marco de la violencia y dominación simbólica, ya que el sentido común de estos términos no refleja la naturaleza intrínsecamente doble de la sumisión y contestación. Es decir, la resistencia puede ser alienante y la sumisión liberadora (Bourdieu y Wacquant, 1985: 54). Segundo, la dominación legítima basada en el consentimiento más sedimentado en su habitus racializado que en su conciencia no elimina la contestación racial la resistencia contra los procesos de racialización. De manera parecida a la dominación simbólica, ésta también

adquiere una dimensión simbólica. Las luchas simbólicas se dan de manera objetiva y subjetiva, tanto a nivel colectivo como a nivel individual. De este ámbito interesan, sobre todo, las luchas simbólicas objetivas y subjetivas a nivel individual. Es preciso dar un ejemplo de cada forma para ilustrar las lógicas de estas luchas.

En cuanto a la lucha simbólica objetiva, los agentes sociales racialmente subordinados tratan de manipular su posición objetiva o, más precisamente, los atributos asignados a tal posición objetiva. Como la posición objetiva dominada en el espacio social —una persona pobre— conlleva atributos negativos como la disposición a la violencia física, la suciedad, pereza o incapacidad intelectual, uno de los objetivos de la lucha simbólica es la manipulación de estos atributos —la imagen de sí— que no es más que un intento de manipular la propia posición objetiva. La lucha simbólica es, entonces, contra los atributos negativos: superar la supuesta suciedad con más limpieza, la pereza con puntualidad y esfuerzo laboral, la incapacidad intelectual con esfuerzo escolar. Para entender la lucha simbólica subjetiva es preciso señalar que la violencia simbólica consiste en la asignación de una identidad que corresponde a la visión y división dominante del mundo social, esto es, entre otros, categorizar a los agentes sociales. Se manifiesta la violencia simbólica en el acto de categorización si se considera que la raíz etimológica del término categoría significa acusar públicamente (Bourdieu, 1989: 21). De ahí que los agentes sociales intenten transformar los sistemas de percepción y las categorías utilizadas para identificar a los agentes sociales. Las categorías de “indígenas”, de “otavaleña”, etcétera, son por tanto el objeto de luchas cotidianas en las que los agentes sociales subordinados tratan de eliminar la diferencia categorial o imponer su propia comprensión de éstas.

Conclusiones

La discusión teórica partió de las dificultades de las ciencias sociales de definir el racismo. Para entender esta afirmación, desde el campo de los estudios ecuatorianos, se revisaron los trabajos de los años setenta que inauguraron una perspectiva “moderna” sobre dicho fenómeno a través de una ruptura epistemológica para con los estudios previos. En un segundo momento se analizó los trabajos de dicho campo a través de una serie de criterios mínimos, siendo las conclusiones las siguientes:

tes. Un estudio sobre el racismo ecuatoriano contemporáneo debe reconocer los cambios estructurales que llevaron a una nueva formación institucional: el multiculturalismo oficial. También debe reconocer la ubicuidad del racismo que se sedimenta en la distribución de recursos, y en la mente de los agentes sociales, adquiriendo de esta manera un carácter estructural. Otro punto es que la persistencia del racismo depende de procesos de racialización múltiples y continuos. Al respecto es preciso destacar nuevamente que el racismo es un fenómeno del sistema social actual y no un legado de la construcción de la identidad nacional ecuatoriana basada en la lógica de exclusión etno-racial. Por último, se argumentó que es necesario revisar el lenguaje analítico, eliminando sobre todo la “raza” como categoría analítica.

La última parte del capítulo entabla una discusión teórica y propone el sistema social racializado como teoría adecuada para estudiar el racismo contemporáneo en el Ecuador. Este marco teórico enfatiza los siguientes puntos. Primero, el sistema social racializado se basa en una metateoría que supera el objetivismo y subjetivismo de otras teorías raciales, siendo el problema fundamental de éstos el reduccionismo y la parcialidad con que estudian el racismo. A menudo, el racismo es visto como una ideología que encubre procesos sociales subyacentes y genera prácticas discriminatorias. En ambos casos, la estructura del sistema social en sí no es clasificada como racista. De ahí que es preciso reconocer la estructuralidad de la dominación racial sin que ello signifique perder de vista su incrustamiento en otros patrones sociales jerárquicos. La dominación racial, se sostiene, adquiere autonomía estructural al transformar de manera duradera tanto el espacio social como el espacio mental que, en consecuencia, producen los habitus racializados. El concepto de habitus racializado es crucial para entender la persistencia de las estructuras raciales debido a que éste internaliza las estructuras sociales y mentales racializadas y tiende, a través de la orientación de la percepción del mundo y de las prácticas, a reproducir la desigualdad etno-racial de la que emana. Segundo, el sistema social racializado enfatiza el papel de los campos racializados en los que agentes sociales, desde posiciones objetivas diferentes, compiten entre sí, determinando de esta manera la jerarquía social. Cuando las luchas simbólicas implican la negociación de los atributos culturales o raciales –la vestimenta tradicional indígena, el color de la piel– se habla de un campo racializado. Tercero, mientras otras definiciones del racismo hacen necesario

hablar de un neoracismo o racismo encubierto o institucional, el sistema social racializado explica el cambio en función de una transformación en las formas, esto es, de un cambio en los mecanismos de racialización. De esta manera, el sistema social racializado hace posible explicar la continuidad y las transformaciones de la dominación racial a lo largo del proceso sociohistórico como el resultado de la capacidad de adaptación de los mecanismos discriminatorios. En el contexto del multiculturalismo oficial, es preciso incluir en el marco teórico las formas simbólicas de la violencia racista. Cuarto, se propone estudiar la transformación del sistema social racializado a través de la dinámica generada entre la dominación racial y la contestación racial. Éste último puede ser individual y colectiva. Según la metodología de este trabajo, se enfatizará las formas de dominación y contestación raciales individuales.

Notas

- 22 En este lugar se diferencia entre habitus racializado y racializante para enfatizar el papel más activo de las clases raciales dominantes y el papel más pasivo de las clases raciales subordinadas.

SEGUNDA PARTE

3 LOS PROCESOS DE RACIALIZACIÓN

Siguiendo a Bourdieu, las ciencias sociales pueden estudiar el sistema social en dos momentos. En el primero se construye las estructuras objetivas. En el segundo se introduce y analiza las representaciones de los agentes sociales de la realidad social. Para el análisis de un sistema social racializado es preciso dar cuenta en ambas fases de aquellos mecanismos o procesos de racialización que llevan a la sedimentación de la idea de “raza” como principio básico de la visión y división del mundo. De ahí que, por un lado, la racialización pueda ser entendida como proceso material cuyo resultado es la distribución desigual de los recursos dentro de un conjunto de agentes sociales. Por el otro lado, se la puede entender como un proceso cognitivo y psíquico de subjetivación e internalización de la estructura simbólica racializada. Si bien los procesos en realidad constituyen una unidad, manifestándose en el habitus racializado, en este trabajo se los diferencia analíticamente, siendo la última perspectiva la predominante en este capítulo.

El punto de partida para explorar esta perspectiva psíquica y cognitiva de los procesos de racialización es el hecho de que Susana, María y Tamia se autoidentifican como mujeres indígenas y defienden elementos de la “cultura indígena” –como su vestimenta tradicional– como un medio de diferenciación de los blanco-mestizos. Pero se argumenta que la construcción simbólica y psíquica de la alteridad cultural no es solamente el resultado de una autoidentificación, de una resistencia “desde abajo”, sino también de las consecuencias de la imposición de una fron-

tera étnica por parte de agentes blanco-mestizos. Como se verá a lo largo del capítulo el poder simbólico derivado de la posición objetiva de las personas blanco-mestizas involucradas en las experiencias de las tres mujeres fue tal que podían imponer una diferencia étnica al categorizar las mujeres como “indígenas”, “indias” o “longas” y determinar a la vez su papel social en la sociedad en general o en las relaciones de trabajo o convivencia más íntimas.

En este capítulo se explora los procesos de racialización en la vida de las tres mujeres indígenas y la ambivalencia entre dominación y contestación raciales. En base a las relaciones sociales y experiencias consecuentes en el campo laboral y escolar de Susana, María y Tamia se explora, en primer lugar, la perspectiva cognitiva de la racialización, preguntando por la generalización de experiencias recurrentes, la generación de guiones racializados y su capacidad de transposición a nuevas situaciones. En segundo lugar, se revisa las experiencias de las tres mujeres desde una perspectiva psicoanalítica que explica más detalladamente los mecanismos psíquicos de la dominación y resistencia raciales y su relación ambivalente. Tanto con la antropología cognitiva como con el psicoanálisis se intenta profundizar la comprensión teórica y práctica del habitus racializado.

Aprender la frontera étnica

La frontera étnica es la línea simbólica diferencial basada en las características físicas o culturales a través de las cuales se categoriza o agrupa personas. En otras palabras, es la división simbólica que “en las relaciones de poder cotidianas, produce y reproduce a la vez al indio y al blanco-mestizo” (Guerrero, 1998: 114). Su constitución es, por tanto, un instrumento esencial para todo proceso de racialización, ya que instaure una suerte de “dicotomía primaria” oposición binaria. La constitución de la frontera étnica equivale a la instauración de la idea de “raza” como principio fundamental de la visión y división del mundo, hace y deshace grupos, construye el mundo de Nosotros y el mundo de los Otros. Pero, ¿cómo se establece la frontera étnica en la práctica? ¿Cuál es su soporte ontológico? Según la teoría del sistema social racializado, el locus en el que se sedimenta la frontera étnica como principio organizador del espacio mental es el habitus racializado, definido hasta ahora a grosso modo como esquemas mentales y corpora-

les de percepción, apreciación y acción. Lo que se busca explicar en esta sección es el proceso de racialización en términos de un proceso cognitivo.

Susana: Desde pequeña me enseñaron que, como decir... O he aprendido mientras he vivido con los mestizos. Son más altos, tienen más derechos o esto... Será que esto me ha enseñado a mí, como yo mismo estoy apartando al mestizo. Yo mismo haciendo... como un racismo. Pero porque esto he aprendido desde pequeña (ESL04).

El aprender que los mestizos “tienen más derechos y son más altos” consiste en realidad en múltiples procesos cognitivos de categorización racial basados en la frontera étnica diferenciadora. El énfasis en lo cognitivo es importante porque fundamenta el habitus en una antropología cognitiva que explica el funcionamiento y la constitución de los esquemas mentales y va más allá de la definición general de Bourdieu. La ventaja de la antropología cognitiva es una nueva perspectiva sobre cómo las personas ven el mundo, lo determinan “gramaticalmente” e interpretan eventos. En palabras de Brubaker, la nueva perspectiva analítica implica no solamente preguntar cómo se clasifica a las personas, sino también a gestos, articulaciones, situaciones, eventos, acciones y secuencias de acciones (Brubaker, 2004: 77); a aquella diversidad de aspectos de la vida cotidiana que se encontrará en los procesos de racialización descritos en este trabajo.

El guión es uno de los mecanismos cognitivos que hay que destacar en este contexto. Éste se basa en una estructura de clasificación básica y funciona como “una suerte de dispositivo de reconocimiento mental que genera interpretaciones complejas de mínimos insumos” y orienta la acción y secuencias de acción (Brubaker, 2004: 75). Una gran parte del conocimiento sobre “raza” como principio de visión y división puede adquirir la forma de guiones, resultado de procesos cognitivos suscitados por experiencias recurrentes: explica cómo un agente social “aprende” la frontera étnica y puede transponer esta estructura de conocimiento racializada a otras situaciones e interacciones o a todas las experiencias cotidianas de la vida humana. En otras palabras, el habitus racializado ampliado en términos cognitivos también explica cómo se lo vive a través de la transposición cognitiva a nuevas experiencias y de qué manera, en último término, la vivencia racializada reproduce

aquellas estructuras cognitivas y objetivas que habían sido su fuente constitutiva.

A pesar de estar presentes en las interacciones cotidianas, el proceso cognitivo de la racialización no es algo evidente, ya que se basa mayoritariamente en el poder simbólico que prescinde de la interpelación directa y consciente. La frontera étnica se establece más bien a través del uso del lenguaje: el hacer y deshacer grupos a través de la categorización; pero también a través del uso diferenciado de los objetos de uso, la (re)construcción mental de espacios físicos, públicos y privados, que informan el acceso y su ocupación diferenciados. Si bien existen un sinnúmero de otros factores, en este trabajo se han manifestado sobre todo estos tres: la frontera étnica como diferenciación categorial que va mano a mano con la asignación de roles diferenciados, acceso y uso diferenciado del espacio físico y de los objetos de uso. En lo sucesivo se describen algunos momentos durante el trabajo de observación etnográfica que ilustran la importancia de la racialización y su transposición en forma de guiones racializados. Conviene señalar que no es el objetivo presentar en este trabajo toda la complejidad de un habitus racializado, ya que ello requeriría un trabajo de campo más extendido.

Lo que en varias ocasiones llamó la atención durante el periodo de trabajo etnográfico fueron las representaciones de las tres mujeres sobre Otavalo y Quito como dos lugares que representan el mundo “indígena” y “blanco-mestizo”, respectivamente. Si bien Susana y María reconocen que en Otavalo también “hay problemas, allá también”, es Quito la ciudad que representa mucho más la conflictividad interracial. Según dice María, quien vivió en Quito durante cinco años para estudiar diseño de modas, “es bien diferente estar en Quito que aquí [en Otavalo]... son demasiado racistas” (EML01). El hecho de que Quito es visto como un espacio de discriminación tiene que ver con las experiencias cotidianas diferentes en cada ciudad.

Susana: Porque a veces mi hija... A veces me dice “¿por qué venimos acá a Quito?” “¿Por qué no me quedé donde vivimos con indígenas mismos?” (ESL02).

María: Cosiendo trabajé [en Otavalo]. Eran buenos, para mi forma de pensar eran buenos para comparar cuando yo me fui a Quito. Porque cuando yo trabajé aquí, a mí me pagaban las horas extras y me daban cuando me quedaba hasta la noche la comida.

Entonces, lo contrario pasó en Quito cuando fui a trabajar (EML01).

María: Por eso la mayoría de indígenas de aquí no quieren viajar, porque saben el trato que van a tener en Quito, porque el trato no es igual. Aunque tenga plata aquí [en Otavalo], en Quito esto no es tanto (EML01).

También para Susana la ciudad de Quito representa un espacio blanco-mestizo que no es suyo. Para ella, los lazos culturales con los indígenas de Otavalo son más fuertes que el hecho de haber nacido en la capital y haber vivido ahí la mayoría del tiempo, de modo que “nunca digo que nací en Quito, pero siempre... Soy, digo otavaleña” (ESL01). Que Quito no sea un espacio indígena también se manifiesta en que Susana señale que “aquí estamos solos” y que no conozcan otros indígenas; un aislamiento social y cultural que es problemático porque sus hijos no conocen las tradiciones indígenas y “si en algún momento ellos se reúnen” con personas mestizas “se pierde mi raza, mi cultura, mi ropa. Y no quiero que se pierda” (ESL01).

En el caso de Tamia, en cambio, y sea una por enfermedad o por una nueva ola de discriminación racista en la escuela, a menudo expresaba el deseo de irse a vivir a Otavalo porque ahí es “lindo” y “ahí todos somos iguales”. En la fase de búsqueda del futuro colegio manifestaba la misma idea de la diferencia Quito-Otavalo.

Tamia: ¿Por qué no vamos a vivir en Otavalo? Si es que entrara a un colegio en Otavalo estaría con todas mis primas... Aquí no más estoy sola (ETL01).

Para nuestro argumento no es tan importante si la diferencia en cuanto a la conflictividad entre Quito y Otavalo es imaginaria o real, ya que, según el teorema de Thomas, si una situación es definida como real por los hombres, será real en sus consecuencias. El punto central es más bien que esta suerte de mapa o topografía racializada²³ puede ser la causa de una serie de comportamientos que exhiben y manifiestan también una lectura dual del espacio, de un espacio propio (Otavalo) y un espacio ajeno (Quito). Lo que ocurriría en este caso es la transposición de un esquema racializado, internalizado por medio de las experiencias cotidianas como sugieren los ejemplos, a nuevas situaciones, circunstancias e interacciones.

Primero, a nivel del barrio, el mapa racializado se reflejaba en el espacio utilizado por los niños Llugna en sus actividades lúdicas. En Quito este espacio era exclusivamente el propio departamento, es decir, la sala de estar y el cuarto matrimonial en el que se ubicaba la televisión. Este espacio se extendía, en Otavalo, a las calles y a las canchas de fútbol cercanas, de modo que los niños no pasaban nunca en la casa, a pesar de que contaba también con un equipo de televisión y un reproductor de DVD. En lugar de jugar fútbol en una cancha con compañeros del barrio otavaleño, el hijo mayor trataba de hacer lo mejor del limitado espacio de la sala de estar en Quito. Al preguntar por la razón de esta diferencia, no sabía responder y decía “es que Otavalo es la libertad para ellos”. Otra situación que suscitó la reflexión sobre el uso del espacio se dio durante la excursión a un balneario de “clase media” fuera de los límites urbanos de la capital. Se repetía el mismo esquema de limitación del espacio utilizado en las (inter)acciones de la familia Llugna como se podía observar en otros espacios blanco-mestizos como los museos de Quito y un parque de aves cerca de Otavalo. Un comportamiento que abarcaba aspectos como la limitación de la propia presencia a un mínimo: el bajar la voz y el movimiento y acciones lúdicas de todos los hijos Llugna en un grupo relativamente cerrado, esto a un nivel casi imperceptible que sólo contrastaba con el viaje a Otavalo y las observaciones durante cuatro días. La lógica subyacente podría ser la limitación del propio espacio, y la distancia física resultante, para minimizar la probabilidad de un contacto e insultos de otras personas que, en estos lugares, eran exclusivamente blanco-mestizas. Una táctica presente también en las situaciones en las que las mujeres tienen que entrar a espacios vistos como no indígenas (escuela de Tamia) o de alta conflictividad (mercado de Otavalo).

Susana: En las reuniones [de padres de familia] escucho y hasta luego. Es que no me siento con gente mestiza. En cambio, en Otavalo me falta lengua para hablar, hablo por acá, hablo por allá (ESL04).

Susana: Por ejemplo, bajamos al mercado a lo que tenemos que hacer. En el mercado compramos lo que tenemos que comprar y regresamos. Pero en el caso de las mestizas van de un lado al otro, o sea, se cruzan, quedan viendo (ESL05).

Estos ejemplos pueden indicar cómo un esquema mental racializado puede ser transpuesto a otras situaciones en la vida cotidiana como los espacios topográficamente más pequeños, pero estructuralmente homólogos (un adentro y un afuera) como el barrio, el balneario, el museo, etcétera, y de esta manera influir en el comportamiento. Por último, conviene señalar que dichos guiones no equiparan a una comprensión mecánica de las interacciones y del comportamiento de agentes sociales racializados, sino enfatizan el fundamento cognitivo de lo que se ha llamado *habitus racializado*.

Las siguientes tres secciones ilustran, a través de algunos aspectos de la historia de vida de las tres mujeres indígenas, la existencia de la frontera étnica impuesta por las diferentes personas blanco-mestizas involucradas como los patrones-empleadores, en el caso de Susana y María, y compañeros/profesores de la escuela primaria, en el caso de Tamia.

Aprender la diferencia como empleada doméstica

Para destacar algunos aspectos del aprendizaje de la frontera étnica como empleada doméstica indígena, se describe en lo sucesivo la relación de Susana con sus diferentes empleadores y el trato que recibía de ellos. En todos los puestos de trabajo los empleadores eran blanco-mestizos profesionales de clase media.

Se argumenta que la convivencia en las “casas” en las que vivían las familias blanco-mestizas de clase media y Susana era determinada por la cercanía en el espacio físico y la distancia en el espacio social, esto es, la distancia entre la posición objetiva de Susana como empleada doméstica indígena y la posición objetiva de los miembros de las familias mestizas. Una contradicción, por tanto, si se considera que los grupos dominantes tratan de establecer justamente lo contrario: la segregación racial entendida como doble separación, es decir, el establecimiento de la distancia tanto en el espacio físico como en el espacio social (Wacquant, 1997: 230). En el caso de la segregación racial, la distancia física adquiere un valor simbólico de diferenciación social. De ahí que es preciso analizar las estrategias de subordinación por parte de los patrones-empleadores que rompen y socavan la cercanía física con el fin de impregnarla con la distancia en el espacio social y establecer de esta manera la diferencia racial. En este sentido, las estrategias de subordinación y otros aspectos correspondientes siempre son a la vez estrategias de diferenciación.

Un primer aspecto de las estrategias de subordinación es el nombramiento de la relación entre niñera/empleada doméstica y empleador(a). Como relata Susana, durante toda su experiencia como empleada doméstica, los mestizos exigían que “les digamos patrón o patrona”.

Susana: Entonces nos decían, “yo para vos soy patrón, o patrona”, o lo que sea. entonces... Y como uno se ha vivido a esto, yo pienso que, que se acostumbra, no... Se les ve a ellos, como decir, que valen más que uno. Yo pienso lo que desde pequeña... Empezar a ver que son más que nosotros.

Patric: ¿En qué sentido más?

Susana: No sé... Que los mestizos, como decir, que los mestizos mandan [...] (ESL02).

Susana fue llamada normalmente bien por su nombre o bien por el “vos”, con su lógica de infantilización descrita en otros trabajos, o bien por apodos raciales como “negra”. Sin embargo, en situaciones de conflicto abierto, cuando los “patrones no estaban contentos” con el trabajo de Susana o con las compras realizadas en los “mandados” o cuando se rompía un “vaso, un plato...”, los términos utilizados para insultarla fueron “india o longa o algo así...” (ESL01).

Un segundo aspecto de las estrategias de subordinación era la diferenciación del derecho a utilizar los objetos de uso del hogar. En el primer caso, mientras Susana trabajaba en Otavalo no tenía derecho a utilizar el baño de las casas era obligada a utilizar el servicio higiénico público del mercado. Otro ejemplo era la vajilla, que para Susana era distinta a la que utilizaba la familia blanco-mestiza. Menudo era de plástico y la otra, de más calidad, como, por ejemplo, “los vasos de cristal [que] no podíamos tomar nosotros”. Relato que coincide con las experiencias de las empleadas domésticas afroecuatorianas descritas por De la Torre quien señala que “las señoras de la casa distinguen entre los miembros de la familia y las criadas con nociones selectivas de higiene sobre quienes pueden compartir los utensilios para consumir la comida” (De la Torre, 2002: 52).

La lógica de diferenciación con respecto a los objetos de uso va mano a mano con una diferenciación del derecho a utilizar el espacio compartido. Aunque no se trata de una segregación per se, sí se regula

el acceso a los diferentes espacios físicos a través de un mapa organizacional racializado superpuesto a los diferentes espacios físicos. Así, por ejemplo, Susana podía ver la televisión junto a los hijos de los “patrones”, pero no desde la cama matrimonial, sino desde una silla puesta al lado de ésta. También el consumo de la comida era separado. Mientras la familia comía en el comedor, Susana comía en la cocina. El acceso al resto de las “casa”, esto es, la sala de estar, el comedor y los dormitorios era permitido en función de espacios de trabajo, mas no como espacio de diversión o de descanso. Para ello, todos los departamentos en los que trabajó Susana tenían un “cuarto de empleada” que según sus relatos era reducido en sus dimensiones y sólo superficialmente decorado, como si se quisiera marcar el carácter transitorio de la presencia de la empleada doméstica. Este cuarto a menudo estaba conectado con el resto de las habitaciones del departamento sólo a través de la cocina. De esta manera, salir del cuarto de empleada significaba automáticamente entrar al servicio de las familias mestizas. Esto no significa que el cuarto de empleada haya representado un espacio privado e inaccesible para la familia mestiza, ya que no existía ninguna barrera simbólica que impidiera el acceso, a diferencia del derecho limitado de Susana en las demás habitaciones.

Un tercer aspecto de las estrategias de subordinación de parte de los “patrones” era el manejo de las relaciones de afecto. Preguntando cómo Susana se llevaba con los diferentes “patrones”, la respuesta regularmente era favorable, “sí me querían”. Pero a menudo estas afirmaciones se referían sólo a la patrona y no a los otros miembros de la familia²⁴ y revelan que el cariño y el afecto de esta persona estaba estrechamente vinculado con el desempeño de Susana en sus tareas cotidianas.

Un cuarto aspecto es la disposición sobre el tiempo y las actividades de Susana. La presencia de ella en el espacio físico del departamento sólo era justificada en su función como empleada doméstica, esto a menudo llevaba a una inflación de las tareas y una reducción del tiempo libre disponible. La jornada de trabajo tendía a extenderse desde la madrugada hasta muy entrada la noche.

Susana: En la cocina... Todo desarmaba, desarmaba, desarmaba, desarmaba hasta que se acababa todo y me decía que limpie [la patrona], aún así que estaba limpio. Me recuerdo... Sabía ver los muebles, me cogía y hacía así [hace un movimiento con el dedo] o ropa que estaba mal planchada. Trabajaba hasta las doce o

una de la mañana. Me levantaba a las cinco y media, seis de la mañana con mi chiquita. No le podía dar el tiempo, le maltraté mucho a Tamia (ESL03).

Un último aspecto es la manutención y explotación estratégica de la dependencia material para la satisfacción de las necesidades básicas. A menudo, los patrones-empleadores no pagaban el sueldo –más de carácter simbólico– hasta el momento en que Susana dejaba de prestar sus servicios. Esto significaba que durante el tiempo que trabajaba en estos hogares no disponía de dinero para satisfacer sus necesidades materiales, dependiendo de los recursos de la familia mestiza para la satisfacción de todas las necesidades básicas. Los patrones-empleadores de Susana no sólo mantenían esta dependencia, sino que la aprovechaban estratégicamente para señalar el estatus laboral provisional de la empleada doméstica. Al reclamarle que ella se cogía las cosas –queso, leche y arroz–, manipulaban la dependencia material que de facto existía para generar una inseguridad permanente sobre la futura permanencia y la seguridad del “puesto de trabajo”.

Aprender la diferencia como alumna indígena

Igual que en los procesos de racialización de su madre, Tamia ha aprendido sucesivamente a percibir la diferencia étnica en su vida. Dos textos sirven como ilustración de este aprendizaje en la escuela San Francisco: el primero, escrito por Tamia para la tarea “escribe tu propia biografía” en el séptimo año de básica. El segundo proviene de una de las entrevistas con la misma persona.

Tamia Llugna nace en Otavalo, el 24 de julio de 1995. Sus padres son: Vinicio Quishpe y Susana Llugna. Tamia vivió en Otavalo hasta 1 año de edad, luego se trasladó a la ciudad de Quito, con su padre y su madre, por motivo de trabajo. A la edad de 5 años entró a la Escuela San Francisco en la cual aprendió sus primeras letras y ahí conoció a sus nuevos compañeros y compañeras. Para Tamia era una nueva experiencia (A), ya que ella era la única indígena otavaleña y todos sus compañeros eran mestizos (H). Durante todo el año lectivo fue una niña muy estudiosa e inteligente, ya que sacó muy buenas calificaciones y sacó un diploma. A la edad de 6 años ingresó al segundo año de básica, donde conoció a su profesora [...] a la cual quiso mucho, por-

que ella mostraba un gran afecto y cariño para Tamia. A los 7 años ingresó al tercer año de básica en lo cual conoció a su profesor, el cual era muy serio, muy estricto y muy bravo. También sus compañeras comenzaron a cambiar y apartarse de ella (D). A la edad de 8, 9 y 10 años aprendió a convivir con sus compañeros y compañeras (G) y donde también tuvo muchos problemas (E), ya que sus compañeras no la aceptaban por ser indígena (F) y buena estudiante (J) (Documento mecanografiado, letras en paréntesis son mías).

Patric: ¿Cuándo empezó eso [los maltratos]?

Tamia: Antes, cuando estaba en jardín no era tanto, porque nos llevábamos por igual (B). Es en el segundo, tercero y cuarto [año de básica] cuando empiezan así, ahí es cuando (E)... Y quinto [año de básica] también. Antes no sabían de qué era (C), ahora ya se dan cuenta (D) y por eso [...] (ETL01).

Con respecto a la racialización, varios puntos son de interés en los dos textos. En el primero, Tamia alude a la enseñanza curricular y el aprender a relacionarse con sus nuevos compañeros y compañeras como dos tipos de aprendizaje. ¿Qué cuenta Tamia sobre este tipo de aprendizaje? En primer lugar, nos dice algo sobre su calidad (A): Tamia se da cuenta que ella es la única alumna indígena y todos sus compañeros son mestizos. Es decir, Tamia se percata de que su escuela es un espacio mayoritariamente no-indígena. También dice algo sobre el desarrollo de la relación entre ella y sus compañeros en el decurso de los años. Mientras que en el jardín los alumnos se relacionaban independientemente de sus identidades etno-raciales (B), ya que no existía ninguna conciencia en este sentido (C), algo ocurre en el segundo y los siguientes años de la primaria. Los compañeros toman conciencia (D) y surge una situación conflictiva (E) con un componente etno-racial entre la alumna indígena y sus compañeros mestizos, ya que éstos no la aceptan por su identidad indígena (F). Por último, la situación conflictiva que surge a partir del segundo o tercer año de básica no es de índole volátil o coyuntural, sino parte de un cambio profundo en las relaciones interétnicas que la convierte en un componente central del universo interaccional cotidiano en la escuela de Tamia. Éste implicó para la alumna indígena la necesidad de aprender a convivir (G) con sus compañeras y compañeros mestizos.

Hasta aquí es posible trazar las experiencias de Tamia Llugna respecto a la racialización de su ámbito escolar. Sin embargo, también es necesario subrayar algunos puntos centrales para entender la racialización a la que los dos textos no se refieren o sólo aluden. Primero, no se entiende si la conciencia racial que Tamia muestra al ingreso a la escuela (H) es producto de procesos de racialización ajenos al ámbito escolar o si la alumna indígena proyecta esta conciencia en retrospectiva sobre sus primeras experiencias. Debido a que aquí no se sostiene que la escuela es la única institución que produce la idea de “raza”, esto no significa ninguna dificultad para la comprensión de la racialización. Más bien, se sostiene que hay que estudiar a la escuela como institución que también procesa los resultados de otros procesos de racialización, pero a la vez contribuye, potencia y transforma éstos a través de procesos de racialización internos y autónomos. En este sentido, no se entiende a la escuela como el punto cero de la racialización de la sociedad ecuatoriana. Los textos también nos advierten que el conflicto entre Tamia y los otros alumnos no se basa solamente en una diferencia etno-racial (J). En términos más generales, esto significa que es preciso entender la racialización como una parte de un mundo social complejo con estructuras jerárquicas interdependientes que coinciden parcialmente. Por último, el texto dice que los que cambian son los compañeros de Tamia, no ella. No se menciona la posibilidad de que la racialización, una vez encaminada, pueda ser también una táctica de defensa de los grupos subordinados. Como se demuestra en otros pasajes, Tamia opta, en algunas situaciones, por marcar la diferencia etno-racial con sus compañeros mestizos conscientemente.

Aprender la diferencia como costurera

Para financiar su carrera de diseño de modas en la Universidad Central en Quito, María trabajaba como costurera en talleres de producción textil. Como ella cuenta, “no encontré rápido trabajo, porque siempre [eran] racistas”. Preguntando a qué se refiere, María explicaba que:

María: [...] yo hablaba por teléfono, porque había direcciones o por la radio que decían “trabajo no sé qué, no sé cuánto”. Entonces yo llamé por teléfono que si puedo ir y así, a qué horas es y en dónde es [...], por teléfono “Sí, señorita, venga no más, no se preocupe. El trabajo es inmediato, venga no más”. Entonces, yo iba

[y] le dije “¿Usted está buscando una señorita para coser o aprendiz?”. Me quedaban viendo y me decían “Usted es la que llamó hace un cuarto de hora que vive en Chillogallo?”. “Ah” me dice, “lo que pasa es que ya llegó una chica, ya está trabajando”. Entonces, yo que raro, porque por teléfono me dice que venga no más, que no me preocupe, y me veían... (EML01).

Otra persona, en cambio, le pidió que se cambiara de religión porque, siendo católica, no podía confiar en ella y pensaba que le iba a robar. Al declinar el cambio de religión, “me dice muchas gracias y me ha mandado...”.

Finalmente, María encontró trabajo en un taller que empleaba otras costureras mestizas. Pero, a pesar de que hacía el mismo trabajo, ganaba 140 dólares mensuales mientras las demás costureras mestizas “cobraban 170, 200, 180” dólares. Además, cuando no tenía trabajo pendiente, los dueños del taller la obligaban a limpiar la cocina o lavar su ropa, “vee, esa María como lava, vee, te traigo más ropa...” (EML01). También el trato personal era diferente para María.

María: Era bien grosera conmigo. Y sólo conmigo, porque las otras no eran... Eran mestizas, pues... Y nunca les decía nada. En cambio, a mí sí me decía cuando no hacía rápido las cosas. Y no era, porque no hiciera, sino por molestarme, por fastidiarme (EML01).

El trato diferente no era algo exclusivo del taller en que trabajaba, sino que se repetía en sus clases de diseño de moda en las que una profesora constantemente rechazaba sus modelos diciéndole que debería diseñar más para la “ciudad”. En el sistema de transporte público también sentía la diferencia.

María: En el bus, yo parada y me pasaban empujando, pisando. Igual cuando yo me sentaba, nadie se acercaba a sentarse a lado mío, porque creo que pensaban que tenía pulgas... No sé... Es lo que digo, no entiendo, por qué no se sentaban a lado mío. A veces me veían y se pasaban atrás, hasta se quedaban parados para no sentarse a lado mío (EML01).

La subjetivación, internalización y contestación racial

Para poder analizar los agentes sociales en tanto subjetividades racializadas es necesario desentrañar los mecanismos psíquicos de los procesos de racialización. Es por eso que en lo sucesivo se explora la lógica psíquica del poder simbólico en la producción de sujetos racializados, la internalización que ello implica, así como las posibles tácticas de contestación desarrolladas por las víctimas del proceso de racialización.²⁵ Es esta la trama fundamental de los procesos psíquicos de racialización, por lo que se la sigue en este orden.

Como se ha señalado en el capítulo anterior, se sostiene que en el proceso sociohistórico actual prevalecen las formas de poder simbólico sobre las formas de represión directa. De ahí que las formas de poder que se analizan en lo sucesivo no son aquellas que subordinan desde lo exterior del sujeto, como la violencia física. El poder de la dominación simbólica (racializada) es, en el sentido foucaultiano de la formación del sujeto, productivo. Al contrario, en lugar de representar una fuerza externa de opresión, el poder simbólico genera la posibilidad de pensarse a sí mismo, de desarrollar una autorreflexividad impuesta sobre su propia persona.

Para entender los mecanismos psíquicos que llevan a la subjetividad racializada se precisa distinguir con Butler lo que es el individuo biológico, por un lado, y el sujeto, por el otro. Mientras el primero no requiere mayor explicación, el último representa una categoría lingüística que ofrece un espacio discursivo de pensarse a sí mismo. Al aceptar una determinada formación lingüística como propia, los individuos adquieren inteligibilidad, es decir, pueden pensarse a sí mismo gracias al lugar discursivo que tal o cual sujeto les ofrece (Butler, 1997: 21).

Por cuestión de claridad, se distingue en lo sucesivo dos momentos en la formación de sujetos (racializados) que en realidad no ocurren como fases seriales en el transcurso de la subjetivación, sino que se superponen y se implican mutuamente. El primer momento puede ser descrito como el proceso de devenir subordinado al poder; el segundo como el proceso de devenir sujeto. Lo que prima es la subordinación al poder: el poder es posibilidad y a la vez condición de la existencia. Más precisamente, el poder y sus condiciones de existencia, no elejidas por el sujeto, presionan sobre éste y adquieren una forma psíquica que va constituyendo al sujeto (Butler, 1997: 13): categorías, términos y nom-

bres que representan una posibilidad lingüística de adquirir inteligibilidad de su propia subjetividad (Butler, 1997: 31). La exterioridad discursiva es la posibilidad y a la vez condición del poder que forma a los sujetos en su subordinación a dichas condiciones.

Se sostiene que la aceptación o, más precisamente, subordinación a una formación lingüística es un primer mecanismo psíquico del poder simbólico que conforma los procesos de racialización. En el caso de Susana, por ejemplo, al nombrar la relación entre patrón-empleador y empleada doméstica —y los insultos como “india” o “longa” utilizados en momentos del conflicto abierto—, ocurre aquello que se llamó el proceso de devenir subordinado al poder: establecer nombres y categorías sociales que en un conjunto ofrecen una posibilidad lingüística para Susana de pensarse a sí misma como empleada doméstica indígena. En el caso de Tamia, al categorizarla como “india” sus compañeros la “acusar públicamente”: la subordinan, ubicándola en un espacio en el orden racial. Estas categorías, se sostiene, no son algo que rebota en la psiquis de Tamia como si fuera algo externo, sino que se refuerzan a través de la acumulación; debido a que éstas representan las condiciones del poder simbólico, obligadamente es el espacio de Tamia de pensarse a sí misma. La internalización de las condiciones de poder va más allá del nombramiento y la categorización. Implica también adoptar la visión dominante del grupo racializado y subordinado.

Susana: Otros indígenas ahí en Otavalo, o sea, el vivir, cómo vivir. Ellos simplemente comparten comer y vivir en unos cuartitos y arreglarse como animalitos es más que suficiente. Digamos, en un cuarto grande, y ahí arreglarse, así tengan ocho, nueve, diez hijos (ESL01).

Como se verá a lo largo de este trabajo, Susana internaliza los estereotipos sobre los indígenas. En el caso de la cita anterior, utiliza el esquema dual que opone civilización-naturaleza para clasificar a los indígenas otavaleños como seres que viven como animalitos. Cabe señalar dos puntos adicionales. Por un lado, la fuerza o eficiencia social de las palabras no está en el propio lenguaje o en la sustancia propiamente lingüística, sino en la posición objetiva del agente que los emite. El poder simbólico implicado en los procesos de racialización no se funda por tanto en la esencia lingüística, sino en la relación entre dos posiciones objetivas: la del agente racializante y la del agente racializado.

Por otro lado, el poder simbólico va más allá de las manifestaciones de la palabra hablada. Como indican las experiencias de las tres mujeres indígenas mencionadas en las secciones anteriores, el aprendizaje y la simultánea imposición de la frontera étnica se encuentran en el mapa organizacional racializado que organiza y regula el territorio nacional así como el espacio público y el privado: en el trato desigual y diferenciado entre el empleador y empleada: en los talleres de producción textil; en el trato discriminatorio hacia la alumna indígena por parte de los alumnos/profesores blanco-mestizos, etcétera. En todos los momentos de discriminación y aprendizaje de la frontera étnica, el mecanismo psíquico del poder simbólico es el mismo: en el momento de devenir subordinado al poder son las condiciones externas no elegidas las que son internalizadas. Los siguientes capítulos analizan más a profundidad la ubicuidad del poder, simbólico en el marco del universo interaccional de la escuela y las relaciones paternalistas que Susana ha establecido con sus patrones-empleadores y el director de la escuela.

Sin embargo, el poder simbólico nunca es total por lo que es preciso complementar el proceso de la producción del agente racializado por un segundo momento, el devenir sujeto al poder. En términos generales, la subordinación originaria al poder comprende a la vez la posibilidad de alteración del mismo. Existe una resignificación del poder cuando éste es asumido por el sujeto como potencia: éste desborda al poder fundacional de modo que los propósitos del poder no siempre coinciden con los propósitos de la potencia. Ello no elimina la dependencia o el vínculo apasionado con aquel poder. Como señala Butler,

el proceso de asumir el poder no consiste sencillamente en cogerlo de un lado, transferirlo intacto y enseguida convertirlo en propio; el acto de apropiación puede conllevar una modificación tal que el poder asumido o apropiado acabe actuando en contra del que hizo posible esa asunción (Butler, 1997: 23).

Cuando el poder aparece como algo que el sujeto produce es el momento de su conversión en potencia y así nace la posibilidad de la resistencia. Como siempre será una resistencia comprometida con el mismo poder al que se opone, surge una ambivalencia que vuelve sin sentido a la idea de la dominación y resistencia como dos fuerzas opuestas que chocan en un espacio externo al sujeto.

La contestación racial que aquí nos interesa lleva en sí esta ambiva-

lencia. El hilo rojo del argumento es el siguiente. En un primer momento, las tres mujeres fueron obligadas, recurrentemente, a asumir una identidad de la alteridad racial o cultural que ellas no escogían –la “raza pura”, “india longa”, “placera”–, pero esta alteridad cultural, en diferentes momentos de su vida, se convierte en potencia –poder asumido– que les permite reinterpretar la alteridad cultural en función de la contestación racial. El argumento es que el poder convertido en potencia se expresa en las luchas simbólicas. Para sustentarlo se indaga en las tácticas de defensa desarrolladas por Susana ante la discriminación racista. Éstas han servido no solamente a revalorar su “raíces indígenas”, sino también para preparar a sus hijos ante las situaciones discriminatorias en las escuelas primarias.

Se parte de lo que se podría llamar el punto de culminación del proceso de devenir subordinado al poder. Según Susana, “uno a veces hasta se llega a decir, ¿por qué fui indígena? O ¿Por qué fui otavaleña?” (ESL02). En esta fase la mujer indígena no tenía la misma conciencia de sí misma como hoy.

Susana: Tomar la conciencia que ahora tengo, no sabía... No, porque es que antiguamente, antes, los mestizos ahí en este tiempo a nosotros indígenas nos enseñaban que les digamos “patrón” (ESL02)

Existió, por tanto, una suerte de ruptura en la conciencia de sí misma. Se argumenta que esta ruptura indica la transformación del poder simbólico en potencia simbólica. La transformación de los efectos del poder es visible en la siguiente cita.

Susana: [Los mestizos de clase media] nos hablan de una manera tan fea, pero como yo he vivido tantos años aquí en Quito y sé qué valores tengo, ya no me duele mucho. Porque sé que valgo más, y con las enseñanzas y con las costumbres con que yo vivo, yo sé que soy mejor que ellos. Yo mismo me he valorado ya [...]. Estoy más tranquila, y me valoro más, yo me quiero, me veo en el espejo y me veo una linda, una bella. Y yo le digo así a mi hija hay que querernos... (ESL02).

Lo que señalan las palabras de Susana es una revaloración de la identidad indígena, la construcción de la alteridad cultural ya no como poder fundacional y de subordinación, sino como potencia y discurso

elegido. Pero a la vez marca las condiciones de la contestación racial debido a que el lugar de la resistencia necesariamente tiene que ser aquel sujeto indígena asignado por los agentes blanco-mestizos. En otros términos, si bien está presente una revaloración, no significa que Susana hable desde un punto inventado y externo al proceso de racialización. La base de la contestación racial está en las condiciones de existencia impuestas por el poder: el ser indígena. No tiene sentido, por tanto, pensar la dominación y la contestación raciales como dos fuerzas opuestas que se chocan, esto es, en términos de opresor y víctima, sino que parece más adecuado pensar el proceso de racialización como algo inherentemente ambivalente que esfuma las fronteras entre opresión y resistencia. De ahí que cuando se habla de víctima de las agresiones racistas en los capítulos que siguen, no se refiere a la víctima de una fuerza externa, sino al momento de devenir subordinado al poder simbólico de un sujeto racializado.

Ahora bien, cabe señalar la contestación racial en forma de luchas simbólicas. En cuanto a la lucha simbólica objetiva,²⁶ se trata de una manipulación de los atributos asignados a la posición objetiva subordinada de los agentes racializados. En palabras de Susana, estos atributos del “ser indígena es ser piojoso, ser cochinas... ¿Que más? Lo que ella [Tamia] come es sucio, las loncheras que le mandamos es sucio... Y lo que ellas [compañeras mestizas] comen no es sucio” (ESL01). Como los agentes racializados no pueden influir su posición objetiva en tanto cantidad total de capitales disponibles, por lo menos a corto plazo, no hay otra posibilidad de manipular los atributos asignados a esta posición objetiva y transformar de esta manera el espacio simbólico racializado. Las siguientes citas muestran cómo Susana desarrolla respuestas defensivas y contestatarias ante los insultos racistas, rechazando los supuestos atributos de lo “sucio” y “piojoso” de los “indígenas”.

Susana: Por ejemplo una vez le han dicho cochina[...]. Entonces, yo he puesto una explicación así. Diles que yo no soy longa, le dije, soy indígena pero soy pura. Y de cochina, yo no soy cochina. Miren sus zapatos y miren mis alpargatas... Mi hija, todos los días son [se pone] diferentes alpargatas. Y mira los zapatos de ellas, que sólo cuando tienen educación física se cambian de zapatillas. ¿Y tú? Todos los días tienes diferentes alpargatas (ESL01).

Susana: Le han dicho piojosa [a Tamia]. Le he dicho a mi hija [que conteste], “¡Búscame! ¿De qué tamaño son los piojos? Porque yo no conozco”... (ESL01).

En cuanto a la lucha simbólica subjetiva, los agentes racializados asumen las categorías asignadas, pero las reinterpretan por medio de una transformación de su significado: el “ser indígena” como sujeto racializado de “auto-odio” – “por qué fui indígena?” – se transforma en la posibilidad de “quererse”, “valorarse”, sentirse una “linda, una bella”. En este sentido, hay una diferencia entre el poder simbólico que asigna la categoría de “india” y la afirmación de Susana y Tamia: “sí, yo soy india”. La lucha simbólica subjetiva a menudo está relacionada con situaciones en las que los agentes racializados construyen la alteridad cultural para reclamar sus derechos culturales. Éste es el caso de Tamia que afirmaba “ser otavaleña” para poder participar en las presentaciones del coro de su escuela con su vestimenta tradicional. Debido a algunos reclamos de la profesora responsable del coro, Tamia tenía que insistir en “ser india” y que ella “escogió esa ropa y me gusta”. La situación descrita no tiene mucho en común con la alumna indígena insultada por ser “otavaleña”. La vestimenta tradicional es reinterpretada por Tamia para exigir sus derechos y como una razón de orgullo personal.

Conclusiones

Este capítulo estudió los procesos de racialización como procesos cognitivos y psíquicos, profundizando de esta manera la comprensión del habitus racializado. Con respecto a la perspectiva cognitiva se resaltó la frontera étnica como un principio organizador del espacio mental que categoriza agentes sociales en grupos raciales. Además, el fundar el habitus racializado en una antropología cognitiva aporta herramientas analíticas como el guión para explicar la generación de esquemas mentales y su transposición a nuevas experiencias y situaciones. Así, se discutió el papel del esquema dual racializado del espacio nacional (Quito-Otavalo) y su posible transposición a otros espacios topográficamente más pequeños pero estructuralmente homólogos. Este guión espacial racializado orienta el comportamiento espacial de Susana y Tamia en tanto agentes racializados en nuevas situaciones como las visitas al museo, al balneario y a las reuniones de padres en la escuela primaria. Cabe señalar que los tres procesos de racialización, como proce-

sos de aprendizaje descritos en este capítulo, advierten que las identidades etno-raciales asumidas por los grupos subordinados no son solamente formas de resistencia desde abajo, sino también una práctica de las élitas para marcar a los Otros.²⁷ De ahí que las identidades indígenas adoptadas por Susana, María y Tamia no representan formas de resistencia desde abajo, sino una imposición por agentes blanco-mestizos que utilizan la frontera étnica como un mecanismo de subordinación que, en el caso de Susana y María, va mano a mano con la explotación de la fuerza laboral indígena. Al categorizar a la empleada doméstica y a la costurera como mujeres indígenas, los patrones-empleadores imponen una frontera étnica como diferencia fundamental, justificando de esta manera el trato desigual y diferencial.

En la última parte del capítulo se indaga en la lógica psíquica del poder simbólico en la producción de sujetos racializados. Para ello se distinguió analíticamente dos momentos centrales. El primero es el devenir subordinado al poder en el que prima la subordinación a éste: el poder es posibilidad y a la vez condición de la existencia. Abarca los aspectos de la internalización del poder simbólico el reconocimiento del “ser indígena” como una formación discursiva no elegida pero fundacional. El segundo momento concierne el devenir sujeto al poder, durante el cual éste último se convierte en potencia. Conversión del poder a potencia que permite reinterpretar la alteridad cultural por parte de los agentes racializados, expresada en la contestación racial, esto es, las luchas simbólicas objetivas y subjetivas. Esta conversión refleja, además, la ambivalencia entre dominación y contestación raciales descrita en este capítulo.

En conclusión, es preciso entender el habitus racializado como el locus ontológico de la frontera étnica que, a través de procesos cognitivos, es inscrita en guiones que orientan el comportamiento de los agentes racializados en nuevas situaciones y circunstancias. El habitus racializado también incorpora las condiciones del poder simbólico y las convierte en posibilidad de contestación racial. Con ello se detalló la comprensión del concepto de habitus racializado en tanto proceso cognitivo.

Notas

- 23 Rahier menciona el orden racial/espacial y la lectura racista del mapa del territorio nacional en el caso del Ecuador. Ver Rahier (1999: 75).
- 24 De la Torre señala lo mismo. Ver De la Torre (2002: 51).
- 25 Esta sección es inspirada en el trabajo de Butler sobre los mecanismos psíquicos del poder (1997).
- 26 En cuanto a la diferenciación de las formas objetivas y subjetivas de la lucha simbólica, ver la sección “Los aspectos de la transformación: dominación y luchas simbólicas” del capítulo anterior.
- 27 Ver Martínez (2006) quien desarrolla este aspecto de manera profunda.

4 LAS MICROAGRESIONES RACISTAS

Este capítulo aplica las herramientas analíticas del sistema social racializado al ámbito escolar. En concreto, se estudia las experiencias de las tres mujeres indígenas en el universo interaccional de las escuelas primarias y colegios a los que han asistido. El argumento central es que es preciso estudiar las escuelas como instituciones que procesan los resultados de otros procesos de racialización, pero que a la vez contribuyen, potencian y transforman éstos a través de procesos de racialización internos.

La escuela es analizada en lo sucesivo como campo, esto es, un conjunto de relaciones sociales entre diferentes agentes sociales –alumnos, profesores, director–. Se sostiene que la dinámica del universo interaccional escolar es determinada parcialmente por la idea de “raza”. Se espera, por tanto, encontrar en los relatos de las tres mujeres indígenas indicios de luchas simbólicas –microagresión y contestación– a través de los cuales las personas involucradas (re)negocian su estatus en la jerarquía social del campo escolar. ¿Cuáles son las formas y recursos simbólicos de la agresión racista y quiénes sus oficiantes? ¿Cómo contestan las víctimas ante la discriminación racista? ¿Cuál es el impacto psíquico? ¿El campo escolar se transforma estructuralmente con la presencia de la “raza”? Son estas algunas de las preguntas que orientan el capítulo, organizado en cuatro partes. En la primera se explica y se ubica la microagresión racista en el campo escolar y se la traza temporalmente, distinguiendo algunas fases analíticas. La segunda parte se dedica a los

actos discriminatorios, sus ofiцantes y los recursos simbólicos utilizados. Luego se indaga en las respuestas de las víctimas ante las situaciones discriminatorias, así como en el impacto emocional de estas últimas. En la última parte se sostiene que la microagresión transforma la estructura del campo escolar a través de la carga racial, entendida como los “costos” adicionales que las víctimas tienen que enfrentar al competir con los ofiцantes de las microagresiones.

Debido a las diferentes épocas y tipos de escuelas concurridas por las tres mujeres, cabe indicar los periodos escolares a los que el material empírico se refiere. Se trata de experiencias entre los años 1980-2007 en las ciudades de Otavalo y Quito, en escuelas tanto laicas, como confesionales.

Tabla 5: Las instituciones educativas visitadas por las personas entrevistadas. Elaboración propia.

	Escuela	Tipo	Años	Ciudad	Composición del alumnado	Edad
Susana	Escuela primaria	Laica	1980-81	Otavalo	Mixto respecto a género y etnicidad	6-7
		Confesional	1982	Quito	Género mixto, mayoría mestiza	8
		Laica	1983-85	Otavalo	Género y etnicidad mixtos	9-11
María	Escuela primaria	Laica	1986-92	Otavalo	Género y etnicidad mixtos	6-12
	Centro artesanal	Laica	1993-95	Otavalo	Femenino, Etnicidad mixta	13-15
	Colegio	Laica	1996-01	Otavalo	Género y etnicidad mixtos	16-21
	[Universidad]	[Laica]	[2003-06]	[Quito]	[Género mixto, mayoría mestiza]	[23-26]
Tamia	Escuela primaria	Confesional	2001-07	Quito	Género mixto, mayoría mestiza	6-11
	Colegio	Laica	2007-act	Quito	Femenino, minoría indígena	12-act

El material empírico proviene de varias entrevistas semiestructuradas y observaciones etnográficas en el caso de Tamia que, durante el trabajo de campo, asistía al último año de escuela primaria y estaba por cambiarse a un colegio.

¿Cómo estudiar las microagresiones racistas?

El concepto que subyace una gran parte de este capítulo es la microagresión racista entendida como una interacción conflictiva, cuyo resultado es la estigmatización racial de la víctima por por un oficiante. Los autores Feagin y Sikes usan el concepto de ritual racista –retomado por De la Torre en el caso del Ecuador– para entender la interacción racista²⁸. Según el ritual racista, las microagresiones consisten en una serie de acciones cuyo orden es predeterminado, consciente o inconscientemente, por los actores racialmente dominantes. Estos actores utilizan recursos simbólicos –mitos, estereotipos, representaciones– para afirmar su superioridad. El ritual es concebido como una escena teatral –y por ende pública– que involucra diferentes papeles o roles sociales: el oficiante, cuya decisión es iniciar el ritual discriminatorio; la víctima sobre la que se proyecta la discriminación racista; el público que observa y atestigua la subordinación racial de la víctima.

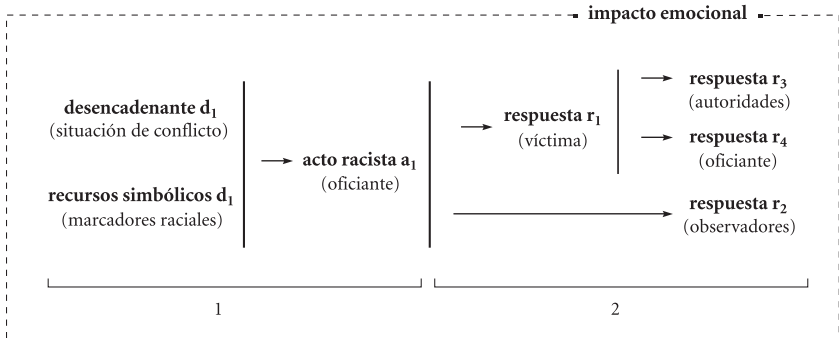
La fortaleza del ritual racista es el hecho de que las microagresiones racistas se conforman a menudo de una serie de acciones recurrentes que consisten en: a) un resultado deseado, consciente o inconscientemente, por el oficiante; b) el soportar la humillación por parte de la víctima; c) la pasividad del público. De hecho, muchas de las microagresiones narradas por las tres mujeres se desarrollan, con matices importantes, según el ritual racista. Sin embargo, el ritual racista no refleja la variabilidad, espontaneidad y dependencia de las microagresiones de las circunstancias concretas –el campo específico en las que se son ejecutadas–. Por eso se entiende en lo sucesivo el ritual como una posible forma de las luchas simbólicas en el campo escolar. Se propone, en cambio, ampliar la perspectiva al incorporar la constante (re)negociación conflictiva del estatus de los agentes racializados en el ámbito escolar; la agencialidad de la víctima y por ende la capacidad de romper el orden preestablecido del ritual racista. Este universo interaccional conflictivo, los agentes sociales y la conflictividad alrededor de la asignación de identidades y características raciales, así como la resistencia

correspondiente, también pueden ser denominados campo (escolar) racializado.

Las fases analíticas de la microagresión

Las tres herramientas analíticas son útiles, pero insuficientes para resaltar todos los aspectos recurrentes o estructurales de la microagresión racista en la escuela. Conviene, por tanto, introducir un eje temporal para poder distinguir diferentes fases de la microagresión racista, así como tomar en cuenta el papel de las autoridades escolares, a menudo no directamente involucradas. Con este fin se elaboró el siguiente esquema que divide la microagresión en diferentes fases.

Ilustración 2: Las diferentes etapas analíticas de la microagresión racista en la escuela. Elaboración propia.



En una primera fase, la microagresión racista es suscitada por la decisión del oficiante (d_1); decisión que implica el uso de recursos simbólicos, a menudo en forma de marcadores raciales y/o mitos raciales, así como un desencadenante, esto es, una situación conflictiva con el potencial de ser racializada. Además, el oficiante da forma a la microagresión al escoger un acto racista específico (a_1) dentro de un rango de posibles actos. En una segunda fase se debe distinguir la respuesta de la víctima (r_1) y la respuesta de los observadores, ofiциantes y autoridades escolares (r_2 - r_4). Esta fase es decisoria para el resultado –subordinación o no subordinación racial–, ya que tanto la víctima como los observadores tienen la posibilidad, siempre y cuando su poder simbólico lo permita, de intervenir e interrumpir la microagresión racista. Si domi-

na la reacción contestataria por parte de la víctima o de un observador, aquella persona será capaz de renegociar la aceptación de los mitos o marcadores raciales utilizados por el oficiante. Pero si esto no es el caso, la microagresión termina en la estigmatización racista de la víctima. En este caso, el valor de los mitos o marcadores raciales, en tanto grado de aceptación, se reproduce de modo que puede ser utilizado en situaciones conflictivas similares. Las narraciones reflejan las dificultades que tienen las víctimas de los rituales racistas para imponer su punto de vista ante las autoridades escolares y compañeros. Muchas veces los profesores o inspectores descartan los rituales racistas como pelea entre niños, minimizando de esta manera su importancia desde su punto de vista. Este hecho se considera en la tercera fase que analiza el papel de las autoridades escolares (r3) y algunos mecanismos de los compañeros para imponer su punto de vista sobre el conflicto racista (r4).

Los actos racistas, los oficiantes y sus recursos simbólicos

Los actos racistas

En los relatos de las tres mujeres existe una coherencia sustancial en cuanto a los actos discriminatorios cometidos por sus compañeros y profesores, a pesar de las diferencias temporales y geográficas de sus experiencias escolares. La coherencia se basa en el hecho de que los actos discriminatorios a menudo son los mismos pero con matices importantes que parecen depender de la composición étnica del alumnado: existencia de un grupo sustancial de alumnos indígenas o única alumna indígena. El resultado de los rituales racistas a menudo es la marginación y la exclusión social de las alumnas indígenas y los actos discriminatorios son realizados tanto dentro del aula, como en el área del recreo. A diferencia de la omnipresencia de los actos racistas en términos de espacio, éstos se presentan esporádicamente y de manera imprevisible, en términos de tiempo. Éste último punto tiene que ver con el hecho de que los momentos conflictivos no siempre aparecen con la misma intensidad en la vida cotidiana escolar ni es la racialización de estos conflictos un proceso mecanicista, sino contingente. Hay que notar que son las compañeras de las mujeres, indígenas quienes aparecen más a menudo como oficiantes de rituales racistas aunque en todas las escuelas existen indicios de que los profesores también figuran entre los oficiantes. Los recursos simbólicos más utilizados son los marcadores ra-

ciales como el color de la piel, la vestimenta, el idioma, la trenza, la pobreza y mitos racistas como la suciedad, la rebeldía contra los mestizos —mezclada con la disposición a la violencia física—, así como la proclividad de mentir y robar de los indígenas. A continuación se desarrollan más en detalle estos hallazgos sin poder describir de manera cabal toda la variedad de los actos racistas narrados por Susana, María y Tamia. Además, se presenta una selección que se centra en las agresiones verbales, la exclusión social y la segregación físico-espacial.

Uno de los actos discriminatorios comunes en las escuelas es la agresión verbal contra el alumnado indígena. Las tres mujeres narran diferentes situaciones en las que son verbalmente agredidas por sus compañeros mestizos.

Patric: ¿Le dijeron cosas [los compañeros]?

Susana: [...] las palabras para decirnos cuando nos peleábamos era “longa”, hasta ahora se utiliza [...]. Me decían “india, india china” [...] Eso eran las peleas, que somos longa (ESL01).

Patric: ¿Qué te dijeron en estos momentos [los compañeros]?

María: Decían “longa puta”... O “te saco la puta” [...] (EML01).

María: Me acuerdo que, una vez... estábamos... O sea, me sabían decir “india” [...]. Comenzaron a decirme entre las niñas “india, india, india” [...] (EML01).

Patric: ¿Cómo vas a la escuela? ¿Con alpargatas y anaco?

Tamia: Sí... Pero después mis amigas me dicen que soy una “longa”, que soy una “sucía”, que por qué no me pongo el uniforme... (ETL01)

Tamia: [...] me contestan que soy una “placera”, una “ladrona”, esas palabras vulgares. [...] (ETL01).

Los oficiantes manifiestan y reproducen, a través de los insultos, las representaciones raciales de los grupos dominantes sobre los grupos subordinados. En este sentido, algunas de las citas anteriores marcan diferencias entre el alumnado en términos raciales como “india” o “longa”. Otras citas muestran, además, la inferiorización del alumnado indígena con adjetivos como “sucía”.

Se sostiene que en estos insultos están presentes en los dos momentos de los procesos de racialización. El primer momento gira entorno a

la diferencia. Para vivir, siguiendo a Memmi, “uno debe, de una u otra manera, afirmarse a sí mismo. Si uno no puede afirmarse a través de la identificación con algo, uno debe afirmarse a través de la diferencia” (Memmi, 2000: 49, traducción del autor). En este sentido, cuando los alumnos mestizos utilizan categorías raciales como “india” o “longa”, se afirman a sí mismos a través de la diferencia, basada en diferencias físicas como el color de la piel, o en diferencias culturales como la vestimenta y el idioma. A través de los insultos se constituye, por tanto, la frontera étnica entre el alumnado blanco-mestizo y el alumnado indígena; cada grupo racializado con un mundo simbólico respectivo que se opone y se excluye mutuamente. El segundo momento se refiere a la asignación de papeles socialmente valorados de manera negativa a los agentes racializados, subordinándolos al mundo blanco-mestizo. En las citas anteriores, esto ocurre por medio de la representación del mundo simbólico indígena con figuras sociales indeseadas como las “putas”, “ladronas” y “placeras” y mediante la asignación de características asimismo indeseadas como la “suciedad” y la “pobreza”.

Los profesores también utilizan el lenguaje para hacer una diferencia entre los alumnos indígenas y los mestizos. Si bien el acto discriminatorio no se basa en el tipo de insulto expuesto anteriormente, los profesores utilizan una manera más grosera para dirigirse al alumnado indígena.

Patric: ¿Cuál era el trato por parte de los profesores?

Susana: Eran diferentes, unas eran buenas, otras sí un poquito nos apartaban a nosotras indígenas. Nos decían “muévete”, “ándate”. Nos trataban de una forma verbalmente fea. Y a los mestizos no, porque a las niñas mestizas no mucho, tan duro como a nosotras [...]. Nos trataban como quiera, verbalmente, no maltratar así [físicamente] (ESL01).

Otras formas de discriminar al alumnado indígena son la exclusión y segregación de los alumnos indígenas con referencia a la exclusión social de grupos de amistad y de actividades lúdicas y la exclusión en el sentido de segregación y marginalización del alumnado en cuanto al acceso y ocupación del espacio físico de la escuela. Los términos que en general describen este tipo de actos discriminatorios son “hacer a un lado”, “apartarse de mí”; términos que se encuentran esparcidos en todas las entrevistas. A menudo las mujeres recalcan la continuidad y ubicuidad de la exclusión y segregación.

Con respecto a la exclusión social, Susana y Tamia –ambas han tenido la experiencia de ser la única alumna indígena en escuelas quiteñas– han tenido problemas con establecer relaciones de amistad con alumnas mestizas. Por consiguiente, el recreo, en lugar de representar un espacio de socialización, se convierte en momentos de aislamiento y de soledad.

Susana: [...] siempre decían [alumnos mestizos] “ella no”, ella a un lado, ella a otro. Nunca estaban conmigo como a mi hija le pasa, nunca estaban conmigo para nada. Como sabían salir al recreo, yo sabía estar sola con una niña que era bien pobrecita, pero a veces también... Con la directora que era una monjita a veces me iba a sentar donde ella, pero nunca tuve en mi niñez así, por decir, igualdad donde todos jugábamos por igual, nunca tuve eso. Siempre era apartada (ESL01).

Patric: ¿Qué pasa en el recreo? ¿Juegas con tus compañeras?

Tamia: Salimos, pero nadie quiere salir conmigo, hay un amiga que sale conmigo, Emily, no le importa a ella, ella no es como las otras, es la única que sale conmigo. Las otras no salen conmigo, todas se juntan y a veces se ponen a pelear entre todas contra mí [...]. Salgo sola al recreo, y hablar rara vez cuando están de buenas conmigo, saben dejar a mí a un lado (ETL01).

En otras escuelas como la de María y Susana en Otavalo –siendo parte de un alumnado compuesto tanto por indígenas como por mestizos– la exclusión social resulta en la formación de grupos de amistad étnicamente homogéneos.

María: Cuando entré [a la escuela], no sabían querer jugar conmigo, diciendo que soy indígena... Siempre las indígenas por una parte y las mestizas entre ellas. Igual hacía mi grupo, y así... para jugar (EML01).

Como alude la cita anterior, una consecuencia de los grupos de amistad étnicamente homogéneos son actividades lúdicas segregadas. Susana afirma este fenómeno: mientras los alumnos mestizos jugaban fútbol, las alumnas indígenas jugaban “a las comiditas”, juego de intercambio de la comida llevada a la escuela como maíz o habas tostadas. La separación de grupos de actividades escolares también es producida por los profesores.

Susana: A mí... Cuando había algún programa en la escuela, alguna cosa que queríamos participar, nunca nos tomaban en cuenta a nosotras, a los indígenas, nunca [...]. Por ejemplo en mi caso, nunca me hicieron participar en nada, nunca me tomaban en cuenta para nada. Ningún profesor... a veces yo alzaba la mano, sabiendo que a veces sí daba, pero no daba, como decir, no me tomaba en cuenta [...] (ESL01).

Una consecuencia lógica de la exclusión social es la segregación del espacio escolar en un mundo mayoritariamente mestizo y un mundo indígena. La racialización del espacio, sea de manera directa o indirecta, es un fenómeno más amplio en las escuelas, pues ocurre en todos sus espacios. En el aula, por ejemplo, los alumnos no quieren sentarse al lado de las alumnas indígenas. Aprovechan la falta de otras compañeras para sentarse en su puesto y distanciarse de esta manera físicamente de las alumnas indígenas. Según Tamia, esto ocurre porque las alumnas mestizas dicen que “yo cojo sus cosas”. Asimismo los profesores segregan, de manera indirecta, a las alumnas indígenas de sus compañeros mestizos. En el caso de María, la profesora organizaba la distribución de los alumnos según su desempeño escolar. Debido a que la mayoría de los alumnos con un rendimiento bajo o mediano eran indígenas y las alumnas con un desempeño escolar alto eran mestizas, la distribución originalmente meritocrática se convierte en un “orden racial-espacial” (Rahier, 1999: 75). Según cuenta María, “por lo general, ellas [las mestizas] utilizaban las primeras filas y nosotros [los indígenas] siempre casi en la mitad para atrás” (EML01). En el recreo, en cambio, Susana y sus amigas ocupaban los espacios marginales de la escuela para “jugar a las comiditas”, mientras los otros alumnos utilizaban la gran mayoría del patio para jugar fútbol.

La segregación física como consecuencia de la exclusión social tiene como resultado esquemas racializados de acceso y utilización del espacio escolar que reflejan el orden etno-racial. Sin embargo, estos espacios etno-raciales no siempre se respetaban mutuamente. Como indica la siguiente cita, en algunos momentos el espacio que ocupaban las alumnas indígenas fue invadido por alumnas mestizas para interrumpir las actividades lúdicas que ahí se realizaban.

Susana: [...] En recreo me acuerdo que salían las mestizas a jugar fútbol, a jugar así y nosotros las indígenas nos poníamos a parte,

con las que yo me llevaba no con todas, llevábamos pan, plátano, tortilla de maíz. Nos reuníamos en una esquinita de la escuela y nos poníamos a comer, y me acuerdo que había un grupito de mestizas malas y venían y nos botaron la comida, nos regaban [...] (ESL01).

Es preciso entender el orden racial-espacial establecido en las escuelas de Susana, María y Tamia en un contexto más amplio, ya que las oposiciones binarias que permiten la construcción del mundo blanco-mestizo como opuesto al mundo indígena, como se ha señalado en el capítulo anterior, se encuentran también en las representaciones geográficas. Como sostiene Rahier, “la ideología ecuatoriana de la identidad nacional fabrica una lectura racista del mapa del territorio nacional” (Rahier, 1999: 75). En este sentido, la ciudad es sinónimo de blancura y modernidad, mientras el campo representa lo indígena y el atraso. Durante el tercer año de básica, en el que Susana estudiaba en una escuela blanco-mestiza de clase media en Quito y trabajaba como empleada doméstica, fue confrontada con esta lectura racista del campo y de la ciudad.

Susana: Los niños ahí de esta escuela eran muy malos. A veces me... Me acuerdo que sabían gritarme “india longa, ¿qué haces aquí?” “¿Por qué no te vas donde tu pueblo?” “¿Por qué viniste a esta escuela?”, “esto no es para vos”... Cosas así me decían (ESL02).

Primero, los alumnos mestizos invocan la diferencia etno-racial al tratar a Susana como “india longa”. Segundo, la pregunta “¿qué haces aquí?” pone en cuestión el derecho de la alumna indígena de estar en esa escuela. Según los alumnos mestizos, Susana debería volver a su pueblo, ya que esta escuela no es para ella. No se trata entonces de rechazar lo indígena solamente en la escuela, sino en todo el centro urbano. La idea de que los indígenas pertenecen al campo y no a la ciudad es parte de una topografía racializada que según Martínez remonta a la legislación colonial y prácticas discriminatorias informales que excluían a éstos de los centros urbanos, relegándolos al campo (Martínez, 2006: 104).

Los ofiциantes y las víctimas

Queda por aclarar algunas preguntas con respecto a los ofiциantes de los actos racistas y sus víctimas. ¿Quiénes son los ofiциantes de los actos

racistas en la experiencia de las tres mujeres? ¿Por qué las tres mujeres a menudo hablan de sus compañeras como oficiantes y no de sus compañeros? Asimismo, es preciso matizar la categoría de víctima de los actos racistas. ¿Quiénes son las víctimas de los actos racistas: todo el alumnado indígena o existen diferencias internas?

Con respecto a los oficiantes, es preciso abordar dos puntos. La discriminación es producida por el alumnado y el profesorado por medio de los mismos mecanismos: agresión verbal, diferenciación en el trato, exclusión social y segregación espacial. Sin embargo, parece que existe una diferencia entre los dos grupos de oficiantes, ya que el alumnado produce los actos de manera más directa y el profesorado de manera más indirecta —y tal vez menos consciente—, como indican las citas sobre la agresión verbal y la segregación espacial en el aula. En casi todos los pasajes que indican una situación de discriminación, las mujeres entrevistadas hablan en forma femenina de los oficiantes. ¿Cómo explica la relativa “ausencia” de actos racistas cometidos por parte de los alumnos mestizos? A partir de las entrevistas no es posible encontrar una respuesta satisfactoria y Tamia, la única mujer que menciona tal desfase entre oficiantes hombres y oficiantes mujeres de manera explícita, no sabe por qué los actos discriminatorios son realizados más a menudo por las compañeras.

Con el trabajo etnográfico en la escuela de Tamia se puede entender este fenómeno de la siguiente forma. La observación en el patio durante el recreo indica que Tamia interacciona más, y de manera sustancial, con sus compañeras que con sus compañeros. Esto no por un comportamiento excepcional por parte de la alumna indígena, sino por el hecho de que los grupos de amistad y las actividades lúdicas se diferencian según el género, lo que resulta en un espacio no solamente jerarquizado por la “raza”, sino también por el “género”. Mientras que los alumnos ocupan la parte mayor y central del patio jugando fútbol, las alumnas se distraen, comiendo lo que traen de la casa, practicando los pasos de las bastoneras o simplemente charlando con sus amigas en las gradas que contornean la cancha. A pesar de que haya excepciones con respecto a la ocupación del espacio —mujeres que caminan por la cancha, hombres sentados en las gradas—, los grupos de amistad observados eran casi siempre segregados en términos de género. Durante el recreo se puede observar, entonces, los mismos patrones de ocupación del espacio físico —segregación, marginación— como se ha descrito an-

teriormente en términos raciales, sólo que en este caso es preciso considerar la jerarquización también según el género. Esto significa que el universo interaccional de Tamia, tanto en el aula como en el recreo, se desenvuelve a partir de actividades “femeninas” y en mayor parte con mujeres. El campo de fuerza en el que se encuentra Tamia, así como su posición objetiva dentro de éste, no involucra muchas interacciones con los hombres ni objetos de interés compartidos. Visto desde una perspectiva más amplia, que complejiza las relaciones sociales y no trata de reducir todo a una suerte de racismo primordial, no sorprende que los hombres estén relativamente ausentes en las narraciones de Tamia –y en las de las otras dos mujeres– en función de oficientes.

Con respecto a las víctimas, se halla en las narraciones de Susana y María algunas pistas que permiten entender al grupo de las víctimas de manera más diferenciada. A menudo se encuentran pasajes que indican que la posición objetiva ocupada por los padres indígenas determina la probabilidad de los alumnos indígenas de sufrir actos racistas.

Patric: ¿En la escuela tuvo experiencias similares al restaurante cuando le decían “india”?

Susana: Todo el tiempo. No sólo a mí, sino a todas las indígenas que éramos más humildes, más calladas y más pobres, porque había indígenas de posibilidades, de plata, de dinero [...]. En cambio, en el caso mío y mis compañeras que eran incluso más calladas que yo, sí nos enfrentaban, nos hablaban a veces, así...

Patric: ¿Quiénes?

Susana: Las mestizas, las compañeras. Igual, las profesoras nos decían lo mismo. Este, por decir, a mí, cuando había algún programa en la escuela, alguna cosa que queríamos participar, nunca nos tomaban en cuenta a nosotras, a los indígenas, nunca. Siempre era a las indígenas de dinero, eso también, las que tengan posibilidades y las que sean más bonitas o inteligentes o no sé...

Patric: ¿Había también mestizas pobres?

Susana: Sí.

Patric: ¿Tomaban en cuenta a estas compañeras?

Susana: No, tengo un caso que era compañera mía que era mestiza que no tenía mamá ni papá y era súper inteligente y nunca le tomaron en cuenta, nunca le sacaron así, porque era pobre.

Patric: ¿Cuál crees era la razón por las peleas [entre las alumnas]?

Susana: El ser indígena, el ser pobre (ESL02).

Las microagresiones por parte de las alumnas y los profesores descritas anteriormente no son algo que afecta a todo el alumnado indígena, sino depende también de la posición objetiva dominada de los padres. En otros términos, no es solamente cuestión de ser indígena o mestizo, sino también de ser indígena pobre o indígena “de posibilidades”. Según Susana, mientras los alumnos indígenas más pobres nunca fueron “tomados en cuenta”, sí lo fueron los alumnos indígenas más ricos. Los mestizos pobres, en cambio, sufrían la misma marginación y exclusión que los indígenas de menos posibilidades.

Parece que entender el perfil de las víctimas de la discriminación racista en la escuela en términos estrictamente etno-raciales no es suficiente, siendo la posición socioeconómica de los padres una variable importante que influye en la probabilidad de sufrir actos racistas o no. En términos más generales, la escuela no es solamente un espacio social que solidifica las diferencias étnicas, sino también las diferencias de “clase”.

Los recursos simbólicos y mitos racistas

¿Cuáles han sido los recursos simbólicos y mitos racistas utilizados por las oficiantes de las microagresiones racistas? Para contestar a esta pregunta se analizó las entrevistas tomando en cuenta el concepto de los marcadores raciales elaborado por Lewis, que consiste en un abanico de características etno-raciales como el idioma, el color de la piel, la vestimenta y, con el fin de considerar la multidimensionalidad de los perfiles de víctima, el estatus socioeconómico de los alumnos.

Fundamentalmente, los recursos simbólicos utilizados por las oficiantes en las escuelas ecuatorianas abarcan todos los elementos propuestos por Lewis –desde la vestimenta hasta el estatus socioeconómico–. A continuación se presentan los marcadores raciales más importantes como el idioma, la vestimenta y el color de la piel. Algunos de los marcadores raciales que marcan la frontera étnica son el idioma y la vestimenta de los indígenas.

Patric: ¿Sabes hablar quichua?

Tamia: Sé un poco... Pero ellas [las compañeras] se saben burlar, porque dicen que este idioma no sirve, que es una cosa que no vale la pena aprender y “qué bajo has caído aprendiendo quichua” (ETL01).

A menudo, el alumnado indígena es maltratado por sus compañeros mestizos por su vestimenta tradicional, en el caso de las mujeres, el anaco, la blusa y las alpargatas. El hecho de que Tamia no se ponga el uniforme escolar como los alumnos mestizos puede desembocar en una situación de microagresión en la que Tamia es tachada de ser pobre, sucia y/o longa. La siguiente cita muestra la importancia de la vestimenta para el proceso de racialización.

Susana: Una vez me fui puesta una falda, porque no tenía y me fui puesta encima esto (anaco), no tenía este blanco [enaguas], llegué a la escuela y me hablaron las indígenas, mis compañeras indígenas de dinero, por supuesto, que tenían posibilidades, me hablaban, me decían a mí “¿qué estás como mishas?”. Entonces y solamente por eso se apartaban de mí... Las mestizas que “¿porqué te pones esto?”, si esto no es tuyo... “andá, ponte tus trapos, tus faldas”, no me acuerdo qué palabra sabían decir, que “esto no es tuyo”... Que como les ofenda a ellas que yo me haya puesto (ESL02).

Las reacciones de las compañeras indígenas y mestizas indican que el cambiarse de ropa no es un asunto trivial, sino que tiene consecuencias para la asignación etno-racial de una persona. Las indígenas de dinero muestran un “orgullo étnico” al objetar que la alumna indígena se haya puesto la ropa de las mishas. Rechazan la posibilidad de vestirse con “ropa mestiza” ya que “no es suyo”, esto es, no pertenece al mundo indígena.

También se vislumbra una comprensión de oposición binaria que confronta la civilización con la barbarie, la modernidad con el atraso, gente con animales (De la Torre, 1996: 48). En este sentido, los vestigios culturales de los indígenas son motivo de sentimientos de vergüenza y molestia en los grupos raciales dominantes:

Tamia: Ocurrió una vez, estaban haciendo el juramento de la bandera la niñas del séptimo [de básica], entonces, y nosotros teníamos que llevar las banderas y una niña me decía un día antes de que sea el programa... Me dijo que si iba con mi anaco voy a hacer quedar mal a toda la escuela y a todo el grado. Le dije “¿por qué me dices esto?” y ella se me ríe y se mataba de la risa diciendo que yo le hago quedar mal a ella, a toda la escuela, porque vengo con mi ropa (ETL01).

Otro marcador racial que a menudo aparece en las narraciones es el color de la piel que sirve para establecer la diferencia y superioridad/inferioridad etno-raciales por medio de los dos polos, blanco y negro, que según el contexto significan pureza/suciedad, riqueza/pobreza, belleza/fealdad.

Tamia: También dicen que ellos son blancos, se creen como si fueran reyes, y yo soy así morena. Y hay algunos niños que dicen que yo no me baño. Soy una... Que.. Yo no soy de la clase de ellos, por eso me hacen a un lado (ETL01).

A pesar de la lógica binaria del color de la piel que sustenta también el funcionamiento de otros marcadores raciales, la piel establece, debido a los múltiples matices fenotípicos existentes en la sociedad ecuatoriana, un orden etno-racial más complejo que otros marcadores raciales. Primero, la asignación racial no es tan unívoca como en el caso de la vestimenta, hecho que convierte el color de la piel en un indicio que permite afinar, si bien no invertir, la asignación etno-racial establecida a partir de otros marcadores raciales. Una vez que la vestimenta sirvió para asignar una persona al grupo racial indígena, el color de la piel puede legitimar el mejor trato de aquellos indígenas que tienen una piel más clara, en detrimento de los indígenas con la piel más oscura. Al explicar la diferencia en el trato en la escuela entre ella y su hermana, María contesta de la siguiente manera.

Patric: ¿De dónde viene esta diferencia?

María: Porque ella era bien protegida por nosotros, por todos. También, porque ella era blanca. Mi hermana no es... Yo tengo la piel un poco más oscura. En cambio, ella era blanca.

Patric: ¿Y su vestimenta?

María: También era con anaco, pero igual, como le digo, la diferencia no de la vestimenta, sino el color de la piel. Porque las profesoras sabían decir “ve esta guaguüita blanquita, que boniita...”. En cambio a mí me decían “ve esta guagua... ¿Y la hermana serás? Qué fea que has sido...”. Así, entonces, creo que esto también, el color de la piel sí influye, aunque sea en mestizos e indígenas. Hay indígenas e indígenas mismo. Si es más blanquita, le dan un poco más de respeto. Y si es... Porque creo que piensan que, tal vez, tenga plata. ¿Qué será, pues?... Pero sí es bastante diferente (EML01).

Como la posición socioeconómica, también el color de la piel representa un atributo de la posición objetiva de una persona en el orden social de la sociedad ecuatoriana. Es preciso notar que en este trabajo en ningún momento se sostiene en que existen marcadores raciales más importantes que otros o que la posición socioeconómica establece una jerarquía primordial en la que las categorías etno-raciales ocupan un lugar de alguna manera derivado del orden socioeconómico. Esto no excluye la afirmación de que, dependiendo de las circunstancias concretas, no es predecible saber cuáles marcadores raciales serán utilizados por los ofiantes con el fin de establecer la diferencia social entre sí y las víctimas de los actos discriminatorios.

Las respuestas ante la discriminación racista

La segunda fase en el análisis de las microagresiones arroja luz sobre las respuestas ante la discriminación racista. El estudio de las respuestas es necesario por varias razones. Primero, éstas influyen de manera decisiva en la eficiencia social de las microagresiones. Esto tiene que ver con el hecho de que las personas presentes interpretan una microagresión de manera diferente si una observadora, las autoridades o la propia víctima desacredita exitosamente la agresión racista. En el caso de que nadie intervenga, la microagresión resulta en la discriminación racista. Segundo, a la víctima no le corresponde un papel meramente pasivo, sino que es un agente social que desarrolla respuestas ante las agresiones racistas que pueden influir sobre éstas mismas. De ahí que las respuestas son parte de una táctica de contestación racial. Tercero, y relacionado con el punto anterior, las respuestas son el primer momento en una serie de reacciones que pueden tener como posible resultado la renegociación de los mitos y recursos simbólicos que el agresor usa para sostener su agresión racista. En cuarto lugar, y central para el argumento del trabajo, las respuestas no son una decisión/acción individual y espontánea de un sujeto universal, al estilo de la acción racional concebida por el individualismo metodológico, sino una práctica que depende de la disponibilidad de ciertos esquemas mentales de comportamiento. Como se señaló en otro lugar, estos esquemas o disposiciones son el resultado de un proceso de racialización que también podría concebirse como acumulación e internalización de situaciones discriminatorias hechas en situaciones similares anteriores. La manera en la que responde la víc-

tima ante una agresión es condicionada de manera decisiva por lo que ha aprendido en otras situaciones discriminatorias, de los padres de familia o sus compañeros, en tanto agentes racializados.

Es por estas razones que el estudio de las respuestas puede dar importantes pautas para entender cómo las microagresiones racistas afectan a sus víctimas; cuáles son las tácticas de contestación racial que desarrollan y cómo su transposición a otros ámbitos de la vida, a través del habitus, tiende a reproducir el espacio social racializado. Además, se desentraña el papel de las autoridades escolares que permite que estas agresiones racistas se produzcan y reproduzcan en el campo escolar. El objetivo de esta sección no es solamente documentar los diferentes tipos de respuestas ante una discriminación en el ámbito escolar, sino también tratar de descubrir los procesos de aprendizaje involucrados y el subsiguiente condicionamiento de la respuesta –sobre todo aquella de la víctima–. Por último se revisa dos tácticas de resistencia individuales: la táctica evasiva adoptada por Tamia y la otra contestataria adoptada por María.

Las diferentes formas de responder

En las entrevistas se halla un amplio abanico de posibles respuestas que se sitúan entre dos polos, siendo la evasión el primero y la confrontación el segundo. Entre estos dos polos se extiende un continuo de posibles respuestas con diferentes grados de evasión y confrontación.

Una primera respuesta cercana al primer polo es la (auto)segregación física que se caracteriza por una cierta ambivalencia que radica en su doble naturaleza como agresión racista y como posible respuesta por parte de la víctima. Más allá del acto racista, tal como se lo ha descrito en la sección anterior, la (auto)segregación también puede ser interpretada como respuesta por parte de las víctimas para evitar el contacto con las alumnas mestizas. En el relato de Tamia, por ejemplo, no queda claro si ella sale sola al recreo porque nadie quiere acompañarla o si el salir sola es una respuesta a la agresividad de sus compañeras. Del mismo modo hay que interpretar el caso de María, que en un principio buscaba la amistad de las mestizas, pero después de un tiempo empezó a integrarse en un grupo de amistad étnicamente segregado. Por último, en el caso de Susana, el ocupar espacios marginales dentro del área de recreación durante el recreo y actividades lúdicas –como el juego de

las “comiditas”– puede leerse como marginalización racista en términos de espacio físico o como respuesta a las agresiones sufridas en situaciones de cercanía espacial con las alumnas mestizas. De ahí que las agresiones de las alumnas mestizas tienden a generar una segregación espacial que, posteriormente, es autoasumida de las víctimas. Según Tamia, por ejemplo, es mejor tratar de evitar a sus compañeras e irse a otro lado en lugar de ocupar el mismo espacio y, por consiguiente, arriesgar una confrontación con las potenciales agresoras. El carácter evasivo de la (auto)segregación consiste en que las alumnas indígenas tienden a ceder aquel espacio que tanto en el imaginario social como en las actividades durante el recreo ocupa una posición central.

El carácter evasivo de la segregación autoasumida se manifiesta también en otras formas de responder.

Susana: [...] En este tiempo las indígenas no éramos tan peleonas como las mestizas. Ahí las mestizas eran terribles [...] A veces echaba la cabeza y escuchaba y nada más. Cuando había una pelea venían a hablarnos. Entonces, ¿qué hacía? Callarme, sin contestar, sin decir nada, que me diga lo que me diga (ESL01).

El callarse y el echar la cabeza son formas de responder que se encuentran también en las entrevistas con Tamia y en aquellos pasajes en los que María describe el comportamiento de sus compañeras indígenas.²⁹ A primera vista, las formas evasivas parecen ser la aceptación de la humillación por parte de la víctima. Sin embargo, en otros pasajes, las víctimas manifiestan que el responder de una forma más confrontativa hace estallar el conflicto –las “compañeras se ponen más bravas”– y lo lleva más allá de sus límites iniciales. En este sentido, las formas evasivas no solamente implican una mera aceptación de la distribución real del poder, sino representan una táctica de minimizar y, de alguna manera, apaciguar el grado de las agresiones una vez que éstas hayan ocurrido.

Otras formas de responder se agrupan alrededor del polo de la confrontación con el agresor. Las siguientes citas muestran que las alumnas indígenas no siempre contestan de una manera evasiva, sino que a veces optan por una táctica más ofensiva.

Susana: [...] Claro que [yo] tampoco era ninguna santa... También peleaba, les contestaba, yo les decía mezclada, mestiza... (ESL01).

María: [...M]e acuerdo que, una vez... estábamos... O sea, me sabían decir “india”... Y les decía “¿cuál india?” Y de ahí les sabía pegar, porque no me gustó que me digan así. Y desde ahí dije, no pues, “¿por qué me van a tratar así?”... (EML01).

Tamia: Como toda niña a veces peleamos, no cierto, no soy santa tampoco. Y si me dicen así yo no me voy a quedar callada, yo también les contesto, no tan grosera como ellas, me contestan que soy una placera, ladrona, esas palabras vulgares (ETL01).

Por un lado, las respuestas consisten en insultos como “mezclada” o “mestiza”, un intento de reinterpretar la lógica de la “pureza racial” y sus “beneficios”. El adjetivo “mezclada” implica un conocimiento de los estereotipos sobre la pureza de las “razas” indígena y blanca que coloca a los mestizos en un plano inferior por ser una mezcla entre los dos. Por otro lado, las respuestas pueden ser también de naturaleza física, como en el caso de María, alumna indígena que aprendió que la intimidación y la agresión físicas reducen la probabilidad de agresiones contra ella.

Un último grupo de respuestas se halla entre los dos polos descritos anteriormente, ya que no evade por completo la agresión racista ni implica una confrontación directa con el agresor, sino que busca ayuda en las autoridades de las escuelas. Estas formas consisten en “avisar a los profesores” o, por lo menos, en la amenaza de hacerlo. Se sostiene que tiene que ver, más que las otras formas, con el (re)conocimiento de las relaciones de poder y las lealtades etno-raciales que involucran al agresor, a los observadores y a las autoridades escolares. Este proceso de aprendizaje está relacionado con las reacciones de estos dos grupos después de haber sido testigo de una agresión racista o haber sido avisado por la víctima como en el caso de las autoridades escolares. Susana y María relatan que las alumnas indígenas avisaban a las inspectoras, las profesoras que vigilaban el patio durante el recreo, pero dejaban de hacerlo al darse cuenta que éstas no intervenían.

Patric: Las alumnas indígenas, ¿cómo reaccionaban [ante las agresiones]?

Susana: Sólo sabían decir, ahora le aviso a la señorita, decíamos así...

Patric: ¿Y qué hicieron las señoritas?

Susana: A veces sí creo que avisábamos, a veces no, porque igual no pasaba nada, claro que les llamaba la atención, decían que eso no se hace. Pero pasaba en seguida lo mismo. Y ya no avisábamos,

porque no recuerdo que hayan hecho un alto a esto (ESL01).

Patric: En su caso, ¿usted reclamó?

Susana: Yo tampoco reclamaba. Es que ellos nunca nos hubiesen hecho caso, para qué... Ellos lo toman como una pelea de niños y ya... No dirían que es racismo y este tipo de cosas. Simplemente dirían que son peleas de niños. Entonces, nunca se reclamó. Eso... Nunca se dijo nada, es que... No, pues... Para qué, también... (ESL01).

María: [... L]a profesora siempre les decía “¿Para que a ustedes les hablan, ustedes también algo les habían hecho!” sabía decir (EML01).

Las tres mujeres han aprendido que el avisar a las profesoras no pone un fin a las agresiones y que las autoridades no reconocen su contenido racista. Esta impresión se confirma en las entrevistas realizadas a algunos de los profesores de Tamia que, a pesar de los problemas recientes que esta alumna habría tenido con algunas de sus compañeras, no reconocieron que existiera un problema de racismo en su escuela, o disminuyeron tanto el impacto como la naturaleza de estas agresiones o creyeron que Tamia era la causante de los conflictos por su “naturaleza rebelde”³⁰.

Esta situación de lealtad etno-racial resulta en que las autoridades escolares no intervienen en las microagresiones, poniendo más atención a la versión del conflicto de los agresores y pocas veces a la de las víctimas de las microagresiones. La tendencia de los profesores de no creer a las víctimas –de no saber “dar la importancia cuando una a les decía”– va mano a mano con el papel ampliamente pasivo de los observadores.

Es este un momento muy crítico para la víctima porque junto con la agresión racista se genera una situación en la que ésta es vista como una “mentirosa” o es tratada como la causante del problema.

Susana: [...R]ecuerdo tanto esas niñas, porque siempre culpaban a mí, y siempre me hablaban, que le jalaba el pelo, que le pellizcaba, que yo le he hecho así. Y ella decía a la otra niña “¿no cierto que era así?” delante de los profesores, y ella decía que sí, la otra niña. Y no era verdad.

Patric: ¿Cuál era la reacción del profesor?

- Susana: Hablarme, por supuesto, porque la preguntó a la otra niña si es que era verdad y ella dijo que sí. Entonces, el profesor por supuesto habló a mí, que yo era mentirosa, que no tengo que hacer eso, sino me va mandar sacando [...] Siempre, el profesor creía más a ellas, porque eran dos o tres niñas contra mí (ESL02).
- Tamia: Hay una amiga que me culpa a mí si se le pierde una esfero... Cualquier cosa, yo tengo la culpa... Ella se pierde un cuaderno y ella dice que yo cojo las cosas de ella, soy yo la que me robo las cosas. Yo aviso a los profesores, pero ella es la mejor alumna del grado, ella es la presidenta. No me creen a mí, sino a ella, yo les explico como era, pero no me creen [los profesores]... (ETL01).
- María: Estas mestizas que le digo eran bien malas. Había unas mestizas que estaban en curso de cuarto, nos sabían venir a quitar la colación, o sea, la plata. Nos venían a quitar. Y a veces me salía al baño, cualquier cosa, y le habían quitado [a mi hermana]. Entonces, yo sabíairme que me den. Me decían “qué te pasa, longa mentirosa...”, así... Una vez le avisé a la profesora que le habían quitado la plata a mi hermana. De ahí decían que es mentira, de ahí la profesora dijo “longa mentirosa. ¿Cómo van a mentir ellas? Ahora aviso a tu mamá que te pegue” (EML01).

Las autoridades escolares de esta manera evaden su responsabilidad de intervenir y aclarar la situación conflictiva, invisibilizan la responsabilidad del agresor y establecen “lealtades raciales” encubiertas con éste, manteniendo intacta la jerarquía racial en la escuela.

Dos tipos de resistencia

La sección anterior sugiere que existe un repertorio colectivo de formas de responder ante la discriminación racista, independiente de la víctima, lugar y época de su experiencia escolar. Sin embargo, una perspectiva que sólo trata de detectar diferentes formas de responder no permite ver que las tres mujeres han adoptado, a lo largo de su vida, diferentes tácticas de resistencia, esto es, un conjunto específico de determinadas formas de responder ante las agresiones racistas. En lo sucesivo se tratará de corregir esta perspectiva. En los relatos se puede diferenciar por lo menos dos tácticas: una de confrontación física, adoptada por María, y otra que se basa en una mezcla entre evasión y confrontación verbal, adoptada por Tamia.

María “era la mala” en la escuela por su “carácter fuerte” y porque pegaba a las compañeras mestizas. Según lo que cuenta, había un periodo en el que trató de hacerse amiga de todas las compañeras pero, como las alumnas empezaron a decirle “india y otras palabras vulgares” y no le dejaron jugar con ellas, su comportamiento cambió. Además, había una alumna mestiza que “pegaba a toditas”. Un día María tomó la decisión de “no dejarse más”.

María: Una vez dije, ¿por qué me va a pegar ella si yo también puedo? O sea, yo también puedo pegar. [...] Entonces, nos comenzamos a pelear igual con ella, porque todas le teníamos miedo, porque era bien mala, mala. Nos pegaba, así... Y una vez me armé de coraje, cogí y me lancé donde ella y desde ahí ya no me pegaba... (EML01).

Es importante subrayar el papel de la madre de María en la toma de esta decisión ya que ésta alentaba a su hija a responder de esta manera, diciéndole que no debe “dejarse” y que “vos también tienes manos” (EML01). A pesar de que María entiende que “no está bien irse a los golpes”, no queda “mucho más [que] se puede hacer, si a usted no le respetan, así... No queda mucho más que hacer eso...” (EML01).

A partir de ese momento María desarrolló una táctica de resistencia que se basa en la violencia física para ganarse el “respeto” de sus compañeras mestizas que “ya no le querían pegar” porque “le tenían miedo”. De esta manera, no solamente internaliza la imagen de “rebelde” asignada por sus compañeros y el profesorado, sino refuerza la imagen dominante de los “indígenas alzados”.

María también se distancia de las formas de sumisión de sus compañeras indígenas que “se dejaban nomás” y empieza a interpelar la posición dominante de sus compañeras mestizas.

María: Siempre tiene que haber una mestiza presidenta que quiere mandar así, que sean exigentes. Que tenemos que estar quietitas en todas las cosas, o sea, como soldados. Y pienso que no tiene que ser así... (EML01).

María: Con indígenas no he tenido problemas. Siempre ha sido con mestizas, porque ellas son las que quieren tener el mundo a sus pies o el curso a sus pies, que mandar ellas (EML01).

María percibe el orden establecido en las aulas por las presidentas mestizas como una cárcel y algo injusto ya que las indígenas nunca tienen acceso al cargo de presidenta del grado, debido a que las mestizas “siempre escogen entre ellas, y siempre eran mestizas las presidentas” (EML01).

A través de varios incidentes en los que María reta a las presidentas del grado y se atreve a corregir a sus compañeras mestizas –por ejemplo durante la educación física–, la alumna indígena adquiere la reputación de “rebelde”. Como consecuencia, es citada varias veces ante los directores del colegio que la recriminan de “no hacer caso a sus compañeras” y de no respetar el orden escolar. Algunos de estos conflictos llegan hasta tal punto en el que las autoridades escolares tratan de expulsar a María del colegio.

María: Entonces yo empezaba a quedar mal, decían que yo soy irrespetuosa. La ventaja era que era buena alumna. Querían sacarme del colegio, diciendo que soy irrespetuosa, pero tenía buenas calificaciones y no podían (EML01).

Además de la versión oficial, María desarrolla una comprensión propia del “ser rebelde”. Mientras sus compañeras la ven como irrespetuosa y agresiva, la alumna indígena entiende su rebeldía como resistencia contra un orden injusto. A la pregunta de por qué autoasumió la reputación de “rebeldía del grado”, María contesta lo siguiente:

María: Yo creo que a mí me molesta la injusticia y todavía soy así. Porque creo que todos somos iguales, seamos más blancos o más negros. Nadie tiene el derecho a insultarle o a pegarle. Yo creo que es también, porque es feo, pues, que le insulten, que le hablen, que le cataloguen mal. No está bien, pues, que le hablen. De gana... Si tuvieran razón, pero no hay ninguna razón de decir “longas sucias” o “longas puercas”... Entonces, tampoco somos sucias como ellas piensan. Por rabia, me da iras (EML01).

Al igual que María, Tamia siente el poder informal de las compañeras mestizas dentro del ámbito escolar. Esta alumna cuenta que sus compañeros mestizos “se creen reyes”. Pero la táctica de contestación no se basa en la agresión física y la interpelación permanente del papel dominante de las compañeras mestizas. Más bien intenta evitar las agresiones a través de la (auto)segregación y retar a los agresores ver-

balmente, contestando “siempre con la verdad”; “verdad” que, así lo espera Susana, madre de Tamia, devele la mentira detrás de los mitos racistas y los haga socialmente ineficientes³¹. Debido a que el comportamiento de Tamia ante las microagresiones es influido ampliamente por la “defensa” ideada por su madre Susana, conviene detenerse un momento en ésta.

La táctica de defensa de Susana se basa en tres elementos. Primero, una autovaloración fundada en la historia y las raíces de los indígenas. Para Susana, la pureza de la “raza indígena” es un elemento central en la valoración de sí misma. Esta pureza hay que vivirla con orgullo. Además, las particularidades de la cultura indígena se fundamentan en una larga historia, en épocas en las que “los indígenas vivían rodeados de oro” (ESL03). Debido a las experiencias con su hija mayor, Susana empieza desde temprano a preparar a sus demás hijos al valorar su identidad indígena.

Susana: Trato de que no se avergüencen de lo que somos, eso es lo que trato, el orgullo, que no se avergüencen, y no se dejen humillar de las demás personas. Ahora, por ejemplo, en mi varón tengo temor por el pelo, porque hay otros niños que por el pelito le dicen que eres mujer, eres niña. Entonces le hago sentir un valor que tenga por su pelito, porque su papá también tiene así el pelo largo. Y que él también tiene que tener el pelo así. Pero, ¿por qué los mestizos no tienen el pelo [largo] y nosotros sí? Y le digo que nosotros somos otavaleños, somos indígenas, y ellos mestizos (ESL01).

Un segundo elemento es el argumento de la necesidad de seguir adelante para “ser alguien” en el futuro. La superación de los insultos parece estar relacionada con el ascenso social. Mostrar que los indígenas no son los que sostienen los estereotipos parece estar muy ligado con la superación de la situación socioeconómica actual.

Susana: Le digo a mi hija que siga adelante, porque tú tal vez sigas estudiando. Claro que tienen dinero [las compañeras mestizas], un buen colegio. Pero tal vez después tienen estudios incompletos. Y después se casan y se acabó. En cambio, tú tienes que demostrar que tú puedes, que tú puedes seguir adelante (ESL01).

Un tercer elemento es el aprender a contestar a los insultos, afirmando la “verdad” sobre la “raza indígena” y la “raza mestiza” frente a las mentiras utilizadas en las microagresiones. Pero Susana enseña que no se puede contestar cualquier cosa, sino solamente la verdad.

Susana: Lo que siempre pongo en primera es el decir de qué raza venimos, y todo lo que contestamos de nuestro antepasado, sí es verdad. Entonces, si ella contesta de esta manera y dice que no le creen las niñas, díles que pregunten a sus padres, que pregunten a los profesores si es verdad o no [...] Por supuesto no les voy a decir que se callen, sino que contesten, pero con verdades, no inventándose, sino que contestan con la verdad. Esa es la defensa que yo tengo, siempre cuando ellos ofenden primero, si no les ofende, no pasa nada, si les ofenden, contesten (ESL01).

Mas allá de la “verdad”, en la que se basa principalmente la respuesta a los insultos, Susana trata, además, de enseñar cómo contestar en situaciones concretas:

Susana: Yo le he dicho, contéstale de esta manera, díles que son mestizas. ¿Y qué quiere decir eso, el mestizaje? Es la mezcla, al comienzo [Tamia] pensaba que yo le mentía, pero con la educación que recibe en este colegio, ella sabe que es verdad. [Tamia] sabe que de dónde veníamos nosotros somos puros, incluso los profesores le han dicho que ella es pura y nosotros somos mestizos, entonces como se ha fortalecido un poco más, puesto más fuerte, porque lo que ella contesta sí es verdad y lo que le ofenden las niñas mestizas no es verdad. Ya es un poco más fuerte, pero claro, también le ofende, pero a veces yo como madre sí he ido a hablar con el director, que por favor ponga un alto a esto (ESL01).

El relato de Susana permite ver que esta táctica no es solamente una defensa para sus hijos, sino que ha sido parte de su propio esfuerzo en contra de los impactos duraderos a las microagresiones racistas sufridas en el transcurso de su vida.

Ahora bien, un análisis de las entrevistas con Tamia muestra que ella ha incorporado las ideas de su madre sobre cómo defenderse con su propio comportamiento.

Tamia: A veces, la mayoría de veces reacciono no tan bruscamente, les contesto como debo, tampoco pasarme de la raya, cuando me

hablan e insultan así. Pero otras veces trato de evitar mejor, porque si les contesto se van donde el profesor y le dicen varias cosas y soy yo la que salgo afectada (ETL01).

Como indica la cita anterior existe un condicionamiento de las respuestas de Tamia ante las microagresiones en el que la influencia de la madre –“les contesto como debo”– es claramente reconocible, como ya se mostró para el caso de María.

Por último, merece preguntarse si las respuestas por parte de las víctimas tienen algún efecto en el transcurso de las microagresiones. Para contestar a esta pregunta me referiré a una situación discriminatoria, entre la profesora de religión y Tamia, que se extendió durante tres semanas, por la participación de Tamia en el coro voluntario organizado por esta profesora. He aquí un comentario que se basa en las notas de campo hechas durante una conversación informal con Tamia y su madre Susana.

En la primera semana la profesora pidió a la alumna indígena que para el próximo ensayo venga con el pelo abierto y no con la trenza típica de la mujer indígena. Tamia le contestó que eso no sería posible porque a ella le gusta el pelo así y además es parte de su identidad indígena. Tal como se lo explicó a la profesora, Tamia participó con su pelo trenzado y con el anaco. Otra vez la profesora preguntó a la alumna indígena por qué no podía venir con el uniforme y el pelo abierto como todas las otras niñas. Añadió: “¿acaso tu tribu no te deja?”. Nuevamente, Tamia se justificó haciendo referencia a su identidad indígena y dijo que “si no le gusta, tiene que sacarme del coro”. Al acudir al tercer ensayo con su ropa tradicional, la profesora ya no insistió.

La insistencia de Tamia en su derecho de asistir al coro con su ropa tradicional finalmente rompió la resistencia de la profesora. Por consiguiente, existen situaciones en las que la víctima de una discriminación racista puede imponer su punto de vista y hacer uso de su derecho.

El impacto emocional

Las microagresiones en el ámbito escolar tienen múltiples consecuencias para todos los involucrados. En esta sección se hace hincapié en algunas de éstas: el impacto emocional y su efecto acumulativo para las víctimas y las distintas consecuencias de las tácticas de resistencia para el éxito escolar.

Las microagresiones pueden generar diferentes estados emocionales. En primer lugar, algunas de las microagresiones pueden generar un sentimiento de aislamiento y exclusión que a su vez genera sentimientos como soledad y falta de importancia de la propia persona.

Tamia: Mis amigas me ponían a un lado y me sentía como un extraterrestre, me sentía mal. “Con ella no jugamos”... Me sentía mal... (ETL01).

Tamia: No sé, siento que... Me duele el corazón, me siento triste, parece que estoy sola, que nadie me quiere ayudar, que estoy sin nadie que me acompaña. También me siento deprimida, porque yo quiero acercarme a ellas, pero ellas no quieren conmigo. No sé... me siento muy sola, como que a nadie le importo (ETL01).

En segundo lugar, el sufrimiento se expresa a través de la percepción de una desigualdad como consecuencia de una separación y exclusión permanente, por ejemplo, de las actividades lúdicas durante el recreo o los rituales de la cultura escolar como la formación. Junto con el sentimiento de desigualdad se halla también impresiones de una profunda injusticia.

Susana: Nunca tuve en mi niñez así, por decir, igualdad donde todos jugábamos por igual, nunca tuve eso. Siempre era apartada, me veían, me quedaban viendo como estaba... Y como venía, me veían. No me dejaban de ver cuando nos formábamos, me quedaban viendo como una cosa rara... (ESL02).

Una tercera consecuencia emocional que influye sobre las posibles respuestas ante la agresión racista es el miedo para con los alumnos mestizos, sentimiento que las mujeres indígenas mencionan frecuentemente y cuyo origen histórico podría ubicarse en las condiciones laborales y sociales de la hacienda. En el caso de Susana, ella a menudo no respondía o no hablaba por el miedo que tenía para con las alumnas mestizas.

Susana: [...] Pero ahí me acuerdo que... Yo no sé, por qué las mestizas... Nosotros siempre les teníamos miedo. Y no sé por qué no hablábamos o no respondíamos... (ESL01).

Las reacciones emocionales durante las entrevistas sugieren que el impacto psíquico no disminuye en el transcurso del tiempo y que las víctimas difícilmente se olvidan de éste. A menudo, las entrevistadas volvían a sentir el coraje o la tristeza que les generó una situación discriminatoria determinada, si bien algunas de estas situaciones, como en el caso de Susana, ocurrieron hace más de una década. Esto sugiere que el sufrimiento emocional tiene secuelas profundas que una persona racialmente discriminada difícilmente puede superar: “Nunca me olvidó” fue utilizado a menudo por Susana al referirse a una situación de agresión racista específica. Es preciso, por ende, profundizar en la naturaleza de las reacciones emocionales, ya que no se puede tratar solamente de algo momentáneo, sino más bien de una huella duradera.

La explicación para el resurgimiento del impacto psíquico está en la naturaleza de las microagresiones. Éstas a menudo son vistas por el grupo dominante como incidentes individuales y aislados, como anotan Feagin y Sikes (1994: 23). Para las víctimas, en cambio, las microagresiones son cotidianas, múltiples, pero al mismo tiempo imprevisibles y su ocurrencia de alguna manera arbitraria; características que convierten la agresión racista, a pesar de su carácter situacional, en algo inmanente en la vida de las víctimas, ya que siempre existe una probabilidad de experimentar una agresión racista. En otras palabras, la repetitividad de las microagresiones hace que las víctimas experimenten el carácter estructural del racismo sobre su cuerpo y psique. En lugar de un incidente aislado, lo que viven las tres mujeres indígenas es la impresión de una frontera continua y casi irrompible que excluye, separa y, en último lugar, invisibiliza a las alumnas indígenas. Esto se da en las situaciones de exclusión social, a pesar de los esfuerzos de Susana, María y Tamia de acercarse e integrarse a los grupos de amistad de sus compañeras mestizas, y también en el caso de aquellas situaciones en las que las alumnas indígenas buscan algún tipo de protagonismo —como ilustran la personalidad de María y Tamia—, pero son constantemente rechazadas. De ahí que el impacto acumulativo de las experiencias en situaciones discriminatorias hace que el olvido sea imposible: “recuerdo tanto estas niñas, porque siempre culpaban a mí, y siempre me hablaban [...]” (ESL03).

Como anotan Feagin y Sikes, el impacto acumulativo se sedimenta en la memoria colectiva de las familias y otros grupos sociales de los que las víctimas forman parte (1994: 16). La siguiente cita ilustra cómo

el miedo no solamente es parte de la memoria personal, sino también colectiva.

Patric: ¿Qué significaban estas palabras [insultos] para usted?

Susana: Es como me hiciera aparte o me gritara en... Porque a nosotros, como decir [...] Entonces a nosotros sí nos ofendía cuando decían así. Pero nosotros no decíamos nada más, porque... No sé, nos callamos [...]

Patric: ¿Por qué?

Susana: No sé... Sería temor, sería miedo. No sé, no sé qué pasó... siempre fui así, siempre... (ESL01).

Susana cambia a menudo desde la forma singular a la plural y viceversa. Este cambio es significativo porque indica que la experiencia en último término no es individual, sino colectiva.

La transformación estructural del campo escolar

Junto con el impacto acumulativo y los efectos sobre el éxito escolar, es preciso también tomar en cuenta la transformación estructural del campo escolar racializado. Algunos estudiosos conciben la dominación racial como un despilfarro social, es decir, como sistema que “a través de prácticas discriminatorias escatima las víctimas, los ofiantes y la sociedad entera de mucho talento humano y energía, así como de muchos recursos sociales, económicos y políticos” (Feagin et al., 2001: 19). Igual que el sistema social racializado, esta vertiente teórica se refiere a las consecuencias materiales de la dominación racial: el sistema de dominación racial facilita, a través de la discriminación estructural, la concentración de recursos sociales en manos de los grupos dominantes, (re)produciendo la desigualdad entre las diferentes clases racializadas.

Uno podría llegar a la conclusión de que para toda la sociedad, incluyendo los grupos dominantes, sería más racional eliminar el racismo y con ello el despilfarro de recursos sociales que éste implica, ya que, de este modo, se aumentaría el producto social. Una conclusión que haría del racismo un sistema irracional, incluso para los grupos dominantes, pues el aumento del producto social beneficiaría en último lugar hasta su propio bienestar. Se argumenta que tal conclusión no considera que la dominación racial se basa en relaciones de poder que tienen que ver fundamentalmente con la distribución –cantidad

relativa, por tanto— de los recursos sociales y no la cantidad absoluta. Lo que se enfatiza, además, es que la dominación racial implica un gasto de recursos para las víctimas —esto de acuerdo con la vertiente teórica mencionada— pero que la eliminación de las prácticas racistas beneficiaría sobre todo a éstas y perjudicaría a los oficiantes. En otras términos, para los grupos dominantes es perfectamente racional mantener la dominación racial, ya que sus beneficios exceden los costos que tendrían que enfrentar una vez eliminadas sus prácticas discriminatorias.

Uno de los puntos que sustentan la racionalidad de la dominación racial en el marco de este capítulo es la negación o la limitación del acceso a ciertos derechos del alumnado indígena. Como lo ilustra el caso del coro voluntario en la escuela de Tamia, la profesora de religión en un primer momento no permitió que la alumna indígena participe en éste con su ropa tradicional; otro ejemplo es el caso de María, quien trataba durante toda su carrera escolar y colegial y de ejercer un cargo como el de la presidenta del grado, pero cuyos esfuerzos eran regularmente frustrados por las mestizas que se “escogen entre ellas”. Las microagresiones frecuentemente niegan el acceso a ciertos derechos. Dependiendo de la táctica de contestación, las alumnas indígenas se oponen a este tipo de discriminación e insisten en su derecho. Este esfuerzo implica energía, tiempo y otros recursos que los alumnos mestizos no tienen que gastar para poder valerse de los mismos derechos. Este gasto adicional se lo llama aquí carga racial en el sentido de que la discriminación es “una experiencia que consume energía vital” (Feagin y Sikes, 1994: 23). De esta manera, si bien indirectamente, la “carga racial” termina beneficiando a los que no tienen que gastarla.

Además, las microagresiones también benefician de manera directa a los miembros del grupo dominante. En el ámbito escolar, este beneficio directo frecuentemente es posible gracias a la “lealtad racial” entre el opresor y las autoridades escolares, como ilustra el siguiente ejemplo. Una de las oficiantes más agresivas en el grado de Tamia era la presidenta del grado.

Tamia: [La presidenta del grado] me culpa a mí si se le pierde una esfera. Cualquier cosa, yo tengo la culpa... Ella se pierde una cuaderno y ella dice que yo cojo las cosas de ella, soy yo la que me robo las cosas. Yo aviso a los profesores, pero ella es la mejor

alumna del grado, la presidenta. No me creen a mí, sino a ella, yo les explico como era, pero no me creen... (ETL01).

En consecuencia, los profesores obligaban a Tamia a compensar a su compañera mestiza con la compra de un nuevo cuaderno o esfero. Hay una tendencia de los profesores a creer más a los alumnos mestizos que a los indígenas, como manifestaron Susana y María. Esta tendencia se la llamó “lealtad racial”, ya que encubre la responsabilidad de los oficiantes y reproduce las relaciones de poder racistas dentro de la escuela, dejando intacto el orden racial. Segundo, la presidenta del grado reclama de Tamia un libro que ésta supuestamente le ha robado. Como los profesores obligan a Tamia a reponer el libro, se genera un gasto a la alumna indígena y un beneficio directo para la alumna mestiza. Es probable que a partir de estos eventos se transforme la estructura de incentivos de los alumnos mestizos porque aprenden que a través de la microagresión racista –aquí la mentira del robo, basada en el estereotipo de la indígena ladrona– puede generar beneficios propios. Se transforma, por ende, la estructura de incentivos de tal modo que surge un mayor incentivo para reproducir estas microagresiones con el objetivo de acaparar recursos. Pero si, en el caso contrario, el profesor hubiera investigado más y si se hubiera dado cuenta de la mentira, esto habría desincentivado el uso de microagresiones para acaparar recursos adicionales.

Por último, y relacionado con la privación de ciertos derechos, una tercera consecuencia de las microagresiones es la limitación de la competencia por ciertos recursos. Como las alumnas indígenas quedan excluidas de antemano por las relaciones de poder informales, resulta que menos alumnos tienen que competir por los bienes comunes o las posiciones de prestigio como el cargo de presidente del grado. La limitación de la competencia genera para las alumnas indígenas una barrera invisible y a menudo infranqueable. De ahí que la dominación racial que excluye a los alumnos indígenas, sea a través de una serie de microagresiones o por reglas formales, genere un beneficio para aquellos alumnos que siguen siendo aspirantes legítimos para los recursos escasos a través de una reducción del nivel de competencia.

Conclusiones

Este capítulo mostró que en las escuelas concurridas por las tres mujeres la idea de “raza” influye en la dinámica interna de estos universos interaccionales. En términos del sistema social racializado se puede hablar de estas escuelas como campos racializados en los que existen luchas simbólicas –microagresiones racistas y contestaciones raciales– de (re)negociación del estatus del color de piel, la vestimenta indígena tradicional y el quichua. Son éstos algunos de los marcadores etno-raciales que en el campo escolar son utilizados en las microagresiones racistas por sus oficiantes para imponer una frontera étnica y asignar a las mujeres indígenas racializadas roles socialmente rechazados. Considerando que la imposición de la frontera étnica y la subordinación social son los dos momentos que definen a los procesos de racialización, se puede concluir que el campo escolar produce y reproduce la idea de “raza”. Además se puede constatar que la presencia de “raza” condiciona el comportamiento de los agentes sociales racializados, como las tres mujeres indígenas, indicando la presencia de un habitus racializado. Ello se manifiesta, sobre todo, en las respuestas y las tácticas desarrolladas por ellas para defenderse ante la microagresión racista. El condicionamiento es generado a través de la internalización de diferentes estereotipos sobre los grupos raciales subordinados. María, por ejemplo, asume el papel de la “rebeldía” de los “indígenas alzados” impuesta por sus compañeros y profesores blanco-mestizos. Susana y Tamia, en cambio, se defienden con la “verdad” sobre los “indígenas”. Pero esta verdad consiste mayoritariamente en un discurso racista sobre la “pureza” de la “raza indígena” y su superioridad sobre las “razas mezcladas”. Más allá de asumir la existencia de “razas”, las dos mujeres no interpelan la superioridad de las “razas blancas”, dejando intacto de esta manera el orden racista. Con ello se manifiesta la ambivalencia de los mecanismos psíquicos del poder simbólico presentes en la contestación racial. Al depender del poder simbólico que las constituye como “raza indígena” o “rebelde indígena”, las mujeres indígenas necesitan hacer de estos sujetos racializados un espacio central para pensarse y convertir el poder en potencia para contrarrestar, de manera ambivalente, el propio poder fundacional. Finalmente, este capítulo ofrece algunas pautas para indagar en la reconstrucción del habitus racializado. Son éstas la orientación de las prácticas y su evaluación según esquemas mentales

racializados, resultado del proceso de racialización en el campo escolar. Como ya se señaló en el capítulo anterior, una evidencia de los guiones racializados es un comportamiento espacial determinado que depende del estatus racial. Las alumnas indígenas tienden a ceder aquel espacio, que tanto en el imaginario social como en las actividades durante el recreo, ocupa una posición central como resultado de las microagresiones segregacionistas de la (auto)segregación como forma de contestación racial.

Notas

- 28 De la Torre (1996: 32). Como menciona el autor, el concepto del rito racista proviene originalmente de un estudio sobre el racismo en los EE.UU. (Feagin et al., 1994: 19).
- 29 La propia táctica de resistencia de María difiere sustancialmente de la de sus compañeras indígenas y de las de Susana y Tamia. Esta diferencia se retomará en la siguiente sección.
- 30 Una de las secciones posteriores se dedica a las representaciones sociales del personal de la escuela de Tamia.
- 31 Otra sección de esta tesis analiza las fuentes con las que Susana construye su imaginario verdadero sobre la identidad indígena, siendo las dos más importantes una mujer mestiza en cuya casa Susana trabajó, así como los discursos del director sobre la problemática racista en su escuela.

5 LA PRÁCTICA DEL MULTICULTURALISMO

La igualdad está en el trato donde no hay diferencia para el negro, el indio, el blanco. Para nosotros todos son niños, son los delegados de Dios para su formación [...]. Nosotros le cedemos el espacio dentro del colegio, porque no podemos hacer diferencia para darle una clase de educación al indígena.

Director de la escuela “San Francisco”

Durante el trabajo de campo con la familia Llugna, Tamia cursaba el séptimo año de primaria de modo que pude realizar una parte del trabajo de observación etnográfica en su escuela. Uno de los objetivos centrales era estudiar las reacciones y posiciones de los profesores y del director de la escuela frente a los conflictos interétnicos de los que Tamia Llugna había sido víctima durante el intervalo entre 2004 y 2007. Esperaba encontrar que las formas dominantes de posicionarse frente a los conflictos interétnicos fueran la no intervención y la “lealtad étnico-racial” entre observadores y oficiantes como indicaban las entrevistas con Susana y María. Pero en el transcurso del trabajo etnográfico en la escuela me di cuenta que existía un esfuerzo por parte de los profesores y del director de representar a la escuela como un espacio multicultural. Así, por ejemplo, el director de la escuela expresó, durante una

fiesta religiosa ante los padres de familia, el deseo de hermandad y vecindad entre “Tamia de Otavalo” y la “escuela”.

Diferentes aspectos conformaban la visión multicultural que el director de la escuela presentaba al momento de empezar el trabajo etnográfico. Un primer aspecto era la existencia de una suerte de proceso de capacitación con el objetivo de superar los conflictos interétnicos. Otro era la decisión de que la alumna indígena pudiera participar en algunas actividades escolares con su vestimenta tradicional. De las entrevistas con la madre de Tamia se sabía que, según ella, el director de la escuela era “buena gente” pues ayudaba en los momentos más difíciles de su hija. De hecho, como reacción a diferentes “olas” de discriminación, algunos profesores, incluyendo el director y el tutor del curso, realizaron charlas con los compañeros en general pero también con las ofiциantes de las microagresiones racistas. Ellas explicaban la igualdad de todos y la importancia de respetarse mutuamente. El objetivo de este capítulo es analizar la visión multicultural, la práctica cotidiana en su nombre, sus alcances y limitaciones. ¿En qué términos existe una noción por parte de los profesores y del director de la conflictividad interétnica en el universo interaccional de su escuela? ¿Cómo se posicionan frente a los reclamos de Susana que varias veces se vio obligada a ir a “hablar” a la escuela? ¿Cuál es la visión que tienen los profesores y el director de la multiculturalidad? ¿Cuáles han sido los resultados concretos de la capacitación? Para responder a estas preguntas se divide el capítulo en las siguientes secciones. La primera sitúa la escuela primaria de Tamia Llugna en el contexto urbano, escolar y demográfico. La segunda analiza las representaciones de los profesores y del director en torno a las situaciones de conflicto interétnico y sus posibles causas. Con ello se complementa la construcción de lo indígena con una visión “desde arriba”, esto es, desde los agentes sociales que en el campo escolar ocupan posiciones de poder. En las últimas secciones se estudia el multiculturalismo como una práctica cotidiana y una práctica del poder, esto es, una manifestación del multiculturalismo oficial abordado en el capítulo 1. A manera de conclusión, se termina preguntando por los alcances y las limitaciones del multiculturalismo oficial en la escuela San Francisco.

Situando la escuela “San Francisco”

La escuela “San Francisco” está ubicada en un barrio de Quito cuya arquitectura, de casas multifamiliares poco cuidadas, deja vislumbrar un estatus socioeconómico de clase media, excepto algunos enclaves más modernos y generosos –casas unifamiliares, parqueos para carros particulares, jardines–. Es una escuela que alberga tanto un nivel primario como un colegio y ofrece una educación particular y confesional a alrededor de 1 200 alumnos. Los fundamentos de su pedagogía se arraigan en el legado intelectual y la labor innovadora en el ámbito de la educación pública de un santo francés del siglo XVII. Legado intelectual que a su vez tiene su origen en los valores cristianos ubicuos en la vida cotidiana de la escuela y se expresa a través de las tareas que tienen como tema fundamental la vida y filosofía de dicho santo francés simplemente a través de la decoración de la escuela, que consiste en cuadros pintados por alumnos o artistas que exponen el santo en su vida diaria, rodeado por sus alumnos, así como cuadros con otros elementos de la iconografía cristiana.

La composición socioeconómica del alumnado es de clase media baja con algunos indicios de empobrecimiento paulatino. Un profesor comentaba al respecto que hace una década la escuela no tenía que expulsar a alumnos porque sus padres no pagaban la pensión pero que recientemente se ha convertido en una práctica común. El descenso socioeconómico se refleja también en el porcentaje elevado de padres de familia, 40% según una estimación del director, que habían emigrado al extranjero. También ocurría que los padres de los alumnos aún no habían comprado los libros, de un precio de alrededor de 5 dólares, que el profesor pedía para su clase y eso que el periodo de trabajo de campo se ubicaba en la mitad de un trimestre. En cuanto a la composición demográfica, el alumnado era mixto de manera equilibrada en cuanto a género. Con respecto a la diversidad étnica, la gran mayoría de los alumnos eran mestizas y mestizos, siendo las únicas excepciones algunos alumnos afroecuatorianos y dos alumnos indígenas: Tamia Llugna en la primaria y un indígena saraguro en el colegio. Los profesores eran todos mestizos, siendo la mayoría varones.

El día escolar empezaba con la llegada de los buses escolares antes de las 7 de la mañana. Para algunos alumnos el camino a la escuela podía ser recorrido a pie y otros necesitaban el transporte escolar. Para

otro grupo de alumnos, que vivían más lejos, no existía este servicio, de modo que dependían del transporte público. Este es el caso de Tamia Llugna, que vivía en un barrio marginal, en términos geográficos y de infraestructura pública, en el sur de la ciudad. Su camino a la escuela duraba entre una hora y una hora y media, dependiendo del tráfico. Según el director de la escuela, los niños son los “delegados de Dios para su formación” y, por ende, la tarea principal a la que se dedica la institución consiste en la conversión de los niños en buenos cristianos al servicio de la sociedad ecuatoriana. Los valores e ideas respectivas fueron comunicados a través de la “mañana de reflexión”, momento durante el cual el director explicaba a las clases de primaria –congregadas con disciplina militar por sus profesores tutores– los valores cristianos del amor al prójimo, la importancia de la familia, de la tolerancia, del respeto y de la generosidad en la vida cristiana. Después de algunos anuncios de carácter general, los cursos se dirigían a sus respectivas aulas. En el caso del curso de Tamia Llugna, éste se componía de 24 alumnas y 23 alumnos mestizos, todos con tez oscura, que compartían un aula pequeña y rústicamente equipada con sillas de hierro, además de una mesa de madera para el profesor. La puerta de madera hermetizaba de manera aislaba contra el ruido constante que penetraban desde los patios y otras aulas. Gritos, sillas movidas, alumnos corriendo: ruido que nunca se cortaba, incluso durante las clases. En los cuarenta minutos que duraba una clase, los profesores trataban de calmar a los alumnos, a menudo con gritos y amenazando con alguna sanción. El desinterés del alumnado ante la materia expuesta aumentaba cuanto más lejos se ubicaba del pequeño círculo de control inmediato del profesor o la profesora. Mientras los alumnos que no estaban sentados en las primeras filas podían evadir cualquier participación en la clase, los profesores integraban a las primeras filas de manera desproporcionada, sobre todo a la alumna indígena. A ella le dejaban contestar a sus preguntas frecuentemente y se referían a ella en ejemplos de cálculos matemáticos, etcétera. Esto que no cambió sustancialmente durante el mes de trabajo etnográfico.

El director de la escuela, Danilo López, conversaba conmigo sobre la situación de Tamia desde una posición defensiva, haciendo ejemplos de la apertura multicultural de la escuela pero reconociendo, al mismo tiempo, que existían algunos “problemas menores” entre la alumna indígena y sus compañeras. Para los profesores, en cambio, la intercultu-

ralidad y los conflictos interétnicos no eran un tema de conversación, fuera de las preguntas concretas de mi parte. Éstas giraban más bien en torno a los problemas económicos de los padres de familia, su ausencia y las consecuencias en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Muchos profesores desarrollaban funciones paternas con sus alumnos al constatar que a éstos les faltaba amor y cariño. En lugar de la función de enseñanza, los profesores enfatizaban que se veían más bien como amigos de sus alumnos. Actitud que es apoyada por la pedagogía del amor de la escuela San Francisco, basada en el legado intelectual de aquel santo francés. Entre las personas del profesorado con las que pude establecer una relación de relativa confianza está, en primer lugar, el tutor del curso de Tamia, Patricio Guzmán. El licenciado de lenguaje trabajaba algunos años en la escuela San Francisco. A pesar de no expresar ningún interés en mi trabajo, en principio lo apoyaba. Como me enteré en una de las conversaciones, los padres del tutor eran campesinos en una provincia rural, indicando una cierta cercanía y simpatía para los indígenas. En este sentido, se sentía orgulloso de que Tamia participara en algunas actividades con su vestimenta tradicional y afirmó una vez que “es bueno que ustedes hagan este tipo de trabajo”. La profesora de religión³², María Gordillo, que a la vez era dirigente de un pequeño coro, ha trabajado sólo algunos meses en la escuela. Según ella, el trabajo de la escuela “San Francisco” era notable en cuanto a la multiculturalidad y el pensamiento igualitario. También manifestaba un gran interés por la vida de los alumnos fuera de la escuela. Para ella, los alumnos eran personas que había que amar y abrazar cuando no se sentían bien. De ahí que en las conversaciones se refería a menudo a Tamia, cuya vida había “averiguado” y al alumno saraguro que conocía de la escuela en la que había trabajado antes. En ambos casos me contaba sobre las actividades laborales de sus padres y otros detalles de la vida extracadémica de ellos, a menudo representaciones estereotipadas sobre la “universalidad” de los artesanos indígenas de Otavalo.

El conflicto interétnico y sus causas

En el transcurso de los siete años en los que Tamia Llugna fue a la escuela “San Francisco”, su madre Susana acudió muchas veces al director para quejarse sobre las microagresiones racistas como los insultos por parte de las compañeras mestizas durante el recreo y sobre la exclu-

sión social de cargos de prestigio como el grupo de las bastoneras. Según Susana, sentía un “temor” y dudaba en hacer lo correcto.

Susana: ¿Será oportuno hablar con el director? ¿O será no decirle sobre este tema al director? Eso no sé [...] Y a ratos pienso si todo el tiempo le voy diciendo que “Vea, licenciado, pasa esto”, “Vea, licenciado, lo otro”... Va a llegar el rato en el que me va a decir “Esta señora vive molestando”, o sea, se está inventando, o se está acomplejando, porque es indígena (ESL03).

A pesar de estas dudas, Susana decidió ir a hablar con el director de la escuela para “que por favor ponga un alto a esto”. Y en los casos que el director la recibía, “él me ha atendido muy bien, me ha escuchado”. Sin embargo, después de haber ido varias veces a la escuela, Susana ya no encontró la puerta abierta como antes.

Susana: Siempre hay un obstáculo, que no puedo hablar. No sé por qué... Y mire, desde tan lejos que yo voy [a la escuela], siempre hay algo... Por ejemplo, con los licenciados, con ninguno pude hablar (ESL03).

Considerando que esa cita fue después de una serie de conversaciones con el director, habría que retomar la pregunta de Susana: ¿tiene que ver eso con el hecho de que Susana “molestaba” mucho por sus inquietudes sobre los problemas racistas? ¿o se trató —como enfatizó el director por su propia cuenta en una de las entrevista— más bien de coincidencias infortunadas? Estudios sobre la dominación racial en escuelas estadounidenses confirman la versión de Susana (Lewis, 2004).

Para el gran alivio de la madre, la reacción del director en las primeras visitas de Susana siempre fue en defensa de la alumna indígena.

Susana: Le ha defendido a mi hija. Y lo que me ha sabido contestar, siempre lo que me ha dicho es que “No, señora, esto está mal”. Y me pide los nombres de las niñas que han ofendido a Tamia (ESL03).

¿Cuál ha sido la percepción de las diferentes situaciones de conflicto por parte de las autoridades escolares? En términos generales, existen dos visiones predominantes sobre los conflictos interraciales: reconocimiento, negación. En primer lugar, el director y la profesora de re-

ligión reconocen que el universo interaccional de su escuela es el escenario de rivalidades étnicas entre los alumnos; así el director dice: “en el asunto de Tamia tuvimos bastante dificultad al inicio porque ciertamente hubo niños que no vieron muy bien la igualdad con que debían tratarse”. Y, según la licenciada María Gordillo, “hay que trabajar bastante en cuanto a los valores, los valores culturales, el respeto por las etnias. Aunque son pocos los alumnos que están aquí [alumnos indígenas], pero hay que trabajarlo porque están afectados de todo eso” (EMG01).

En segundo lugar, en cambio, existe la tendencia de ignorar los conflictos ocurridos en la escuela San Francisco. Así, por ejemplo, el tutor del curso de Tamia Llugna afirma que “no ha habido problemas”, que “la relación de los muchachos es muy buena” y que “Tamia está en todo lado, igual, normal” (EPG01). Y, refiriéndose a la sociedad ecuatoriana, el tutor añade que el rechazo interétnico “existía más antes” y que gracias a la “organización intercultural” los “indígenas han surgido” de modo que ahora las “condiciones son iguales” (EPG01). La mayoría de los profesores, inclusive el director, oscilan de punto de vista entre estas dos visiones, de modo que se genera una amalgama argumentativa difícil de desentrañar. Sin embargo, existe algo como un hilo rojo en la percepción de las autoridades escolares que produce la impresión de que los problemas interraciales de Tamia Llugna son pocos e insignificantes: en el fondo no existe un problema, sino “unas pequeñas dificultades”³³, como por ejemplo “haciéndole un poquito a un lado” (EPG01)³⁴.

También conversé con los profesores y el director sobre las posibles causas del conflicto interracial en la escuela San Francisco. En este punto también existen diferentes posiciones. La primera busca el origen del conflicto interracial en la actitud de los alumnos mestizos y su entorno familiar.

Dir. López: [E]ntre el conglomerado de todos los niños sí había dos o tres que no la veían bien, los demás la aceptaban como tal (EDL01).

Dir. López: No eran todos, ella [Tamia Llugna] siempre ha tenido amigas y amigos. Pero no todos la aceptaban. Producto de que... Porque también en las familias, en las otras familias [mestizas], hay ese sentido: el indio. El indio como raza inferior, que no lo es, un indio de baja estirpe, que no lo es (EDL01).

Como señalan las citas anteriores, la causa de los conflictos interraciales tiene que ver, para el director, con los prejuicios arraigados en el imaginario racista de los padres de familia mestizos. Es interesante notar que las autoridades escolares no desarrollan más a profundidad este tipo de causas en sus respuestas, sino que concluyen a menudo que otro conjunto de causas pesa más que el imaginario racista de los padres de familia mestizos. En términos generales, se trata de la alumna indígena que, por su personalidad y por su cultura indígena, ha creado la mayoría de los problemas. A continuación se analiza cómo las autoridades llegan a la conclusión de que “gran parte de éstas [dificultades] las originó ella [Tamia] misma” (EDL01).

La personalidad de Tamia Llugna y la cultura indígena

Según el director de la escuela, la alumna indígena ha generado muchos de los conflictos interraciales de los que ha sido víctima. Un factor en el que tanto el director como la profesora de religión coinciden es “la forma” o “el carácter” de Tamia.

Prof. Gordillo: O sea, no sé, estamos aquí sentados, ya. Entonces ella viene y se sienta acá solita y allá están los tres para cantar y ella se pone aquí. Entonces, y no es que los niños digan “no te vas a sentar conmigo”. Es una cosa personal. Eso es lo que yo veo. Es una cuestión personal (EMG01).

Al no acercarse a sus compañeros del coro “surge en el grupo una cierta división”, una situación que se ha descrito anteriormente como la (auto)segregación. Sin embargo, para la profesora de religión este comportamiento no es el resultado de la experiencia personal de Tamia –y por ende parte de un habitus racializado adquirido a través de la internalización de experiencias pasadas–, sino “una cuestión de cultura que ellos [los indígenas] siempre tienen”, porque “ellos de pronto se van a sentir marginados”. Por eso, sigue la profesora, los indígenas “son un poquito delicados en trabajar con ellos”, razón por la cual “hay que tener en el lenguaje y en las actitudes no marginarlos” (EMG01). A la pregunta, por qué, los indígenas se apartan por su propia cuenta, la licenciada contesta que esto se debe a

Prof. Gordillo: [...] la misma cultura... Depende de la cultura, los otavaleños tienen una autoestima muy alta. Los de la provincia de... también los... eh... O sea, ellos [los indígenas otavaleños] en la cultura destacan, tienen el autoestima más alta que los demás (EMG01).

Así, la (auto)segregación de Tamia no es causada por sus compañeros ni por sus experiencias personales, sino por la cultura o el autoestima de los indígenas otavaleños. En el discurso del director de la escuela los problemas experimentados por Tamia también tienen que ver con la actitud del “indígena otavaleño”, que no acepta a los blancos como intermediarios de sus bienes artesanales.

Patric: ¿Podría describir un poco más su actitud [Tamia Llugna]?

Dir. López: Bueno, ella proviene de una situación en donde su raza, especialmente los otavaleños, son muy diferentes a los demás. Mire usted, el otavaleño no acepta que el blanco le dé vendiendo sus cosas. Entonces ellos venden personalmente [...] Por esta consideración, ellos, en la raza indígena, tienen un estatus, más alto que los otros. (EDL01)

Las autoridades escolares mencionaban otras causas como el trato duro para con sus compañeras, la disposición a la agresión física (“alza la mano”) y un afán exagerado de querer ser la primera en todo, “opacando” y “perjudicando” de esta manera a sus compañeras. Como es el caso de la (auto)segregación, las autoridades escolares buscan la explicación no en la conflictividad interracial del universo interaccional de la escuela y por ende en las experiencias personales de Tamia Llugna con sus compañeros, sino en la “cultura” de los indígenas otavaleños. Las actitudes de la alumna indígena como el “trato duro” para con sus compañeras y su disposición de “levantar la mano” contra ellas parecen estar ligadas a la psicología social del “indígena”.

Dir. López: El problema fundamental del indígena está en que toda su rebeldía la vuelca en expresiones, en dureza de trato y creen de esta manera pueden conseguir, y se equivocan.

Patric: ¿Qué tratan de conseguir?

Director: Lo que tratan de conseguir es que los consideren iguales o mejores. (EDL01)

También Tamia quiere conseguir mucho, dice el director, en detrimento de sus compañeros mestizos.

Dir. López: Ella [Tamia] quiere ser la mejor, ella siempre quiere estar primero, quiere siempre, hasta cierto punto, opacar a las otras. Es lógico, es una cosa muy normal en el niño, buscar su superación y ser mejor que el otro, pero no tiene por qué hablar para sobajar a nadie, ¿no cierto? Entonces, eso en particular, yo sí tengo que hablar con Tamia. (EDL01)

En términos generales, las autoridades escolares explican los problemas encontrados por Tamia Llugna a través de su propio comportamiento que a su vez está arraigado en la cultura de los indígenas otavales. El comportamiento de la alumna indígena parece ser determinado por la psicología social de los indígenas.

Dir. López: La niña tenía esta dificultad familiar de creer que aquí la van a ver como inferior, cosa que no lo es. Entonces, unas pequeñas dificultades [han ocurrido], pero gran parte de éstas las originó ella misma, porque era un poquito rebelde (EDL01).

Tamia no es vista como individuo con trayectoria personal dentro del ámbito escolar, sino como la representante de una “cultura indígena” cuyas características Tamia inevitablemente posee, como si fuera algo inalterable, y según las cuales actúa en el universo interaccional escolar.

Las relaciones de poder que no permiten ver la individualidad de los representantes de los grupos subordinados refleja el funcionamiento de la cultura o psicología social en cuanto construcción discursiva de los grupos dominantes en sociedades racistas. El hecho de que la cultura sirva para los grupos dominantes como herramienta para esencializar los grupos subordinados a través de la diferencia jerarquizante, discutido aquí a través de las experiencias de Tamia Llugna, ha sido discutido por varias autoras (Martínez, 2006; Abu-Lughod, 1991). En su estudio en México Martínez encuentra que la “cultura indígena” nunca supera la connotación racial y que, en determinados contextos, es utilizada para reproducir la desigualdad social existente.

De la rebeldía indígena

Tamia Llugna es una alumna bastante ambiciosa que quiere estar presente en todas las actividades escolares, sobre todo si éstas tienen un

carácter de prestigio como los abanderados, el grupo de las bastoneras, la posición en el desfile durante la fiesta del colegio, la presidencia del grado, entre otros. El deseo de la alumna, que a menudo se convierte en necesidad, corresponde a la instrucción e inculcación por parte de su madre de “ser alguien en la vida” y de “superarse a sí mismo”. Un perfil que Tamia comparte con su tía María, igualmente exitosa en términos académicos y de ambición personal.

Ambas alumnas indígenas han sido caracterizadas de “rebeldes” por las autoridades escolares³⁵. Parece haber alguna conexión entre la ambición y el éxito académico del alumnado indígena y la percepción de sus compañeros y las autoridades escolares; relación que habría que confirmar en otros trabajos más extensos. ¿En qué consiste la “rebeldía del indígena” para el director de la escuela?

Dir. López: Que uno sea blanco, que uno sea negro, que uno tenga una tez u otra tez, o que uno vista de una manera y otro de otra manera, no nos hace diferentes en la condición de alumnos. Por consiguiente, como alumnos, la niña tiene que hacerse también al ambiente, porque ella también tenía su dificultad de entrar, ¿sí?

Patric: ¿Cuáles dificultades?

Dir. López: Ella... no aceptaba plenamente al blanco como blanco, ¿sí? Ella se sentía, diríamos, un poco reprimida. Porque entre el conglomerado de todos los niños sí había dos o tres que no la veían bien, los demás la aceptaban como tal. Entonces, esta aceptación... teníamos que buscar ese ambiente, hacerles entender a los niños. Cuando esto sucedió, ella ya se habituó. Sólo que a veces era una rebeldía del indígena reprimido 500 años que estaba en el fondo de su corazón. Y cualquier gesto de uno lo tomaba con esta rebeldía, ¿no cierto? (EDL01).

La cita arroja luz sobre tres aspectos clave. El primero es la percepción del director de que la alumna indígena tenía dificultades en “entrar al ambiente”, predominantemente mestizo. El segundo aspecto es un argumento histórico: la represión de los pueblos indígenas durante los últimos cinco siglos, “el dominio constante del español al indígena y, luego, de la “raza” americana hacia “el indígena”, como señala el director en otro pasaje, son las razones del rechazo hacia el blanco. Por último, el argumento histórico sirve para explicar el comportamiento de una alumna indígena en la actualidad. Si se considera, además, que el direc-

tor de la escuela enfatiza en otros pasajes la igualdad y equidad con las que se trata a los alumnos, la rebeldía como resistencia contra un orden establecido aparece como algo anacrónico y no justificable en la actualidad que se caracteriza por las “condiciones iguales” entre todos.

La rebeldía es una figura mental que sólo es posible a través de varios procesos cognitivos de generalización que terminan en una concepción esencialista de los indígenas. El movimiento cognitivo desde lo individual hacia lo colectivo que encuentra en la historia una fuente de inspiración –una suerte de generalización historizante– es un proceso poderoso que puede tener varios efectos en el imaginario del sentido común. En el caso de la alumna indígena habría que destacar lo siguiente: a) la predeterminación de su comportamiento como miembro de “la cultura indígena”; b) la responsabilidad de la víctima, esto es, la revictimización de la alumna indígena, por los conflictos interraciales por un lado y la ausencia de responsabilidad de sus compañeros por el otro; c) la visión esencialista de la “cultura indígena” a través de la búsqueda de sus raíces en la historia; d) la deslegitimación de las ambiciones de la alumna indígena que “opaca” a sus compañeros mestizos. No es descabellado por tanto, entender la “rebeldía” como aquella percepción de la sociedad blanco-mestiza sobre los advenedizos cuando éstos empiezan a abrirse nuevos espacios y competir con los blanco-mestizos sobre los recursos sociales disponibles en los distintos campos de la sociedad.

Por último, se entiende mejor aún la “rebeldía” indígena que Tamia representa si se la compara con aquellas ambiciones que según el director deberían servir como modelo al ser aceptables por no perjudicar para los compañeros mestizos. Se trata de un alumno afroecuatoriano, Gatu, que destaca por sus habilidades atléticas, ejemplo que le sirvió para explicarme lo exagerado de las ambiciones de Tamia Llugna. Refiriéndose a los intentos de los indígenas “de conseguir que les consideren iguales o mejores”, el director explica nuevamente en una de las entrevistas.

Dir. López: Pero no así, es así cómo se debe conseguir. Como está haciendo ahora con su habilidad el Gatu. ¡Qué lindo!” (EDL01).

Es interesante notar que las ambiciones de un alumno afroecuatoriano en el deporte, campo que en el imaginario social ecuatoriano es vinculado con un desempeño extraordinario de los afroecuatorianos, no es percibido como ambición que opaca a los otros, sino que debería

servir como modelo a seguir. Las ambiciones de ocupar cargos de prestigio y de reconocimiento académico por parte de la alumna indígena son más “problemáticas”.

El multiculturalismo como práctica cotidiana

La multiculturalidad de la escuela “San Francisco” se manifestaba en los valores básicos de su pedagogía escolar, el proceso de “recapacitación” y el derecho de Tamia de participar en algunas actividades escolares con su vestimenta indígena tradicional. Una diferencia considerable, por tanto, con otras escuelas y épocas descritas por De la Torre, quien muestra en su libro que la educación en las comunidades indígenas funcionaba como proceso de civilización y de mestizaje. Una de las estrategias para lograr este objetivo era la destrucción de todo vestigio de la cultura indígena en el ámbito escolar: era prohibido hablar quichua y la vestimenta era objeto de burla y humillación (De la Torre, 1996: 40). Una pregunta central es, por ende, en qué se basa la multiculturalidad en la práctica de la escuela “San Francisco”.

Los valores fundamentales de la pedagogía escolar

El director de la escuela y los profesores no utilizaban el término de multiculturalismo para referirse a situaciones o interacciones interétnicas. Más bien se expresaban en términos de los valores fundamentales de la pedagogía escolar, siendo éstos la tolerancia, la igualdad/equidad y el amor. La tolerancia se manifiesta según ellos a través del hecho de que la escuela recibe a todos los niños, independientemente de su religión o cultura.

Prof. Gordillo: Una cosa muy buena de los [hermanos]. Si aparece una persona, la reciben, de la cultura que sea, la reciben... Hasta de religiones. Yo veo que aquí hay diversidad. Y se respeta (EMG01).

Prof. Guzmán: Yo creo que el colegio aquí ha hecho muy bien con recibir a esta muchacha. Porque si hubiésemos marcado la diferencia, tal vez en decirle “no, usted no puede venir” o obligarle a que se ponga el uniforme (EPG01).

También la igualdad es parte del programa pedagógico del santo francés del siglo XVII. El trato igualitario de todos los alumnos es una obligación de todas las autoridades escolares.

Dir. López: El concepto de igualdad lo manifestamos nosotros en el aspecto... el trato es igualitario para todos. Nosotros no tenemos en mente “Éste proviene de tal familia, sólo este trato. Éste viene de la otra, igual”, ¡no! Para nosotros el trato... Esto nos pide [el santo francés]. Él trató con gente con bajos recursos, de baja sociedad y por ende él dice en sus escritos “Tenéis la dicha y el orgullo de en vuestras manos se formen los niños que son, ante la mirada de Dios, todos iguales”. Entonces eso a nosotros nos motiva, no podemos hacer diferencias (EDL01).

El tutor del grado de Tamia y la profesora de religión afirmaron la importancia de la igualdad como valor fundamental en la pedagogía de la escuela San Francisco; igualdad normativa basada en valores cristianos que, además, hacía difícil a las autoridades escolares de expresar la diferencia: todas las personas entrevistadas tenían dificultades sustanciales para referirse a los indígenas. Algunos hablaban constantemente de “ellos” o un “tipo de esta persona”, etcétera. La fuerza de la idea normativa de igualdad era tal que opacaba a menudo la percepción empírica de la desigualdad del alumnado en sus diferentes formas, resultando en representaciones de homogeneidad del alumnado en cuanto a la composición demográfica y socioeconómica

Dir. López: En cuanto a diferencias étnicas, acá no las vemos. Tenemos ciertamente la raza indígena, aunque no muchos, tenemos de raza negra. Tenemos mestizos, la inmensa mayoría. Es un conglomerado... casi homogéneo (EDL01).

Dir. López: Como usted lo ve, no sé si se ha dado cuenta en el colegio no existe “yo tengo esto... a mí me dan esto...”. Posiblemente en la charla de los niños lo habrá, pero en el mundo común no existe. Hay igualdad. Es uno de los valores fundamentales de Santo Francisco: la igualdad, la equidad (EDL01).

Si en total hay sólo dos alumnos indígenas y los alumnos afroecuatorianos no son más que veinte, un observador externo estaría lejos de decir que no existen “diferencias étnicas”. Cabe señalar que a parte de la

idea normativa de igualdad, también existen procesos de relativa homogeneización resultado de la pensión elevada de la escuela particular y de las microagresiones racistas, como indica la siguiente cita.

Patric: ¿Qué sabe usted de estos problemas?

Prof. Gordillo: Ya, la situación es la siguiente. Por ejemplo, la ropa, o la vestida... Yo trabajaba en la tarde con niños de clase popular, bien marginal, bien pobre. Este niño usa la trenza. Y él dice que al papá le está exigiendo que, o sea, quiere cortarse la trenza, porque los compañeros mucho le molestan. Entonces, posiblemente será otro de los que se vayan a un colegio fiscal (EMG01).

La profesora de religión señala que el hecho de que alumnos con problemas interraciales cambien la escuela no es ninguna excepción. Junto con el caso de Tamia, que a pedido de su madre estuvo a punto de cambiar de escuela —sólo el director le podía convencer de no hacerlo—, Susana comentó en una conversación que había cuatro alumnos saraguros, cuyos padres trabajaban con ellos en el mercado artesanal, que por problemas con los compañeros salieron de la escuela “San Francisco”.

El amor es otro valor fundamental en la pedagogía escolar. Según el director, todo es fundado en este sentimiento hacia el alumno que está en el centro de atención de los educadores, “hasta tal punto que a veces estamos olvidando a nuestras propias familias”. El amor como valor pedagógico influye en las relaciones sociales entre alumnos y profesores/director a través de la comprensión que tienen estos últimos de su función pedagógica. En lugar de ser autoridades, prefieren representarse como amigos de sus alumnos, con ciertos límites de respeto, como señala el tutor del curso de Tamia. Esta visión se basa en una comprensión paternalista de las relaciones sociales en el campo escolar y se manifiesta en que el director caracteriza a los alumnos como seres “débiles” que necesitan la ayuda de los “conductores” y “mediadores”. Visión paternalista que trata de transformar y suavizar las relaciones de poder entre profesor y alumno: al representarse como amigo, el profesor trata de convencer que la disciplina y el castigo no va en contra del alumno. Este convencimiento es central, ya que es mejor que el alumno “acepte ser disciplinado a que yo le imponga”.

El proceso de recapacitación

Como reacción a los reclamos de la madre de Tamia, el director de la escuela y el tutor del curso impulsaban un proceso de recapacitación, cuyo objetivo era la superación de los conflictos interétnicos a través de la integración social de Tamia Llugna. Este proceso consistía en charlas tanto con el grado como con las oficiantes y la alumna indígena. Charlas que, según el director, eran “muy favorables”, ya que “los niños comenzaron a verla y aceptarla mucho más” (EDL01). La madre de Tamia tiene otra opinión y comentaba en una de las conversaciones que “pasan unas dos semanas, a lo mucho tres semanas, y sucede lo mismo.” A continuación se analiza las charlas ya que pueden arrojar más luz sobre la percepción del conflicto interracial de las autoridades escolares.

Principalmente se trata de explicaciones que, en el caso del director de la escuela, tienen como tema principal la tolerancia y la igualdad de todos los niños ante Dios pero que incorporan un discurso racista sobre la superioridad de la “pureza de raza”.

Director: Cuando les hice [al curso] notar que raza pura son ellos [los indígenas] y que, por ende, hasta cierto punto son superiores, nosotros [los mestizos] somos la raza cruzada, los niños entendieron y desde este momento le dan su espacio y usted notará que está en el grupo de niños cantores, está en las niñas bastoneras y sale con el uniforme no de las bastoneras, sino con el suyo (EDL01).

Patric: ¿Qué significa para usted la recapacitación? Y ¿qué exactamente explicó a los niños?

Dir. López: El elemento clave por el cual yo inicié la conversación con los niños era indicarles que todos los hombres tenemos un solo y mismo origen, origen divino. Que si creemos en la Biblia, el génesis nos dice que todos provenimos de un mismo padre, entonces la desigualdad se produce posteriormente. Pero esta desigualdad no la creó Dios, la crearon los hombres. Y la desigualdad la dieron por dinero, por raza y por otras razones. En consecuencia, que esto es un colegio en el que prima de manera especial el concepto de amor de Dios y el concepto de amor al propio. Y que por ende, ninguna diferencia, ni de físico, feo, guapo, lo que sea, tiene que ver con eso (EDL01).

Si bien la intención del director es la eliminación de las agresiones racistas, utiliza categorías e ideas racistas –como la superioridad de la “pureza de raza”, así como inferioridad de la mezcla biológica– para demostrar la superioridad de la “raza indígena”, invirtiendo de esta manera el orden racial. Esta inversión se basa en una comprensión mistificada y romantizada del pasado de los pueblos indígenas, como aclara Susana.

Susana: [...V]oy y reclamo, ahí el director habla con los niños, inclusive el rector les había dado la historia a todos los niños de donde veníamos nosotros, completamente nuestra historia de los incas y todo eso, que nosotros vivíamos rodeados de oro, y los niños ya no le dicen nada [a Tamia]. Sí se llevan, pero claro que son un poco hipócritas, porque sólo se llevan un rato, y después entre ellas, le hablan... (ESL03).

La estrategia de recapitación es una suerte de inversión del orden racial que va mano a mano con categorías racistas y una romantización del pasado de los pueblos indígenas. No se puede entender cómo esta explicación compagina con la igualdad divina. Y en el fondo es una tarea imposible ya que las contradicciones sólo desaparecen si se distinguen diferentes capas discursivas que suelen estar presentes en un solo discurso. Por un lado se vislumbra claramente el lenguaje biologizante de la sociología ecuatoriana incipiente a comienzos del siglo XX en la que la desigualdad social se explicaba a través de los diferentes grados de pureza racial. En otros momentos, en cambio, el director habla desde la concepción cristiana del mundo en cuyo origen no existe ninguna desigualdad y propone una síntesis de las dos perspectivas –no exenta de contradicciones– cuando afirma que la desigualdad la dieron los hombres posteriormente por “raza”, dinero y por otras razones. Finalmente, si bien el director invierte el orden racial a través del significado de la pureza racial, deja intacto al orden racial en cuanto la pureza de los blancos es superior a la de los indígenas.

El tutor del grado también utilizó la forma de la charla para resolver los conflictos interraciales. Pero en lugar de basarse en una mitificación de la historia, se basó en un cuento inventado que juega en la actualidad para explicar que no hay desigualdad entre los indígenas y los mestizos. Algunos puntos llaman la atención. Primero, el tutor no utiliza categorías como “raza” o “etnia”, sino categorías como “campesi-

nos”, “ricos” o “pobres”. En el trasfondo del uso categorial está la convicción, mencionada anteriormente, de que el conflicto interétnico es algo del pasado. En este sentido, la lectura preparada para la recapacitación habla de un rico que vive en la ciudad y una campesina pobre.

Patric: ¿Qué significa recapacitar para usted?

Prof. Guzmán: Con los alumnos, pues, lo que han estado cometiendo los ciertos estudiantes con Tamia, haciéndole un poquito a un lado. Yo les hice recapacitar a los muchachos. Conversamos... Entonces...

Patric: ¿Cómo los recapacitó?

Prof. Guzmán: Les leí una lecturita que hay sobre un señor muy rico, y le daba al hijo todo, es decir, tenía todo. Pero en una ocasión este señor le quiso... El hijo quería vivir con los campesinos y lo llevó donde un campesina... “Pero hijo, tú tienes todo, piscina...”. Bueno, como conclusión, él era más feliz vivir allá en el campo que acá en la ciudad. Porque para él la piscina eran los ríos, las lagunas, el horizonte... En fin, pues, el hijo se daba cuenta de que la ciudad era más pobre. Y con lecturas así recapacitamos a los niños. Entonces, nosotros queremos tener todo, pero no es así, pues... (EPG01).

La lectura presentada por el tutor del grado devela una geografía sociorracial que en otros estudios ha sido descrita como “orden racial/espacial” (Rahier, 1999: 75) que delega a los indígenas al ámbito rural y los asocia con la pobreza mientras que el mestizo vive en la ciudad y se lo asocia con la riqueza. Pero el mensaje fundamental de la lectura es que la pobreza de los indígenas campesinos no existe. Una vez que el hijo del mestizo rico “descubrió” que la pobreza del mundo rural no es tal, se da cuenta de que la vida urbana es la que en realidad carece de todo tipo de bienestar. Igual que en el discurso del director, el tutor trata de invertir los estereotipos sobre los indígenas pero adhiriéndose a una percepción racializada del mundo rural y urbano.

La inversión de la jerarquía racial y la romantización de la vida de los pueblos indígenas tanto en el pasado como en la actualidad son mensajes fundamentales de la “recapacitación. Pero a la vez reproducen, con su lenguaje esencialista y sus representaciones raciales –como la geografía sociorracial–, una división entre los indígenas y los mesti-

zos. A pesar de la buena intención del director y el tutor del curso, estos agentes reproducen la frontera étnica. En lugar de explicar la diversidad étnica y la historia de los pueblos indígenas, las autoridades escolares tratan de convertir la exclusión social en una preferencia.

Dir. López: Hubo una charla de la madre conmigo al respecto y fue así que yo llegué al grado correspondiente y hablé sin ningún ambage: “Si es que voy a tener una preferencia, es con ella” (EDL01).

La vestimenta indígena tradicional como objeto de veneración

En el caso de Tamia Llugna, la multiculturalidad se manifestaba en su derecho a vestirse con anaco y alpargatas, siguiendo de esta manera la tradición de su cultura indígena. Sin embargo, se mostró en el capítulo anterior que esta decisión tenía consecuencias negativas debido a las microagresiones sufridas de parte de sus compañeras que convirtieron la ropa en objeto de burla y humillación, tal como lo describe De la Torre en otros ámbitos escolares. Pero a diferencia de la época o situaciones de “destrucción de todo vestigio indígena”, las autoridades escolares señalaban un cierto agrado con la decisión de la familia Llugna de mandar a su hija a la escuela con la vestimenta indígena tradicional. A continuación se muestra cómo los padres de Tamia pidieron la aceptación de su hija con la vestimenta indígena y por qué ésta representa un objeto de veneración.

Al ingreso de Tamia a la escuela San Francisco, su padre Vinicio acudió al director para pedirle que acepte que Tamia vaya con anaco y alpargatas a la escuela.

Dir. López: Entonces, cuando vino, yo la acepté. Pero le dije al padre, con una condición, que la niña viste con su vestido normal [indígena]. “Si” me dice “eso es lo que vine a decirle, desde un principio que me acepten en esta condición”. “No, yo estoy poniendo la condición”. Entonces, ha habido esta parte (EDL01).

Patric: Usted no exige el uniforme [a Tamia]. ¿Por qué?

Dir. López: A ella, no. Es más, es una condición que yo le puse, hasta cierto punto de respeto de la identidad, de la raza. Eso hace... Da mérito a la institución y se habrá notado, mientras todos están con uniforme de parada, el uniforme de ella es esta vestimenta (EDL01).

La multiculturalidad que se manifiesta en la aceptación de la vestimenta indígena se da, en la práctica, como una imposición del director mestizo. Es probable que a través de la condición dirigida a los padres de familia, se halle el intento del director de mantener el control sobre el “espacio que la escuela cede”. Además, el relato del director indica que no es solamente respeto por la identidad indígena, sino que una alumna indígena vestida tradicionalmente “da mérito” a la institución. Además de la lógica instrumentalista, las autoridades escolares a menudo mencionan un cierto orgullo de “tener a Tamia en el grado”.

Dir. López: [V]emos con agrado en un país pluri... cultural que las culturas se determinen y se mantengan. Lo otro sería, pues, avasallar... Sería quitarle su signo personal, su signo comunitario, de identidad indígena. Para mí es orgullo que ella vista así (EDL01).

Prof. Guzmán: Al menos, es una admiración cuando ella viene con su vestimenta típica. De verle acá una muchacha en estas condiciones. Entonces, como le dije yo “Tamia, ven, yo te admiro por lo que tú eres y sé orgullosa de lo que tú eres” (EPG01).

La vestimenta indígena a menudo es emparejada con la conservación de las raíces culturales. Y como las autoridades escolares asumen la cultura indígena como parte de la nacionalidad ecuatoriana, se sienten orgullosas porque se reconocen parcialmente en la cultura indígena. Además, conservar las raíces es algo que los mestizos ya no hacen o no pueden hacer, según lo que comenta el tutor del grado. La ropa, entonces, se convierte en objeto de reconocimiento, basándose en una revalorización o romantización de la cultura indígena, como ha sido descrito anteriormente. Parece que este sentimiento de orgullo y de agrado de tener una alumna indígena en la escuela que vista de manera tradicional es la otra cara de lo que De la Torre denominó “auto-odio” de los mestizos hacia sí mismos, causado por la cercanía al mundo indígena que tratan de superar constantemente (1996: 34). Parece que la cercanía al mundo indígena también puede causar lo contrario, una suerte de “auto-reconocimiento”, en situaciones en las que la cultura indígena es revalorada y romantizada.

Los fundamentos del multiculturalismo oficial

Esta sección sintetiza diferentes elementos de la tolerancia cultural con el objetivo de mostrar las aristas normativas del multiculturalismo oficial al negociar la diversidad étnica. En otras palabras, se pregunta por el tipo de multiculturalismo que se construye en la escuela “San Francisco” en el marco de la multiculturalidad. Para ello se utiliza la tipología de Kincheloe y Steinberg que distingue cinco multitypos diferentes de multiculturalismo educativo (Kincheloe y Steinberg, 1999: 25), de los cuales nos interesan, sobre todo, dos: el multiculturalismo conservador o monoculturalismo, y el multiculturalismo liberal. Antes de describir las dos posiciones filosóficas ante la diversidad cultural, cabe señalar los elementos que la sintetización del multiculturalismo oficial de la escuela “San Francisco” tiene que tomar en cuenta: a) los valores fundamentales de la pedagogía escolar como la igualdad absoluta en el trato de todos los alumnos; b) la existencia de grupos raciales significativamente diferentes a los mestizos; c) las dificultades culturales que tiene la alumna indígena para hacerse al ambiente mestizo; d) la percepción de que se trata de problemas aislados y poco sociales o estructurales; e) la percepción de que, en los conflictos interraciales, la responsable a menudo es la alumna indígena; f) la obligación de Tamia Llugna de asumir la responsabilidad de acostumbrarse y superar sus dificultades culturales; g) la romantización de la cultura indígena en referencia al pasado y a la actualidad. Estos elementos caracterizan la multiculturalidad y determinan cómo se trata la diversidad étnica y por ende se determina a la vez el espacio tanto figurativo como geográfico de los grupos étnicos en la práctica escolar .

El monoculturalismo de finales del siglo XX representa un intento de defender la supremacía de la cultura dominante contra los nefastos efectos de la diversidad cultural, manteniendo la oposición binaria entre el Nosotros, los ciudadanos, y los Otros, los indolentes e inferiores. El objetivo de la cultura pedagógica correspondiente es la integración de los alumnos de color en la cultura dominante, responsabilizando a éstos de los diversos problemas que la asimilación cultural puede generar, a menudo a través de la figura de los valores familiares. De ahí que el monoculturalismo ubica los diversos problemas y dificultades que pueden surgir en una situación escolar multicultural en el estudiante de la cultura subordinada. Los alumnos que se oponen a la desigualdad y la injusticia en las escuelas son tachados de protestones o de llorones.

La descripción del monoculturalismo de Kincheloe y Steinberg necesita, más que una corrección, una ampliación o actualización que aleja este tipo de multiculturalismo del lenguaje de la inferioridad/superioridad de las “razas” y lo sustituye por el lenguaje de las diferencias culturales como abismos insalvables e insuperables. Sin cambiar los planteamientos fundamentales del monoculturalismo, esta ampliación la acerca a una forma de racismo que Barker y Taguieff han descrito como “nuevo racismo” o “racismo diferencialista”, respectivamente, y cuya lógica no está en distinguir grupos culturales superiores de otros inferiores, sino de constatar una incompatibilidad cultural insuperable entre ellos (Wieviorka, 1992: 109).

El multiculturalismo liberal, en cambio, enfatiza que los grupos pertenecientes a diferentes grupos raciales comparten una igualdad natural y una condición humana común (Kincheloe y Steinberg, 1999:34). Sin desmentir completamente las diferencias entre estos grupos, este tipo de multiculturalismo enfatiza, sin embargo, las similitudes y el posible consenso cultural, partiendo del alcance universal y de la neutralidad de la cultura dominante. Con respecto al ámbito escolar, Kincheloe y Steinberg señalan que el multiculturalismo liberal trata los problemas de los alumnos de la cultura subordinada como individuales, sin tomar en cuenta las causas sociales y estructurales de éstos.

La reconstrucción del multiculturalismo de la escuela “San Francisco” tiene que tomar en cuenta algunas de las contradicciones inherentes entre los elementos expuestos anteriormente. Estas contradicciones pueden ser descritas como un movimiento entre el monoculturalismo y el multiculturalismo liberal. Por un lado, en la multiculturalidad están presentes los ideales igualitarios del multiculturalismo liberal que se manifiestan sobre todo en la pedagogía escolar, fundada en valores como el amor al prójimo, la tolerancia, así como la igualdad y equidad, con la diferencia de que la pedagogía no se basa en la racionalidad, sino en la igualdad de todos los hombres ante Dios. En la práctica, la igualdad se manifiesta en la aceptación de alumnos de diferentes culturas y religiones y en un esfuerzo de integración de aquéllos desventajados como los no videntes y físicamente discapacitados. Por el otro lado, las autoridades escolares construyen, a través del proceso de recapitación, una frontera étnica que separa a los indígenas de los mestizos, reproduciendo de esta manera la oposición binaria entre los Otros y el Nosotros. Una frontera étnica que marca una diferencia cultural y se

expresa a través de los supuestos problemas de Tamia Llugna a entrar al otro “ambiente cultural”. Frente a estas dificultades, las autoridades escolares manifiestan que las dos culturas, la mestiza y la indígena, son incompatibles. La siguiente tabla ilustra los dos polos del multiculturalismo oficial de la escuela “San Francisco”.

Tabla 6: Los dos polos del multiculturalismo oficial en la escuela “San Francisco” y sus manifestaciones en la práctica escolar. Elaboración propia.

Monoculturalismo	Multiculturalismo liberal
Lógica Exclusión del Otro	Lógica Inclusión del Otro
Tendencia Reproducción de la frontera étnica	Tendencia Asimilación del alumnado
Manifestaciones <ul style="list-style-type: none"> - Discurso de “raza”, “ellos” - Discurso de la superioridad y de la diferencia cultural - Dificultades culturales como la rebeldía de los grupos subordinados - Responsabilidad de “hacerse” al ambiente de los grupos subordinados - División (espacial): mestizos urbanos, indígenas rurales 	Manifestaciones <ul style="list-style-type: none"> - Aceptación de alumnos de diferentes religiones y culturas con la obligación de participar en la cultura dominante - Trato igualitario - Discurso de la homogeneidad y equidad del alumnado

El multiculturalismo oficial como práctica del poder

Al oscilar entre posiciones monoculturalistas y posiciones más liberales se manifiestan algunas contradicciones en el multiculturalismo oficial y en el proceso de “recapitación”: el legado cultural de la dominación de los pueblos indígenas, la insistencia en categorías como la “raza” junto con un lenguaje de superioridad e inferioridad, difícilmente se acoplan a los ideales liberales de igualdad y al objetivo del consenso cultural. En lugar de ver estas contradicciones como el resultado de una posición poco reflexiva, se argumenta que éstas son el resultado necesario de las relaciones de poder en las que se negocia la multiculturalidad como práctica cotidiana.

Primero, se puede entender el multiculturalismo oficial, siguiendo a Laclau, como una práctica discursiva que construye lo social a través de una serie de diferencias externas –la lógica de la exclusión del Otro– y la homogeneización de lo interno –la lógica de la inclusión, esto es, la constitución del Nosotros–. En este sentido, los discursos representan sistemas diferencialistas que relacionan o articulan diferentes significados a través de la lógica de la inclusión y desarticulan otros significados a través de la lógica de la exclusión. Esta práctica discursiva no es estable ni duradera porque ambos movimientos discursivos no pueden referirse a características esenciales o fijas fuera del discurso. Como para Laclau lo social es inherentemente discursivo, no existe nada más allá del discurso; circunstancia que lo convierte en construcciones cambiantes que no pueden fijar su significado de manera duradera. No existe, por ende, lo que Laclau y Mouffe llaman los discursos cerrados que, desde otro punto de vista, son discursos exentos de contradicciones y por ende estables y fijos. Sin embargo, los discursos abiertos pueden cerrarse de manera imaginaria por medio de los significantes vacíos, esto es, elementos discursivos cuyo significado es indefinible y por ende permiten construir posiciones discursivas contradictorias. Estos significantes vacíos –como la libertad– tienen la propiedad de poder relacionar o articularse con otros elementos discursivos sin que las posibles contradicciones entre éstos signifiquen la ruptura o el fin de una formación discursiva. Por ende, los significantes vacíos mantienen la identidad o coherencia de un discurso. Finalmente, la teoría de Laclau entiende los discursos siempre como construcciones atravesadas por el poder. Argumento que implica que la articulación de un discurso, así como su alteración, depende de las relaciones de poder vigentes en una situación social determinada (Stäheli, 2001: 201).

¿Qué significa esto para el discurso del multiculturalismo oficial de las autoridades escolares? En primer lugar, la teoría discursiva de Laclau permite entender el discurso del multiculturalismo oficial como un discurso abierto atravesado por diferentes elementos contradictorios. En segundo lugar, indica que algunos de los conceptos principales del multiculturalismo oficial como la igualdad, la equidad y la tolerancia cumplen con la función del significante vacío, encubriendo las contradicciones que la articulación con otros elementos discursivos pueden tener, como la responsabilidad de las víctimas, la existencia de “razas” y el lenguaje de la superioridad/inferioridad. De esta manera, se mantiene la impre-

sión de la identidad o coherencia del discurso del multiculturalismo oficial. Por último, y fundamental para lo sucesivo, el multiculturalismo oficial, como formación discursiva, es un producto de las relaciones de poder vigentes en la escuela “San Francisco” que se ajusta a las necesidades del director de abrir un espacio para los alumnos étnicamente diversos sin que ello ponga en peligro la posición de la cultura dominante. De ahí que las contradicciones discursivas son el resultado necesario de las estrategias de poder de presentarse como cultura universal frente a las interpelaciones constantes por parte de los grupos subordinados que insisten en sus derechos culturales. Ahora bien, ¿cuáles son los efectos del multiculturalismo oficial entendido como práctica del poder?

Un primer efecto de las relaciones de poder es la comprensión de la cultura dominante —el ambiente cristiano blanco-mestizo— de las autoridades escolares como cultura con validez universal, así como neutral, en cuanto a la convivencia con miembros de otros grupos étnicos. La universalidad de la cultura dominante se manifiesta, por ejemplo, a través de su invisibilización como parte de la cotidianidad escolar y del los conflictos interétnicos. Para el director, la cultura dominante es aquel “ambiente” al que Tamia Llugna tiene que acostumbrarse como alumna indígena, pero que no está presente en la reflexión sobre las posibles causas de los problemas interraciales. Un segundo efecto es la negación del propio poder en las relaciones sociales dentro del campo escolar. Como consecuencia, para las autoridades escolares es posible individualizar, fragmentar o minimizar los problemas interraciales y responsabilizar o revictimizar a las víctimas, tal como es el caso de Tamia Llugna, ya que no se reconoce la existencia de una estructura social de poder que produce los problemas interétnicos.

Conclusiones

Es preciso revisar la visión multicultural expuesta por el director y la estrategia de “recapacitación” de la escuela “San Francisco” en cuanto a sus alcances y limitaciones. Por un lado, existen intentos de convertir el campo escolar en un espacio multicultural, distanciándose de las políticas escolares de otros periodos y contextos que buscaban el mestizaje del alumnado y la eliminación de todo vestigio de la cultura indígena. La pedagogía escolar, basada en la tolerancia, la igualdad, la equidad y el amor hacia el alumno forma la base de estos esfuerzos que se manifies-

tan principalmente en el derecho de Tamia de participar en algunas actividades escolares con su vestimenta tradicional y en la “recapacitación” de los alumnos de su curso. Para Tamia y su madre, estas transformaciones son parcialmente el resultado de una interpelación permanente: ir a la escuela y reclamar al director. Esto significa, por tanto, un gran avance hacia la realización de sus derechos culturales y una “contención” de las microagresiones racistas, por lo menos temporalmente. Por otro lado, como señala Martínez en su estudio sobre las políticas multiculturales en México y Ecuador, la sensibilidad cultural en sí y su promoción no garantiza la democratización de las relaciones interétnicas (Martínez, 2006: 196). Se argumenta que, en el contexto del multiculturalismo oficial persisten, si bien transformadas, aquellas relaciones de poder que anteriormente negaban la diversidad cultural. De ahí se argumenta que para entender la persistencia de la dominación racial en contextos paulatinamente multiculturales, es necesario analizar la construcción de la multiculturalidad como práctica cotidiana y práctica del poder. La cotidianidad se refiere a la presencia de agentes estatales o paraestatales en el sistema educativo que producen la multiculturalidad en las interacciones diarias en el campo escolar. El aspecto del poder, en cambio, se refiere a la capacidad de los grupos dominantes de ajustar sus tecnologías de poder a nuevos contextos políticos y sociales.

El multiculturalismo oficial de la escuela “San Francisco” manifiesta la ambivalencia de la sensibilidad cultural desde ambas perspectivas. A pesar de que los profesores y el director reconocían la existencia de conflictos interétnicos, el tenor era que la alumna indígena era responsable de la mayoría de los incidentes. La razones que aducían las autoridades escolares apuntaban a menudo a la cultura indígena, entendida como la rebeldía, la falta de aceptación del “blanco” las “ambiciones exageradas” (EDL01). La cultura dominante no es vista como parte de la dominación racial, sino representada como cultura universal y neutral en cuanto a la convivencia interétnica. Lógica que no solamente revictimiza a los representantes de la cultura subordinada en cuanto a los conflictos ocurridos, sino también les asigna la responsabilidad para evitarlos en el futuro. Esta responsabilidad, siguiendo al director, incluye la obligación de la alumna indígena de “hacerse al ambiente”, de “habituarse” y de “ganarse la amistad de los otros” (EDL01).

También el derecho de Tamia de participar en algunas actividades escolares con su vestimenta tradicional es el resultado de un proceso de

negociación sobre el estatus de la cultura subordinada. La ambivalencia de la sensibilidad cultural se manifiesta en el hecho que el director de la escuela, al imponer la “condición” de que Tamia vista con anaco y blusa, busca tutelar a los padres de Tamia. Comportamiento que tiene que ver con la comprensión paternalista de la relación profesor-alumno que, en este caso, incluye a los padres de familia indígena. El amor como valor fundamental de la pedagogía escolar encubre esta relación social de poder autoritario y trata de suavizarla. Aun así, la decisión del director no impedía que Tamia enfrentara varios conflictos relacionados con su su vestimenta. Debido a la resistencia de las bastoneras, era imposible que la alumna participase en este grupo. Y como se señalaba en el capítulo anterior, la profesora de religión también insistía en que Tamia no participara en su coro vestida de indígena.

La recapacitación era exitosa en el sentido de que limitaba las microagresiones racistas de manera temporal durante dos o tres semanas, como señalaba la madre de Tamia. Sin embargo, la discriminación persistía a largo plazo a pesar del intento de los profesores de convertir la exclusión social por parte de sus compañeros en una preferencia. Otro aspecto que limita el alcance de la “recapacitación” es la reproducción de la frontera étnica en las charlas del director y el tutor que, a pesar de su intención, marcan la diferencia entre el mundo indígena y blanco-mestizo. Algunos aspectos del “trabajo de división” son a) la idea de la existencia de “razas” más o menos “puras” y la superioridad /inferioridad respectiva; b) la reproducción de algunas oposiciones binarias como la asignación del ámbito rural, la pobreza material y riqueza espiritual al mundo indígena y la asignación de la urbanidad, la riqueza material y pobreza espiritual al mundo blanco-mestizo. Junto con la reproducción de la frontera étnica se podía observar la romantización y mitificación de la cultura indígena que convertía algunos de sus elementos –como la vestimenta– en objeto de veneración debido a una suerte de “autoamor” por parte de los profesores y el director mestizos.

Para terminar, cabe señalar que un problema fundamental del multiculturalismo oficial es la ambivalencia entre la sensibilidad cultural y la visión de que los representantes de la cultura subordinada son los responsables de los conflictos interétnicos debido a su poca voluntad o capacidad (rebeldía) de integrarse a la cultura dominante, como lo expresaba el director. Esta contradicción se manifiesta en el discurso que acompaña al multiculturalismo oficial de la escuela “San Francisco” y

que oscila entre el monoculturalismo y el multiculturalismo liberal. Se sostiene que la oscilación, así como las contradicciones que emanan de ella, son las manifestaciones de un discurso que busca su validez universal, al mismo tiempo que tiene que adaptarse a las interpelaciones de la cultura subordinada. Es decir, en lugar de ver las contradicciones y la oscilación entre posiciones contradictorias en tanto posiciones ante la diversidad cultural, se sostiene que éstas manifiestan la búsqueda del poder por su continuidad y su intento de adaptarse a un nuevo contexto político y social.

En conclusión, se sostiene que, por las limitaciones inherentes al multiculturalismo oficial, éste se convierte en un escenario en el que se reproduce la marginalidad de la cultura indígena al convertirla en una suerte de cultura escenificada que tiene su función primordial en “sacar la cara para el colegio”. Lejos de superar las microagresiones racistas, las autoridades escolares reproducen el problema interracial al reducir el valor de la cultura indígena a una función de representación. De ahí que la continuidad y transformación del poder puedan limitar los efectos democratizantes del multiculturalismo. En palabras de Wade, la apertura multicultural no está exenta del juego de poder que anteriormente la negaba (Wade, 2000: 126). De ahí que con el fortalecimiento paulatino de las políticas multiculturales es preciso investigar la persistencia de la dominación racial, no como legado colonial y republicano de la construcción de la nacionalidad ecuatoriana basada en el mestizaje, sino como mecanismos contemporáneos de adaptación del poder al contexto multicultural. En este contexto, por último, es insuficiente analizar la dominación racial como consecuencia de “un sistema educativo que niega la diferencia y enfatiza el referente civilizatorio blanco desde el esquema superior/inferior” (Almeida, 1996: 70). Sostengo que es preciso problematizar aquella vertiente sociológica y antropológica que ve en el Estado y en el sistema educativo solamente a los promotores de políticas de mestizaje que buscan la homogeneización étnica.

Notas

32 No era afiliada a ninguna orden religiosa, pero estudiaba teología a nivel universitario.

33 “Cursivas mías”.

34 “Cursivas mías”.

35 Para el caso de María, ver capítulo sobre las microagresiones en el campo escolar.

6 RELACIONES DESIGUALES

Este capítulo se enfoca en la relación entre diferentes habitus racializados y las formas encubiertas de la dominación racial. Para ello se analiza la relación entre Susana y su madre Miche y su antigua patrona-empleadora blanco-mestiza, para la cual las dos mujeres indígenas habían trabajado como empleadas domésticas en Quito. Se argumenta que esta relación se basa en un patrón paternalista: el agente social dominante impone una frontera étnica que legitima el trato desigual, pero a la vez elabora un discurso de amor y cariño que trata de mitigar los efectos de la subordinación y estrategias de condescendencia, esto es, prácticas que buscan negar simbólicamente la distancia social entre las personas involucradas. En ello se sigue fundamentalmente a Martínez que propone estudiar el paternalismo como una forma suavizada de racismo (Martínez, 2006: 10). Además, se sostiene que es preciso incorporar dentro del análisis del paternalismo aquellas predisposiciones que conforman al habitus racializado de los agentes sociales subordinados y que viabilizan el trato paternalista, desconociéndolo como forma violenta de dominación racial.

Cabe señalar que el paternalismo –o maternalismo en los casos en los que la parte dominante es una mujer– es entendido como una formación específica de la relación entre habitus racializante y habitus racializado que depende del proceso sociohistórico en el que se ubican los agentes sociales respectivos. Esto significa dos cosas. Primero, el paternalismo no es una forma universal de la dominación racial, sino espe-

cífica de los países latinoamericanos. Segundo, es preciso entender el paternalismo como forma histórica de la dominación racial, arraigada en el pasado colonial, pero que persiste hoy tras adaptarse al contexto sociohistórico actual. No se trata, por ende, de un racismo colonial ni de un mero legado del pasado, sino de una adaptación de formas históricas a nuevos contextos sociales y políticos.

El capítulo se divide en tres partes. La primera describe la relación maternalista desde el punto de vista de la anterior patrona-empleadora, Isabela. En la segunda se invierte la perspectiva, describiendo dicha relación desde el punto de vista de las dos empleadas domésticas indígenas, Susana y Miche, hija y madre respectivamente. La última parte indaga en una serie de acontecimientos durante el trabajo de observación etnográfica que reflejan la relación maternalista que las mujeres involucradas han mantenido hasta hoy día. Los hechos a los que me refiero en esta parte pertenecen al proceso de búsqueda de un colegio para Tamia, hija de Susana, que durante el periodo de trabajo de campo terminó el último año de la escuela primaria. Los diferentes aspectos de la relación maternalista fueron estudiados a través de la observación en una serie de visitas que Susana, a veces sola, a ratos acompañada con sus hijos, hizo a la casa de Isabela. También se tomó en cuenta el comportamiento de la familia Llugna y la familia Proaño en diferentes momentos, situaciones, las conversaciones informales entre Isabela y su hija Federica sobre la familia Llugna y la circunstancia escolar de Tamia y, por último, una serie de entrevistas a profundidad con Susana e Isabela.

La autoridad maternalista

Para entender mejor la relación entre Isabela y su antigua empleada doméstica es necesario dar cuenta de algunos aspectos en su “convivencia” con personas indígenas. El primer aspecto data de su juventud, en los años cincuenta y sesenta, por lo que a continuación se describe también el trasfondo de su familia.

Otavalo y las estrategias de condescendencia

Los padres de Isabela, ambos de Otavalo, ciudad en la que Isabela pasó su niñez y juventud, eran profesionales de clase media que realizaron sus estudios durante la década del treinta en Quito: el padre estudió mecánica de precisión, su madre fue profesora en una escuela fis-

cal en Otavalo. La orientación política de sus padres era “más de izquierda”, su padre fue miembro del Partido Liberal. Según Isabela, el origen de “clase media baja” de sus padres influyó mucho en la importancia que daban a la educación de sus tres hijas que, igual que sus progenitores, estudiaron una profesión en Quito. Ser de Otavalo significa, para Isabela, haber tenido principalmente dos experiencias de “convivencia” con indígenas. La primera se dio durante los días de cosecha de maíz en una propiedad de su abuelo paterno de aproximadamente 5 h en las afueras de la cabecera cantonal; parcela de tierra agrícola que durante la mayoría del año era “cuidada” por una familia indígena. La segunda experiencia abarca su niñez y juventud, ya que sus padres contaban con la ayuda de una familia de origen indígena: una madre, Manuela, que vestía de “chola” y sus tres hijos. En ambos casos, los indígenas ocupaban posiciones de “servidumbre”, prestando su fuerza laboral no remunerada en trabajos eventuales en la casa del abuelo o como empleados domésticos en la casa de los padres. Manuela, por ejemplo, estaba a cargo de la cocina. Además, sus hijos tenían “responsabilidades” específicas como la limpieza de la casa e “ir a los mandados”. Por estos servicios, los padres de Isabela les recompensaban con vestimenta, una vivienda y la educación de los hijos. Si bien la educación en estos colegios, cuya oferta educacional consistía en cursos de diferentes oficios, era gratuita y formalmente accesible para indígenas, los costos de los implementos impedían de facto la educación fiscal de los indígenas. A pesar de la distancia social, entendida como relación desigual entre las posiciones objetivas respectivas, lo que prima en la percepción de ambas experiencias de convivencia es el haber compartido “por iguales”. En el caso de los días de cosecha, la “servidumbre” que ayudaba a cosechar el maíz dormía en la misma casa de campo “muy precaria” que consistía en un solo cuarto grande. Además, a la hora de comer, se ponía los alimentos cocinados en una manta larga en el piso y “todos comíamos de ahí”. La segunda experiencia entre Isabela y los empleados domésticos indígenas también estaba impregnada por la idea de igualdad, puesto que se los trató como “unos miembros más de la casa”. La idea de igualdad o de relaciones horizontales con los indígenas es dominante, hasta el punto que Isabela afirmaba a menudo que “no hubo diferencia” y que los indígenas “eran como nosotros”. La mujer mestiza se acuerda haber rechazado algunas veces esta cercanía, marcando la distancia social al rechazar una tarea doméstica que, según ella, era la

responsabilidad de una de las empleadas domésticas indígenas. Pero su madre la increpó diciendo que: “no es la empleada que ustedes están pensando, sino es un miembro más de la casa” (EIP01). Isabela asume esta visión y ve a la empleada no como tal, sino como “una segunda madre, con autoridad”. Se argumenta que la representación de las relaciones desiguales como si fueran relaciones horizontales entre iguales es una estrategia de condescendencia utilizada por los primeros para encubrir la distancia social y, de esta manera, construir un lazo simbólico con los grupos subordinados. Dos ejemplos de esta estrategia de la que da cuenta el relato de Isabela son: el compartir la comida durante los días de cosecha, siendo ésta “una manera de compartir y de reconocer la igualdad” (EIP01) del Otro; y compartir la misma vestimenta entre los hijos de la empleada doméstica y los hijos de la familia Proaño. De esta manera, los padres de Isabela trataban de construir la igualdad de manera simbólica entre ellos y sus empleados domésticos, pero en realidad existía una distancia social basada en posiciones objetivas desiguales y una relación de explotación de la fuerza laboral indígena.

Quito y el lenguaje del amor

La tercera experiencia de convivir con personas indígenas principia en los años setenta en los que, después de haberse radicado con su esposo en Quito y haber tenido dos hijas, ejercía su profesión como empleada pública en una entidad municipal, manteniendo el estatus de clase media de sus padres. Pronto, la madre de familia se dio cuenta de que necesitaba ayuda en los “asuntos domésticos”, por lo cual empleó a Miche, una mujer indígena de Otavalo, de entonces treinta años, y madre de Susana. Después de algunos años de servicio doméstico en varias casas de familias blanco-mestizas, Miche volvió a Otavalo. Cuando Susana cumplió doce años, asumió el papel de su madre como empleada doméstica en la casa de la familia Proaño durante ocho años. En ambos casos, Isabela mantenía una distancia social al imponer una frontera étnica a través de estrategias, algunas de las cuales ya se describió anteriormente. Antes de profundizar en la relación de Isabela con las dos empleadas domésticas indígenas, conviene detenerse un momento en su visión sobre la situación general de los indígenas en la sociedad ecuatoriana.

Según Isabela, la sociedad ecuatoriana es muy racista, de modo que

“el indígena siempre ha estado en un nivel inferior y el blanco siempre en un nivel superior” (EIP01). La diferencia se manifiesta sobre todo en que los indígenas “no tienen las oportunidades que nosotros tenemos”. La diferencia en las oportunidades de vida se basa sobre todo en el hecho de que los indígenas no “han tenido educación”, esto es, no han podido acceder al sistema de educación. La consecuencia es que los indígenas “no pueden luchar y no pueden hacer presencia en los diferentes campos laborales o económicos o de relaciones intersociales” (EIP01). Otra diferencia que marca las oportunidades de vida es el color de la piel. Aludiendo a su propia blancura, Isabela se ha percatado, en diferentes momentos de su vida, cómo la piel le ha ayudado a acceder a puestos de trabajo y establecer relaciones sociales, diferenciándose en ello de otros compañeros de trabajo de “piel más cobriza”.

Es interesante que Isabela se autodefine como mestiza, a pesar de que por sus ojos claros y su piel blanca es categorizada a menudo como “blanca”. Según Isabela, esto le ha perjudicado en la relación con los indígenas que la ven como persona de “otra condición”. El perjuicio no consiste tanto en la discriminación de Isabela como persona blanco-mestiza, sino en su imposibilidad de construir relaciones maternalistas que, a través de estrategias de condescendencia, buscan una horizontalidad simbólica con los grupos subordinados.

También es interesante notar que, para Isabela, la ropa indígena no representa ningún objeto de prácticas discriminatorias. Al contrario, gracias a la vestimenta tradicional, los indígenas destacan de su entorno con un “estatus especial”. Según ella, los indígenas podrían “sacar provecho” de ello para “hacer presencia”. Una conclusión que se basa sobre todo en las reacciones positivas de otras personas blanco-mestizas en cuanto a la vestimenta tradicional de Susana, cuando la empleada doméstica indígena acompañaba a su patrona-empleadora en espacios públicos o la visitaba en su oficina. A pesar de esta suerte de capital cultural, Isabela se percata que los indígenas no han podido acceder a puestos de prestigio, a excepción de una pequeña elite. Se argumenta que la visión general de la situación de los indígenas se refleja en las relaciones personales de Isabela con sus empleadas domésticas, en el sentido de que Isabela presenta a las dos mujeres indígenas como personas que necesitan un “soporte”. Éste o la “ayuda” consistían en dos elementos principales. En primer lugar, se daba en términos económicos, ya que Isabela les ofrecía un trabajo pagado. Como “retribución”, Isabela

esperaba lealtad de parte de sus empleadas domésticas y una constante disponibilidad como fuerza de trabajo, también en los casos en que ellas trabajaban en otras casas, como señala la siguiente cita.

Isabela: Le dije [a Miche] “ve sal de esta casa, porque te necesito”. Estuvo ocho días y me abandonó, y se fue... Entonces me dio resentimiento... Ahora que la necesito, que me hubiera podido retribuir... Porque yo siempre le he ayudado... [Pero] cuando yo la necesitaba, no estuvo... Y fue terrible, eso fue caos... Entonces, me resentí (EIP01).

En segundo lugar, la ayuda era más bien de carácter moral y emocional, pues las mujeres indígenas necesitaban una “seguridad que no tenían”. Por consiguiente, Isabela construye tanto un papel de “madre” para con sus empleadas domésticas como un discurso de amor y cariño que las representa como si fueran unos “miembros más de la familia”, siguiendo en esto las pautas de su experiencia en la niñez en Otavalo. El papel de “madre” se reflejaba en algunas “responsabilidades” para con sus empleadas domésticas que temporalmente iban más allá de la relación laboral, de modo que en el transcurso de los años “intervine en las vidas de ellos para tratar de poner un orden”. En el caso de Miche, intervino en la relación con su esposo y con su hermano alcohólico.

Isabela: Yo vi que [el esposo] nunca le dio un centavo, hasta que un día le hice entrar al departamento, “quiero hablar contigo, tú vas a asumir tu responsabilidad, son tus hijas, les vas a pasar una pensión”. Entonces, tuve que asumir también eso (EIP01).

Isabela: Entonces iba y le decía “no puedes seguir bebiendo” [alza la voz]. Y le decía, “si yo sé la próxima semana que bebes, vas ver lo que te pasa”. Y al menos duraba la semana. Porque me tenían... No digo miedo, pero sí un poco de respeto (EIP01).

Las responsabilidades asumidas por Isabela fueron ejecutadas a menudo “en plan de autoridad”. Junto con las estrategias de condescendencia que simbólicamente encubren la distancia social, el discurso del amor y la “autoridad” es crucial en la construcción de la relación maternalista entre Isabela y las dos mujeres indígenas y sus familias. Se argumenta que la presencia autoritaria y el papel de mentora es socialmente efi-

caz, ya que remonta a las prácticas coloniales de tratar a los indígenas como menores de edad (Martínez, 2006: 113).

El pedir favores

Se sostiene que el maternalismo es más complejo que una relación de subordinación unidireccional en la que la persona maternalista autoasume las “responsabilidades” para con la persona infantilizada y su familia. Por ello es necesario indagar en aquellas tácticas de los grupos subordinados que aprovechan la relación maternalista para resolver problemas de cuño económico o social.

Un aspecto que hace difícil sostener que la persona maternalista autoasume las responsabilidades es el hecho de que las mujeres indígenas piden favores o ayudas en determinadas situaciones. Esto fue el caso de la situación del hermano alcohólico. Tras haber perdido toda su autoridad con su hermano, Miche pidió a Isabela que se encargara del problema.

Isabela: Y la Miche me decía “vaya, deme hablando con mi hermano. A mí no me hace caso, a Usted sí le ha de hacer caso”. Asumí ese papel (EIP01).

En otra ocasión, Isabela fue la responsable de dividir un pequeño terreno que pertenecía a la madre de Miche y que lo quería repartir entre sus hijas. Después de algún tiempo, Isabela se reunió con la familia para que realizara la distribución de la tierra, puesto que “no dividieron mientras yo no decía cómo tenía que dividirse”. En el caso de Susana, en cambio, Isabela fue invitada a examinar un lote de terreno ubicado en el sur de Quito que la familia Llugna quería comprar. De la misma manera, Isabela fue consultada sin importar el objeto de la duda: el seguro de salud, decisiones sobre la reproducción sexual, dinero para los implementos escolares, el puesto del mercado artesanal en el que trabajaba Susana, la selección de un banco para abrir una cuenta, la búsqueda de nuevas escuelas para los hijos de la familia Llugna y de médicos especialistas para diferentes enfermedades que el centro de salud del barrio no podía resolver, etcétera. Se sostiene que en cada uno de estos ejemplos se refleja la relación desigual, esto es, la distancia social entre las posiciones objetivas de la familia Llugna, y la de Isabela. Debido a que ella contaba con más capital económico, social y cultural, podía asumir el papel maternalista y “ayudar” a la familia indígena.

Vivir la relación maternalista

Esta sección describe más detalladamente uno de los procesos que reprodujo la relación maternalista, reflejando además las posiciones objetivas desiguales ocupadas por las personas involucradas. Se trata del cambio al colegio de la hija mayor de Susana, por lo que en lo sucesivo se recorre el proceso de aplicación a varios colegios fiscales. La sección se divide en dos partes. La primera describe las características que el futuro colegio tenía que cumplir desde el punto de vista de la familia Llugna. La segunda parte recorre el proceso de búsqueda de un colegio para Tamia, en el que la familia Proaño jugaba un papel fundamental a través de su capital económico y social.

La calidad de la educación

Debido a los problemas interétnicos recurrentes, la madre de Tamia estuvo a punto de cambiarla de escuela en la mitad del año escolar. Con este antecedente, Susana tenía claro que no había otra alternativa que cambiar de institución. Al preguntar por las razones de esta decisión, ella señalaba las siguientes: la calidad y orientación de la educación, el ambiente multicultural, la distancia de la escuela y, por último, los costos de la pensión mensual.

Susana estaba ansiosa de encontrar un colegio fiscal de buena reputación. Para ella, la educación era fundamental para “ser alguien en la vida”, para el ascenso social. Si no podía brindar una buena educación a sus hijos, éstos corrían el riesgo de que les pasara lo mismo que a sus padres: trabajar duro y ganar poco. Además, en las conversaciones sobre la educación estaban presentes las hijas de Isabela en función de referentes de cómo se debe estudiar y trabajar para “superarse a sí mismo”. No es descabellado argumentar que el énfasis en la educación es una de las “muchas cosas que he aprendido donde la señora Isabela que ahora me han servido” (ESL03).

Los problemas interétnicos y el ambiente mayoritariamente “mestizo” en la escuela San Francisco mostraron que la calidad de la educación no era el único criterio para la selección.

Susana: [Antes] pensé solamente en la educación de ella, pero no pensé en su vida interior, en su entorno, en sus sentimientos. No pensé en eso, a pesar de que yo he vivido en una escuela acá en Qui-

to eso. No sé, por qué eso no se me ocurrió. Y esas experiencias tan duras que ha vivido mi hija, y yo sé que ella no va a olvidar. Que este error también que cometí, por mi culpa. No supe pensar en eso, solamente en la educación, en la preparación y nada más (ESL04).

Para el futuro, Susana quería evitar los problemas interétnicos que había tenido su hija en la escuela “San Francisco”. De ahí que el criterio de la multiculturalidad ganaba en importancia comparado al criterio de la calidad de la educación. Para Susana, la multiculturalidad se expresaba sobre todo en la aceptación de la vestimenta indígena tradicional, así como en la presencia de otras alumnas indígenas. Un colegio que no cumplía con estos requisitos quedaba eliminado de las posibles alternativas.

Otros criterios eran los gastos mensuales para la pensión y el material curricular así como el transporte escolar. Hasta este momento, la familia Proaño había pagado las cuotas mensuales de la escuela San Francisco. Susana se sentía incómoda con esta situación porque no quería “abusarse” de la “buena voluntad”. Para evitar las pensiones mensuales, Susana tenía que encontrar un colegio fiscal. El costo de la matrícula tenía una doble importancia. Primero, determinaba si los padres de Tamia podían acceder a este colegio económicamente. Segundo, a la hora de entrar a una universidad estatal, la matrícula se calcularía en base a los costos de la matrícula colegial, favoreciendo de esta manera a los alumnos que egresaron de colegios fiscales. Pero las matrículas anuales el costo promedio del material curricular diferían de manera abismal, según la información levantada por las dos mujeres: entre 25 dólares para el colegio “El Bosque” y 800 dólares para el colegio “El Parque”.

El último criterio mencionado por Susana era la distancia que su hija tenía que recorrer diariamente para llegar al colegio. Los noventa minutos que su hija tenía que recorrer para ir a la escuela “San Francisco” incidían de manera negativa en el tiempo que su hija tenía a disposición para sus deberes y sus tareas en el hogar.

La situación hacia el final del año lectivo de la escuela “San Francisco” se presentaba difícil para la familia Llugna, ya que aún no contaba con información sobre colegios. Ir a los colegios era difícil, puesto que ello significaba cerrar el puesto de mercado y, por ende, quedarse sin

ingreso. Además, los criterios que debían guiar la selección de un colegio hilaban una red compleja y parecía imposible encontrar una alternativa que satisficiera todos con respecto a la situación socioeconómica de la familia indígena. El dilema, objeto de varias visitas a la familia Proaño durante las cuales Isabela aconsejaba a los padres de cómo organizarse, era el siguiente. Sin duda existían colegios con una buena reputación, pero la mayoría de estos colegios eran particulares y, debido a sus pensiones elevadas, hubieran sobrecargado la limitada economía familiar de los padres Llugna. Además, en los colegios particulares, Tamia corría nuevamente el riesgo de ser la única alumna indígena debido a sus costos prohibitivos que excluyen a las familias indígenas con pocos recursos económicos, como ya fue el caso de la escuela “San Francisco”.

La competencia por los cupos limitados en los colegios fiscales con buena reputación era muy grande: el padre, Vinicio, estaba obligado a esperar horas junto con centenares de personas interesadas, a menudo pernoctando frente al colegio, para recibir un cupo que garantizaba la participación en un sorteo o el derecho a tomar una prueba de ingreso, dependiendo de las reglas de admisión de los colegios. Aparte del tiempo invertido, “sacar un cupo” en diferentes colegios significaba un gasto mayor —el cupo costaba entre 10 y 25 dólares— que la familia Llugna tenía que pedir prestado a Isabela porque, para estos gastos adicionales, no alcanzaba el dinero que la familia ganaba en los puestos de artesanía. Debido a la incertidumbre —el cupo garantizaba sólo el derecho a la prueba o al sorteo—, para muchas de las familias mestizas e indígenas de bajos recursos era imprescindible aplicar a varios colegios a la vez.

Con la ayuda de la familia Proaño, los padres de Tamia elaboraron un esquema que les permitía tomar decisiones estratégicas durante la búsqueda para optimizar su limitado tiempo disponible y sus reducidas capacidades económicas.

Las dificultades estructurales

Las dificultades de los padres Llugna con respecto a las decisiones que implicaba la educación de sus hijos no empezaban en este año. Mientras Susana cursó los primeros seis años de escuela primaria, su esposo Vinicio era analfabeto. Además, a poca constancia de la econo-

mía familiar no permitía ninguna planificación a largo plazo. La familia Llugna siempre corría el riesgo de no poder pagar gastos imprevistos de modo que dependía económicamente, en cuanto a la educación de sus hijos, de las relaciones maternalistas con Isabela. Tercero, la falta de capital informacional sobre el sistema educativo ecuatoriano de calidad y la falta de capital social que podía abrir el acceso a éste eran otros ámbitos en los que los padres de Tamia dependían de la “buena voluntad” de Isabela. Con respecto al capital informacional, Susana contaba que no intercambiaba información con las madres de los compañeros de su hija en las diversas reuniones de padres en la escuela San Francisco.

Susana: Es igual en las reuniones de padres de familia yo siempre estoy sentada sola en un lado y ellos así. Igual sucede en las reuniones [...]. No puedo intercambiar información. Sólo con una madre me recuerdo que me dijo que le va a mandar... Que “¿a dónde le va mandar?”. Y le digo “al Consejo Provincial”. Y le pregunto a ella y me dice “Al Colegio Militar” (ESL04).

Considerando que la información, lo que Bourdieu clasifica como capital informacional, es algo que se difunde –en ausencia de instituciones estatales fuertes– en redes informales como las reuniones de padres de familia, la inaccesibilidad y la exclusión de estas redes pueden tener efectos sobre las oportunidades escolares de los hijos. La aplicación de Tamia a otros colegios, por ejemplo, empezó algunas semanas después de que los padres de los compañeros empezaran o terminaran de gestionarlas; atraso desfavorable que resultó en un periodo acortado de preparación para dos de las pruebas de ingreso.

Crónica de la búsqueda de un colegio: la compra de los cupos

A finales de marzo de 2007, Susana, Isabela y Federica, su hija mayor, empezaron a buscar toda la información necesaria para poder decidir cuáles eran los colegios que venían al caso. Tanto Susana como Isabela fueron a los colegios para preguntar por las fechas para “sacar el cupo”, los requisitos de ingreso y la composición étnica del alumnado, así como el derecho de usar la vestimenta indígena. Con respecto al último punto, las autoridades escolares señalaron un “encanto” por tener una alumna indígena de Otavalo en su institución educativa, como

comenta Susana. Pero a pesar de las respuestas favorables de los representantes, Susana se quedó preocupada porque no quería, en ningún caso, que se repitieran las experiencias de la escuela San Francisco en la que el rector había manifestado el mismo “agrado” que los representantes de los colegios seleccionados.

El tiempo invertido en la reunión de la información básica sobre los colegios era significativo, pues era necesario acudir varias veces a los colegios personalmente porque, o bien la persona responsable no estaba, o bien no sabía cuándo iban a abrir el periodo de compra de cupos.

En base a una conversación con Isabela y su hija Federica, los padres Llugna y sus compadres escogieron cinco colegios fiscales como posibles alternativas. Una vez que los padres Llugna se enteraban de las fechas de la venta de los cupos en estos colegios —siendo éstos una suerte de folletos que, junto con información general sobre el colegio contenían un número para el sorteo o para la prueba de admisión— era preciso empezar a “hacer fila” desde las cinco o seis de la tarde del día anterior a la venta. A menudo, el padre de Tamia pernoctaba frente al colegio con una gran cantidad de padres de familia, con el objetivo de asegurarse un cupo y, por consiguiente, tener el derecho al sorteo o a la prueba de ingreso. Esto fue en el caso de dos colegios que vendían sus cupos a diez dólares, mientras que en otros no fue necesario esperar tanto por su elevado costo de 25 dólares por cupo.

Esta primera fase ponía la economía familiar en un estado precario porque, durante las diversas visitas a los colegios, tenían que cerrar sus puestos de venta de artesanía y tenían que pagar los materiales de aplicación, transporte público y los cupos de cada colegio. Para que puedan cubrir estos gastos, Isabela les prestaba dinero.

Los primeros resultados

Después de un mes de búsqueda, la situación se presentó de la siguiente manera. De las cuatro instituciones, el colegio fiscal “El Parque” era inalcanzable para los padres Llugna y se lo eliminó de la lista. Los acontecimientos de las primeras semanas de abril continuaron reduciendo las posibles alternativas. En el colegio “Luis Godín”, después de un día de preparación, Tamia dio el examen y apenas alcanzó el mínimo puntaje requerido. El siguiente sábado, Tamia no fue sorteada en el colegio “9 de Octubre”. Con esto quedaron dos opciones, el colegio

“Nacional” y el colegio “El Bosque”, y los padres de Tamia empezaron a dudar la posibilidad de conseguir otro colegio que no fuera el “San Francisco”.

La primera noticia positiva la recibieron del colegio “El Bosque”, en el que Tamia salió sorteada. Los resultados de los sorteos se publicaban en listas colgadas contra una pared del colegio donde constaban los alumnos sorteados en orden alfabético. Los padres, que semanas antes compraron el cupo, acudieron al colegio para enterarse si su hija fue aceptada o no. Por consiguiente, delante de los resultados se generaban largas filas de personas, unas gritando del alivio por haber sido sorteados, otras con caras consternadas.

Pese a haber salido sorteada en el “El Bosque”, este éxito no significaba el fin de la búsqueda para la familia Llugna, debido a que las especializaciones tecnológicas que ofrecía no eran lo que Tamia ni sus padres esperaban. Esto significaba, tanto para la familia como para Isabela y su hija, duplicar los esfuerzos en aquella opción que quedaba abierta: el colegio “Nacional”.

El manejo de las palancas

Con la experiencia de la prueba en el colegio “Luis Godín”, apenas aprobada, los involucrados empezaban a perder la fe y los esfuerzos tanto económicos como emocionales empezaban a pesar cada vez más.

Las largas esperas frente a los colegios fueron aprovechadas por los padres para intercambiar información sobre las formalidades, los requisitos y la calidad educacional del colegio. A parte de la información que respecta el proceso de ingreso oficial, también se pasaba la voz sobre las posibilidades de dejar “recomendar” a su hijo o hija por una persona –usualmente un profesor– dentro del colegio, con el objetivo de evitar las pruebas o sorteos y poder ingresar a través de “palancas”. Para la mayoría de la gente esta posibilidad era inalcanzable por los precios que se pedían para estos puestos reservados y por la falta de contactos con los empleados del colegio.

Tanto el convencimiento de que Tamia no podía quedarse en la escuela “San Francisco” como las experiencias de las múltiples dificultades y barreras en la aplicación a los colegios, Isabela decidió contactar a sus “palancas”. Personas conocidas que ocupaban una posición de poder dentro de una jerarquía de administración pública y que podían influir

sobre el proceso administrativo de su organización, a veces estirando su autoridad hasta los límites impuestos por las normas organizacionales, otras rompiéndolas. El acceso a las personas con poder administrativo es una forma concreta de lo que Bourdieu llama capital social. Son las relaciones sociales y el intercambio de favores —en otras palabras, el intercambio de diferentes tipos de capitales— que permiten mejorar la posición del postulante. El conjunto de las relaciones sociales que permiten el intercambio de favores conforman redes informales que atraviesan las instituciones públicas. Como comentaba Isabela, el hecho de ser categorizada como blanca le permitió establecer relaciones sociales que a su vez le permitían acceder a estas redes informales.

Isabela: Si yo no tuviera la posición que tengo de mestiza, creo que no hubiera tenido la oportunidad...

Patric: ¿De hacer qué?

Isabela: De haber encontrado las relaciones que me han permitido topar con gentes de poder que me pueden llevar a alcanzar lo que [...] yo quiero. Y en esto me ha servido, desgraciadamente, el color de la piel y el color de los ojos [...].

Patric: ¿La familia Llugna tiene acceso a esto?

Isabela: No tienen... No pueden... No tienen acceso a eso. ¿En base a qué? (EIP01).

A comienzos de mayo, Isabela empezó a gestionar sus contactos dentro de la administración pública para ayudar a la hija de Susana. Pronto recibió una oferta de ayuda de una compañera de trabajo.

Isabela: En un momento dado comenté con mi compañera vecina que estoy desesperada, porque no consigo colegio para Tamia [...]. Entonces, esta chica me dice “¿Por qué no ha accedido a los municipales?”. Le digo “no, ya fui al El Parque”. “Y, ¿al colegio Nacional?” me dice. “No, del Nacional no tengo a nadie”. Porque en el “El Parque” tenía una secretaria y tenía a una profesora que conocía hace muchos años. Entonces, estas dos personas fueron las que me ayudaron en el colegio “El Parque”. Pero en el “Nacional” no tenía a nadie dentro de [mi organización] que me podía ayudar. Entonces, esta compañera mía me ayudó con un contacto en el colegio “Nacional” y me puso al habla. A los pocos minutos tuvo ella la contestación de que sí, que nos puede ayudar [...], siempre y cuando nosotros mantengamos reserva.

La ayuda que nos iba a dar que consistía en darnos [un documento]. ¿Cuál sería mi desesperación que acepté? (EIP01).

Una semana después de que la familia Llugna recibió el documento falsificado y gestionó el ingreso al colegio “Nacional”, una empleada del colegio se dio cuenta de la irregularidad y paró la aplicación de Tamia. A continuación hubo un seguimiento del caso por parte de los profesores del colegio “Nacional” para aclarar la situación. Sin que la búsqueda por las personas responsables dé frutos, el asunto se diluyó en el periodo agitado de aplicación a los colegios municipales. A pesar del riesgo de casi haber sido identificada, la persona del colegio “Nacional” insistió en ofrecer nuevamente sus servicios para el próximo año.

El negocio de la recomendación

Después de aproximadamente dos meses de aplicar a diferentes colegios, Tamia tenía dos opciones: la escuela San Francisco o el colegio “El Bosque” que, debido a la especializaciones ofrecidas, ocupaba el último puesto en la lista de las alternativas. Como el periodo de aplicación a los colegios ya estaba cerrado, la hija de Isabela decidió dar seguimiento a la propuesta que le hizo la esposa de uno de sus empleados, Luz-María Chávez, ofreciendo contactar a su “palanca” en el colegio “9 de Octubre”. De esta manera, se estableció, a través de Luz-María contactar con una empleada del colegio “9 de Octubre”, tratando de “recomendar” a Tamia Llugna. A diferencia de la “palanca” usada en el colegio “Nacional”, la “recomendación” tenía su precio. Luz-María, por ejemplo, tuvo que pagar por su hija y su sobrina quinientos dólares respectivamente, y porque la segunda no aprobó las primeras pruebas, mil dólares adicionales después de un semestre. La manera de entrar por “recomendación” no era algo exclusivo del colegio “9 de Octubre”, ya que los padres de Tamia se habían enterado de esta posibilidad en las largas esperas para comprar el cupo. Lo que destacaba del “9 de Octubre” era el precio, reflejando tanto la calidad del contacto –la persona contactada ocupaba un puesto directivo– como la reputación de la que gozaba esta institución colegial.

El precio fijado por la “recomendación” de Tamia Llugna por parte de la empleada del colegio fue, como en los casos anteriores, de quinientos dólares. Una vez que la familia Llugna junto con Isabela y su hija Federica –dispuestas a pagar la suma requerida– se decidieron por la

opción de la “recomendación”, se llamó a la empleada del colegio para preguntar cómo se iba a realizar el pago.

Federica: Después nos llevaba a su oficina, me supongo, y me dice “La señora Chávez me contó sobre la niña, sí tiene buenas notas. Ya le vamos a ayudar a entrar al colegio. Pero necesito que me haga un préstamo”. Le digo “¿un préstamo?”. “Sí, un préstamo, de quinientos dólares, pero es sólo un préstamo, mi hijita. Lo que pasa es que los padres no han pagado lo que tenían que pagar y me toca a mí pagar los buses y no tenemos dinero. Me presta este dinero y yo le pago la primera semana de septiembre” (EFP01).

El concepto que se le dio a este pago durante todo el trámite fue el de “préstamo”. La empleada del colegio quedó en avisar a Federica cuándo había que inscribir a Tamia como alumna. Pasaron semanas sin que la familia Llugna se enterara de algo, hasta que Federica llamó a la empleada, quien le comentó que todavía no lograba “meterle a la niña, porque nos hacen por partes”. Se refería a varias alumnas “recomendadas” que no podían salir simultáneamente en las listas de las alumnas aprobadas, “para que no sé de cuenta el rector”.

De repente, la empleada llamó a avisar que la familia Llugna tenía que presentar todos los papeles hasta las dos de la tarde del mismo día, sino la niña iba a perder su cupo. A pesar de la distancia desde el centro comercial El Recreo, Susana logró llegar a tiempo. Después de varios trámites en diferentes oficinas, Susana inscribía a su hija en el colegio “9 de Octubre”. Dos meses más tarde, la familia Llugna fue convocada por el colegio para realizar los exámenes médicos. Con esto terminó el proceso de aplicación. Cabe señalar que la empleada que organizó la “recomendación” no reembolsó el préstamo. Al contrario, desde las primeras semanas de septiembre hasta mediados de noviembre volvió a llamar para pedir otros préstamos: al comienzo mil dólares, después quinientos y, finalmente, “lo que usted pueda, mi hijita”. La familia Proaño no volvió a pagar nada, teniendo la seguridad de que Tamia Llugna estaba inscrita y yendo regularmente al colegio.

Conclusiones

La búsqueda de un colegio para Tamia Llugna ilustra la falta de transparencia y la corrupción en el proceso de aplicación a las instituciones de educación pública en Quito. Si bien estas instituciones han hecho un esfuerzo para volver más transparente el proceso de aplicación a través de los sorteos controlados por notarios —con el objetivo de eliminar el clientelismo y el soborno—, la sobredemanda por los cupos limitados en aquellos colegios con una buena reputación no ha podido eliminar la oferta y la demanda de los servicios informales de las “palcas” ni de las “recomendaciones” pagadas. También muestra como las actividades ilegales en el proceso de aplicación ponen en grave desventaja a aquellos grupos sociales que poseen pocos recursos necesarios para poder competir en un sistema de servicios públicos regido parcialmente por el clientelismo y el soborno. Como se mostró, la “ayuda” recibida por la familia Llugna —en forma de capital social, por un lado, y capital económico, por el otro— en el marco de la relación maternalista entre Isabela y Susana ha decidido el resultado de la búsqueda de un colegio para Tamia.

Con respecto a la relación maternalista, se mostró que ésta se basa fundamentalmente en una relación desigual, caracterizada por la distancia objetiva entre el agente social dominante y el subordinado. Esta distancia social entre posiciones objetivas se reproduce a lo largo de las relaciones maternalistas, siendo algunos aspectos de ello la explotación laboral del trabajo doméstico no remunerado y la imposibilidad de educarse durante la “convivencia” con los patrones-empleadores.

En este capítulo se indica cómo la persona dominante asume un papel de madre que le permite desarrollar un discurso de cariño que suaviza la relación desigual para con la persona subordinada. Además, se indica cómo la parte dominante busca reducir la distancia social de manera simbólica. A través del compartir momentos clave en la vida cotidiana —como la comida u objetos de uso como la ropa— se busca construir una igualdad entre las personas involucradas. Tanto el discurso de cariño como las estrategias de condescendencia representan a la persona dominante como benevolente y “uno más entre muchos”, como señala Isabela. Lo que buscan estas estrategias, en último término, es la identificación de parte de la persona subordinada con la persona dominante, encubriendo de esta manera la desigualdad social en la que se

basa la relación maternalista. Se sostiene que esta identificación ocurre cuando las empleadas domésticas aceptan a la patrona-empleadora como “madre” –como es el caso de Susana– u otorgan a la persona dominante la “autoridad” de asumir responsabilidades de “madre” en sus relaciones familiares y amorosas. Conviene señalar que el análisis de las relaciones maternalistas en términos de causa y efecto –entender la parte dominante como activa y la parte dominada como pasiva– encubre a la naturaleza y los mecanismos de producción y reproducción del maternalismo. Se sostiene que lo que llevaba a la continuación de las relaciones maternalistas en cada nuevo compromiso era una interpretación congruente de la situación de ambas partes. Congruencia que era posible debido a que las personas involucradas habían desarrollado, en el transcurso de su vida y a través de las interacciones interétnicas en el pasado, tipos de habitus racializado que se corresponden entre sí y que reflejan la internalización y naturalización de la visión dominante de la vulnerabilidad los indígenas. Lejos de representar una interacción consciente, el asumir la “responsabilidad” maternalista y el pedir “favores” fue incrustado en el mapa organizacional o código cultural del espacio mental racializado de las mujeres.

Tampoco conviene entender la relación maternalista sólo en términos de explotación material por la persona dominante. Las relaciones maternalistas analizadas en este capítulo continuaban también años después de terminar la convivencia y la relación laboral correspondiente. Es interesante que en este periodo posterior al acuerdo laboral, representando un segundo periodo en la relación maternalista, las ventajas económicas o materiales más bien se invertían, como señala el ejemplo de la “ayuda” prestada por la familia Proaño en la búsqueda de un colegio. Se sostiene que es probable que la familia indígena haya transformado la estrategia maternalista, valiéndose en este segundo periodo del discurso y de las prácticas de cariño e igualdad construidos por Isabela durante la relación laboral.

Sin embargo, a pesar de la inversión del flujo material a través de la capacidad de transformar y reinterpretar la relación maternalista, sí no ha cambiado su lógica fundamental que asigna a la familia Llugna una posición vulnerable y subordinada que se refleja en el hecho que ésta última sigue construyendo su imaginario, deseos y aspiraciones siempre en estrecha relación con el referente de la familia blanco-mestiza. Pese a que no faltaron situaciones en las que Susana marcaba la diferen-

cia étnica y expresaba su desprecio hacia los “mestizos”, es indudable que Isabela ha mantenido un control sustancial sobre cómo la familia Llugna debe desarrollarse en el futuro. Control que se basa, en último término, en la complicidad de Susana, que asume aquella posición que le ha sido asignada por el poder a pesar de su capacidad de transformar aquel poder en potencia. En este sentido, la situación actual de la relación maternalista refleja la ambivalencia entre dominación y contestación racial discutida anteriormente.

7 CONCLUSIONES

El análisis de la dominación racial en este trabajo está atravesado por dos ejes principales. El primero es el multiculturalismo oficial que representa un cambio en los mecanismos de la dominación racial que, si bien no rompe de manera completa con las formaciones anteriores, sí hace necesario reenfocar los estudios sobre el racismo ecuatoriano. El segundo es la teoría del sistema social racializado que busca superar las limitaciones de otras teorías raciales. Se cierra este trabajo en cuatro partes. Las dos primeras revisan los aspectos más importantes del multiculturalismo oficial y el sistema social racializado. Luego, se destaca algunos de los aspectos más importantes del análisis empírico. La última parte señala cuatro direcciones que podrían orientar futuros trabajos sobre la dominación racial.

El multiculturalismo oficial

La mayoría de los estudios ecuatorianos sobre el racismo reconstruyen la discriminación racial en base a una lógica de exclusión. Así, por ejemplo, Almeida identifica el racismo como problema del proceso identitario nacional que excluye e inferioriza lo indígena y lo “negro”, construyendo prácticas y doctrinas racistas que invaden a todas las instituciones estatales y paraestatales (Almeida, 1996). Se sostiene que este argumento básico, formulado de maneras distintas, no abarca todos los aspectos del racismo ecuatoriano contemporáneo, ya que los proyectos raciales del proceso sociohistórico actual incorporan, dentro de

sus formaciones discursivas y prácticas, el lenguaje liberal de la igualdad y de la tolerancia cultural. Esto se muestra en el capítulo sobre la estrategia de “recapitación” de la escuela “San Francisco”.

El multiculturalismo oficial destaca algunas transformaciones en el contexto político y social ocurridas en las últimas décadas del siglo XX y que siguen vigentes en la actualidad. Se trata de una relativa democratización de las relaciones interétnicas suscitada a través de varios cambios a nivel institucional y constitucional. Éstos son los resultados de un proceso de contestación racial colectivo que abarca la presencia del movimiento indígena y afroecuatoriano en la política nacional. En el marco del multiculturalismo oficial se sostiene que estos cambios son relevantes para los mecanismos de dominación y contestación racial, tanto colectivo como individualmente. En lugar de basarse en una lógica de exclusión, se advierte que el multiculturalismo oficial puede representar una continuidad en la dominación etno-racial al adaptarse a la lógica de inclusión que determina paulatinamente al contexto contemporáneo.

Se sostiene que la transformación desde la dictadura etno-racial, basada en la exclusión del Otro en múltiples aspectos, hacia un periodo de fortalecimiento de las políticas multiculturales y del discurso de la igualdad ciudadana no ha sido analizado de manera crítica y suficiente en tanto este cambio institucional alberga el mismo juego de poder que anteriormente había negado la apertura cultural. En otras palabras, se argumenta que persisten, en la época de la “apertura cultural”, aquellas relaciones de poder que anteriormente la negaron, aunque de manera transformada. Al enfocarse en el racismo ecuatoriano como formas de dominación que se basan en el discurso homogeneizador del mestizaje, se ignora que su continuidad depende hoy en día más bien de su capacidad de adaptarse a un nuevo contexto político y social, así como a proyectos políticos que reconocen la pluriculturalidad del Ecuador.

Conviene señalar que el multiculturalismo oficial no pretende una ruptura completa con las formas de discriminación típicas de otras formaciones institucionales anteriores. Más bien busca explicar la superposición de diferentes mecanismos que se basan tanto en la lógica de exclusión como en la lógica de inclusión. En síntesis, los estudios sobre la dominación racial en Ecuador deben analizar las prácticas y discursos racistas que se basaban en un lenguaje de la desigualdad y la discri-

minación racial como consecuencia del discurso y contexto multicultural. Al no percatarse de estos procesos actuales que transforman la discriminación racista –por lo menos parcialmente–, los estudios sobre el racismo ecuatoriano tienden a verlo como un fenómeno del pasado, intencionalmente o no. Es indispensable elaborar una teoría racial que no dependa de formas concretas que el racismo ha adquirido en determinados contextos, sino que base el racismo en una estructura y que explique las transformaciones como resultado de la dinámica entre dominación y contestación raciales: individuales, colectivas y políticas. Se sostiene que el sistema social racializado cumple con este requisito.

En este sentido, los proyectos raciales “daltónicos”, basados en el discurso liberal de la igualdad ciudadana, son un posible objeto de estudio. Éstos no reconocen las diferencias objetivas entre los diferentes grupos raciales y mantienen más bien la igualdad normativa de todos. Sin embargo, las políticas liberales que corresponden a estos proyectos pueden tener consecuencias que refuercen la discriminación racista del pasado. Como señala el estudio, el discurso de la igualdad y las políticas liberales pueden tener efectos discriminatorios si en su formulación no se considera la desigualdad social entre diferentes grupos etno-raciales que la discriminación racista ha producido en el pasado. Si bien el estudio fue realizado en los EE.UU., también es aplicable, con menores ajustes, al contexto ecuatoriano.

El estudio de Bullock y Rodgers parte del argumento que para la reproducción de la discriminación racista no es necesario utilizar el color de la piel –las características etno-raciales para el caso de Ecuador– como mecanismo de exclusión, sino que otros, indirectamente relacionados con el color, tienen el mismo efecto (Bullock y Rodgers, 1976: 212). Los autores establecen tres categorías de mecanismos de discriminación indirecta: los requisitos, la congelación y el mapeo, de los que nos interesan sobre todo los primeros. Con respecto a la categoría de los requisitos, Bullock y Rodgers argumentan que su efecto discriminatorio procede de la distribución desigual de los recursos económicos entre diferentes grupos raciales: cualquiera que sea el requisito económico para tener acceso a, por ejemplo, los servicios públicos, siempre se excluirá más afroamericanos que blancos. Hecho que es perfectamente válido también para el caso ecuatoriano en el que los pueblos indígenas y afroamericanos siguen desaventajados desproporcionadamente en varias dimensiones de la estructura de oportunidades de vi-

da, como se señala en el capítulo 1. Según los autores, habría que distinguir los requisitos económicos directos de los indirectos. Los primeros establecen una barrera económica a través del precio para determinados bienes o servicios. Los requisitos indirectos, en cambio, expresan lo económico en función de características que son condicionadas por las capacidades económicas como la educación, la experiencia laboral, etcétera.

Un ejemplo del requisito económico directo en el caso del Ecuador es el sistema de educación que impone un mecanismo de selección según la capacidad socioeconómica de los padres de familia, a través de las pensiones que éstos tiene que pagar para el servicio de la educación de sus hijos. Debido a que las pensiones difieren significativamente, existe en la actualidad un sistema educacional profundamente segregado a lo largo de las líneas raciales. Sin embargo, la discriminación racista ya no es abierta, sino más bien encubierta, ya que no excluye solamente a los indígenas y los afroecuatorianos, sino también a los grupos mestizos de clase baja. A pesar de no discriminar directamente, el sistema educativo tiende a reproducir las antiguas estructuras de oportunidades de vida racializadas.

Uno de los desafíos principales que los futuros trabajos sobre la dominación etno-cultural tienen que enfrentar es cómo reconstruir la discriminación racista en un marco constitucional liberal y multicultural que no discrimine directamente a los grupos raciales subordinados, sino, al contrario, trate de incluirlos como ciudadanos iguales.

El sistema social racializado

Este trabajo también busca entablar un debate sobre las teorías utilizadas para estudiar el racismo en Ecuador, pues éstas muestran algunas limitaciones. Al respecto, se sostiene que la mayoría de los estudios ecuatorianos equiparan la dominación racial con formas y mecanismos que ésta ha adoptado en determinados contextos históricos. Al no hacer una diferencia entre las formas empíricas y el fenómeno per se, la validez de las teorías raciales depende de la aplicación a un contexto sociohistórico concreto de modo que éstas son limitadas en explicar la reproducción intergeneracional; y la continuidad/ruptura entre diferentes formaciones institucionales. Además, a menudo reducen el racismo a otros procesos de dominación social. Por ejemplo, a las re-

laciones económicas en el caso del colonialismo interno o del proceso dominical. Segundo, adoptan una concepción idealista al analizar el racismo meramente como proceso identitario o un conjunto de interacciones basadas en prácticas discriminatorias y a su vez en una ideología racista o prejuicios para con los grupos subordinados; así, por ejemplo, el trabajo de Stutzman sobre la estratificación étnica. Si bien algunos de los estudios afirman que el racismo ecuatoriano tiene una dimensión institucional, al averiguar más detalladamente la naturaleza de estas instituciones o prácticas racistas afloran los fundamentos idealistas de estas concepciones. El punto central es que tanto las instituciones como las prácticas racistas en sus múltiples formas no representan más que una versión generalizada e institucionalizada de aquella ideología colonialista basada en la supuesta superioridad de la “raza” blanca. En lo sucesivo se revisa cómo el sistema social racializado supera estas limitaciones haciendo referencia a algunos de sus aspectos centrales.

Como primer aspecto del sistema social racializado, éste reconoce que la “raza” transforma ambas estructuras de un sistema social, el espacio social y el espacio mental. El primero es racializado al forjar grupos que comparten la misma estructura de oportunidades de vida. Típicamente, la posición objetiva, y con ella las oportunidades de vida de los grupos raciales subordinados es empeorada, mientras la posición objetiva de los grupos raciales dominantes es mejorada, ampliando sus oportunidades de vida. La estructura racializada del espacio social se manifiesta en las diferencias económicas y el acceso a servicios públicos, como la salud y la educación, marcadamente diferenciado entre los distintos grupos étnicos. El espacio mental es racializado al imponer la idea de “raza” como principio fundamental de visión y división del mundo. Partiendo de la clasificación racial de la población en blancos, mestizos, indígenas y afroecuatorianos, entre otras variaciones, los sistemas de visión y división del mundo social se racializan, impregnando a todo el conjunto simbólico y representacional una pauta racial. En términos de Bonilla-Silva, la “raza” forma un mapa organizacional que orienta las acciones de los actores sociales.

Debido a que la raza se sedimenta tanto en el espacio social como en el mental, éste representa un fenómeno social total que abarca todas las dimensiones de la vida cotidiana. Como tal, el racismo adquiere un carácter estructural que transforma el nivel económico, político, social

e ideológico de un sistema social. En otras palabras, la propia estructura social es racializada. La estructura es autónoma en el sentido que su dinámica no depende de otros procesos sociales subyacentes como las relaciones económicas, sin que ello signifique la ausencia de un entrelazamiento parcial.

Un segundo aspecto principal es la explicación, más que descripción, de las transformaciones de la dominación racial. En este sentido, es preciso destacar el papel de los procesos de racialización continuos e ubicuos que categorizan a los agentes en términos etno-raciales y a la vez les asignan un rol social específico. Éstos procesos suscitan múltiples formas de contestación racial que desafían la dominación racial, generando, de esta manera, una dinámica que a largo plazo puede transformar las formaciones institucionales. Este es el caso de la contestación racial colectiva por parte de los movimientos étnicos en el Ecuador. Para dar cuenta de todas las formas de dominación y contestación racial, el sistema social racializado incorpora no solamente las formas represivas, sino también las formas simbólicas de la violencia racial. De ahí que es posible indagar en otro aspecto que se refiere a la ambivalencia entre la dominación racial basada en el poder simbólico y la subsiguiente contestación racial. La primera no es reconocida como tal y deriva su eficiencia social de la complicidad de sus víctimas y la segunda necesariamente parte del lugar asignado del poder simbólico cuando los grupos subordinados desarrollan sus tácticas de contestación racial.

Un último aspecto tiene que ver con la reproducción de la dominación racial. Para ello, el sistema social racializado se vale de algunos conceptos de la sociología de Bourdieu como el *habitus*. Este concepto enfatiza que las estructuras objetivas del espacio social determinan la percepción que los agentes sociales tienen del mundo social. El *habitus* significa, en otras palabras, la internalización de las estructuras sociales externas en los esquemas o disposiciones mentales y corporales a través de una exposición duradera a condiciones de vida determinadas. Poniéndole de otra forma, las disposiciones corporales y mentales son la internalización y sedimentación de la estructura material externa en el cuerpo y la mente de los agentes sociales. Como señala la definición, el *habitus* orienta al agente social a través de un sistema de clasificación e informa sus actividades prácticas. El *habitus* determina, por ende, cómo una persona percibe su entorno social y cómo actúa dentro de él.

Al orientar la percepción y las prácticas del agente social, el habitus tiende a reproducir aquellas estructuras externas que eran su propia fuente constitutiva. La presencia y sedimentación de la idea de “raza” en el espacio social y mental (racializado) debería producir, análogamente, una serie de habitus racializados, un conjunto de disposiciones mentales y corporales específicas que reflejan las diferentes posiciones que los agentes sociales pueden ocupar dentro del orden etno-racial; habitus racializados que, en último término, tienden a reproducir las estructuras racializadas de las que emanan.

Los aspectos centrales de las experiencias racializadas

El objetivo de esta sección es destacar algunos de los aspectos centrales del análisis de las experiencias de los sujetos de investigación desde la perspectiva del multiculturalismo oficial y del sistema social racializado. Para conclusiones detalladas se remite a las de cada capítulo.

Las estructuras sociales y mentales racializadas

En términos generales, las experiencias de las tres mujeres indígenas y las de Isabela, la antigua empleadora de Susana, son marcadas por la presencia de la “raza” tanto en el espacio social como en el espacio mental. En este sentido, se puede hablar de un sistema social racializado. En cuanto al primer espacio, las mujeres indígenas adultas, Susana y María, se han encontrado en posiciones objetivas subordinadas, si se las compara con las de sus empleadores blanco-mestizos. Las relaciones objetivas entre los sujetos indígenas y blanco-mestizos reflejan el patrón global de la desigualdad racial en Ecuador constatada anteriormente. En cuanto al espacio mental, abundan las experiencias de nociones etno-raciales utilizadas por agentes blanco-mestizos para categorizar racialmente a las mujeres indígenas: recursos simbólicos, la estrategia de “recapacitación” en la escuela “San Francisco”.

Los procesos de racialización

También se pudo mostrar la existencia de diferentes procesos de racialización en todos los campos estudiados. A menudo, la diferencia etno-racial es impuesta por personas blanco-mestizas en forma de la frontera étnica, asignando a las mujeres indígenas roles sociales específicos. Estos aspectos son evidentes, por ejemplo, en las experiencias de

María que, a pesar de ser costurera, es vista como “trabajadora indígena” y como tal es obligada a lavar la ropa y limpiar la cocina de sus empleadores quiteños. La frontera étnica es construida a través del trato desigual con las demás costureras que, al ser mestizas, no son obligadas a realizar estas tareas domésticas. Como también señalan las experiencias de Tamia, como alumna indígena, y las de su madre, como empleada doméstica, la identidad basada en la alteridad cultural no es algo escogido por las mujeres indígenas, sino una diferencia étnica impuesta desde “arriba”, es decir por las personas blanco-mestizas involucradas, como el director de la escuela, los profesores, los compañeros del curso, los patrones-empleadores, etcétera. A menudo, esta imposición va mano a mano con la asignación de roles específicos, determinando de esta manera una posición subordinada en el orden racial, tanto en el campo escolar como en el campo laboral.

Los mecanismos de la dominación racial

Con respecto a los mecanismos de la dominación racial, se muestran formas más directas y abiertas y formas que dependen sustancialmente del poder simbólico de los blanco-mestizos en (auto)representarse como personas de buena voluntad, encubriendo de esta manera la violencia y subordinación racista. Con respecto a los mecanismos más abiertos, hay que señalar, sobre todo, las experiencias de las tres mujeres en el campo escolar. Éste es atravesado por múltiples formas de microagresiones directas contra el alumnado indígena. Es importante notar que las microagresiones en el universo interaccional de las escuelas parecen haber mantenido los actos y los recursos simbólicos utilizados durante algunas décadas, como señalan las experiencias similares de Susana, María y Tamia.

Otras formas de subordinación racial simbólicas son evidentes en la relación maternalista entre Susana e Isabela, su antigua empleadora. A través de la internalización de las representaciones que asignan a los indígenas una posición socialmente vulnerable, Isabela desarrolla estrategias discursivas que buscan interpretar la relación desigual entre ella y su empleada doméstica como relaciones entre madre e hija. Ello es posible a través de un discurso de amor y estrategias de condescendencia por parte de Isabela, ambos buscando la identificación de la persona subordinada con ésta.

El campo escolar racializado y el multiculturalismo oficial

A través del estudio de las experiencias escolares de las tres mujeres indígenas, que abarcan diferentes escuelas en diferentes épocas y ciudades, se sostiene que las escuelas moldean a los alumnos en términos etno-raciales como consecuencia de la presencia marcada de microagresiones contra éstas. Los oficianes abarcan tanto los compañeros como el profesorado y los actos varían desde agresiones verbales hasta la exclusión social de grupos de amistad y actividades lúdicas durante el recreo. Como muestra el capítulo sobre la estrategia de “recapacitación”, la idea de “raza”, “pureza” racial y el orden racial/espacial que relega a los indígenas al campo y la pobreza material están presentes inclusive en el discurso y las charlas utilizadas para superar el conflicto interétnico en la escuela “San Francisco”.

El multiculturalismo oficial, entendido como práctica cotidiana y práctica de poder, muestra que si bien existen indicios de una relativa democratización de las relaciones interétnicas que permiten a los alumnos indígenas de la escuela “San Francisco” hacer uso de sus derechos culturales y participar en algunas actividades escolares con su vestimenta tradicional, la estrategia de “recapacitación”, el discurso que la acompaña y los límites prácticos de la “apertura cultural” indican la continuidad de formas de dominación racial. Al respecto, hay que señalar los límites de la romantización de los orígenes de la cultura indígena con respecto a la superación de los conflictos interétnicos. Se sostiene que la conversión de la aversión cultural en preferencia cultural no resuelve los múltiples problemas encontrados por el alumnado indígena. El hecho de que, según la perspectiva del profesorado, son los miembros de la cultura indígena quienes suscitan la mayoría de los problemas, indica que el problema de la dominación racial no es reconocido como tal. Es preciso estudiar más a profundidad cómo la cultura indígena es escenificada en consecuencia de la adaptación del discurso de poder de las autoridades escolares a las exigencias del multiculturalismo, evitando de esta manera una agenda multicultural que va más allá del reconocimiento formal de la existencia de otras culturas.

El habitus racializado y las tácticas de contestación racial

El habitus racializado es producido por medio de la internalización de la idea de “raza” en las disposiciones mentales y corporales que

orientan la práctica y la percepción del mundo social. En este sentido, existen algunas evidencias de que las mujeres indígenas han adquirido un habitus racializado. Algunas de éstas provienen del análisis del campo escolar, donde las tácticas de contestación racial muestran cómo las alumnas indígenas internalizan diferentes estereotipos dominantes sobre los indígenas y cómo la internalización orienta sus prácticas en la cotidianidad. Aquí es preciso referirse a la “rebeldía” de los “indios alzados” autoasumida por María quien, a través de esta figura, define su relación con sus compañeros y el profesorado. Por otro lado, Susana y Tamia, se defienden con la “verdad” sobre los “indígenas”. Pero esta verdad consiste mayoritariamente en un discurso racista sobre la “pureza” de la “raza indígena” y su superioridad sobre las “razas mezcladas”. Más allá de asumir la existencia de “razas”, las dos mujeres no interpelan la superioridad de las “razas blancas”, dejando intacto de esta manera el orden racista. La relación maternalista también muestra cómo los esquemas racializados adquiridos en la niñez y juventud —establecer la relación laboral con las empleadas domésticas o con la patrona-empleadora por parte de Isabela y Susana, respectivamente— orientan las prácticas e interacciones cotidianas entre las dos mujeres en las que está presente la visión dominante de los indígenas como personas desventajadas y vulnerables.

A pesar de que el capítulo de la relación maternalista da algunas pautas, aún queda por estudiar más a profundidad cómo el habitus racializado reproduce la desigualdad racial que es su fuente constitutiva. Para ello es necesario observar los esquemas racializados que lo conforman y su transposición a otras situaciones y, a largo plazo, cómo el aprendizaje y la internalización de los estereotipos desfavorece a los grupos subordinados en sus relaciones económicas, sociales y políticas.

*La potencia y la ambivalencia entre
dominación racial y contestación racial*

Un último aspecto discutido aquí es la capacidad de los grupos subordinados de transformar o reinterpretar las formas de la dominación social. Si bien se ha argumentado que la construcción de las identidades etno-raciales es la consecuencia de la imposición de una frontera étnica desde “arriba”, también es cierto que el “sujeto”, en términos de Butler racializado o etnificado, es asumido por los individuos subordi-

nados al poder simbólico de las personas blanco-mestizas desarrollando sus propias formas de contestación racial desde esta formación lingüística asignada por el poder. Este proceso de conversión del poder en potencia es visible en las tácticas de las alumnas indígenas discutidas anteriormente. Las categorías raciales utilizadas para definir la distancia cultural entre ellas y sus compañeros blanco-mestizos son reinterpretadas de modo que sirven como punto de partida para las respuestas ante las microagresiones racistas. La capacidad de transformar los mecanismos de la dominación racial en tácticas de contestación se muestra también en la relación maternalista que Isabela y Susana mantienen después de terminado el acuerdo laboral. Esta fase se caracteriza por una inversión del flujo material, consistiendo en la transferencia de diferentes formas de capitales desde la antigua patrona-empleadora hacia la familia de Susana, indicando cómo la empleada doméstica utiliza el discurso de amor y cariño, elaborado por Isabela durante la convivencia y la relación laboral, para empoderarse parcialmente de la relación maternalista.

Si bien estos ejemplos muestran la complejidad y ambivalencia de la dinámica entre la dominación racial y la contestación racial, en todos los casos se mantienen y persisten los procesos de racialización. En otras palabras, si bien los grupos subordinados desarrollan formas potentes de contestación racial, pocas veces pueden evitar la presencia de la “raza” como principio fundamental de visión y división del mundo: la frontera étnica, a pesar de ser trazada de manera distinta, mantiene su efecto diferenciador.

¿Cómo estudiar la dominación racial en futuras investigaciones?

El sistema social racializado ha permitido analizar las historias de vida y las experiencias de las tres mujeres indígenas, así como las de Isabela con respecto a su “convivencia” con personas indígenas, y evidenciar diferentes mecanismos de dominación y contestación raciales. Se propone ampliar su aplicación en tres diferentes direcciones. La primera busca combinar la dominación racial con otros procesos de subordinación social. ¿Cómo se relaciona la “raza” con otras categorías sociales como el “género” y la “clase”? La segunda dirección pretende estudiar diferentes sistemas sociales racializados y comparar su dinámica inter-

na; una comparación que puede ser realizada en términos históricos, pero también a nivel nacional y regional. La comparación es posible porque la teoría racial del sistema social racializado se basa en una comprensión estructural del racismo y no depende de las formas concretas que la dominación ha adquirido en regiones, naciones o épocas determinadas. ¿Cuáles son las formaciones institucionales de dominación racial en los países andinos? ¿Los países tienen experiencias similares o existen diferencias? Tercero, es preciso realizar estudios a largo plazo para dar cuenta cómo el habitus racializado se manifiesta a lo largo de la vida de las personas ubicadas dentro de un sistema social racializado. Por último, hay que estudiar más a profundidad la percepción de la relación interétnica de los que tienen el poder y cómo ésta se relaciona con la percepción de los grupos subordinados. Como indica el último capítulo sobre la relación maternalista, este enfoque puede aportar sustancialmente a entender la reproducción de la dominación racial.

8 BIBLIOGRAFÍA

- Abu-Lughod, Lila
1991 "Writing against Culture". En *Recapturing Anthropology: Working in the Present*, ed. Richard Fox, 137-162. Santa Fe: School of American Research Press.
- Adorno, Theodor, E. Frenkel-Brunswick, D. Levinson
1950 *The Authoritarian Personality*. New York: Harper.
- Almeida, José
1996 Racismo e Identidad. Fundamentos del racismo ecuatoriano. *Ecuador Debate* 38 (agosto): 55-71.
- Almeida, José
1999 "Racismo, construcción nacional y mestizaje". En *El racismo en las Américas y el Caribe*, ed. José Almeida, 189-217. Quito: Abya-Yala.
- Balibar, Etienne
1991 Is there a 'Neo-Racism?'. En *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities*, ed. Etienne Balibar y Immanuel Wallerstein, 17-28. London: Verso.
- Becker, G.S.
1971 *The Economics of Discrimination*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bonilla-Silva
1997 Rethinking Racism: Towards a Structural Interpretation. *American Sociological Review*, vol. 62, no. 3: 465-480.
- Bourdieu, Pierre
1973a *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre
1973b The three forms of theoretical knowledge. *Social Science Information*, vol. 12, no. 1: 53.
- Bourdieu, Pierre

- 1985 *¿Qué significa hablar?*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bourdieu, Pierre
1989 Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory*, vol. 7. no. 1: 14-25.
- Bourdieu, Pierre
2002 *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, Pierre y Loïc J.D. Wacquant
2005 *Una invitación a las sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bretón, Víctor
2005 Los paradigmas de la 'nueva' ruralidad a debate: el proyecto de desarrollo de los pueblos indígenas y negros del Ecuador. *European Review of Latin America and Caribbean Studies*, 78 (abril): 7-30.
- Brubaker, Rogers
1985 Rethinking Classical Theory: The Sociological Vision of Pierre Bourdieu. *Theory and Society*, vol. 14, no. 6: 745-775.
- Brubaker, Rogers
2004 *Ethnicity without groups*. Harvard: Harvard University Press.
- Bromley, Ray
1993 "Los centros de mercadeo y las plazas de mercado en la Sierra ecuatoriana: un estudio sobre la organización, regulación y discriminación étnica". En *Transformaciones Culturales y Etnicidad en la Sierra Ecuatoriana*, ed. Norman Jr. Whitten, 132-160. Quito: Universidad San Francisco.
- Bullock, Charles y Harrell Rodgers
1976 Institutional Racism: Prerequisites, Freezing, and Mapping. *Phylon*, vol. 37, no. 3: 212-223.
- Burgos, Hugo G.
1970 *Relaciones interétnicas en Riobamba*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Butler, Judith
1997 *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Valencia: Ediciones Cátedra.
- Carillo, Ricardo y Samyr Salgado
2002 *Racismo y vida cotidiana en una ciudad de la Sierra ecuatoriana*. Quito: Abya-Yala.
- Cervone, Emma
2000 "Tiempo de fiesta; larga vida a la fiesta: ritual y conflicto étnico en los Andes". En *Etnicidades*, ed. Andrés Guerrero, 119-146. Quito: Flacso.
- Cervone, Emma y Fredy Rivera
1999 *Ecuador Racista: imágenes e identidades*. Quito: FLACSO-Ecuador.
- Clark, Kim
1997 "Población indígena, incorporación nacional y procesos globales: del liberalismo al neoliberalismo (Ecuador, 1895-1995)". En *Globalización, Ciudadanía y Política Social en América Latina: Tensiones y Contradicciones*, ed. Andrés Guzmán Baltodano, 149-171. Caracas: Nueva Sociedad.
- Clark, Kim

- 1999 Indigenistas, Indios e Ideologías Raciales en el Ecuador (1920-1940). *Íconos*, no. 7: 78-85.
- Cliche, Paul
1995 *Escuela e indianidad en las urbes ecuatorianas*. Quito: EB/PRODEC.
- Crespi, Muriel
1993 “San Juan ‘El Bautista’: una mirada a las relaciones étnicas y de poder entre indígenas de hacienda”. En *Transformaciones Culturales y Etnicidad en la Sierra Ecuatoriana*, ed. Norman Jr. Whitten, 309-339. Quito: Universidad San Francisco.
- De Certeau, Michel
1988 *The practice of everyday life*. Berkeley: University of California Press.
- De la Torre, Carlos
1996 *El racismo en Ecuador: experiencias de los indios de clase media*. Quito: CAAP.
- De la Torre, Carlos
2002 *Afroquiteños: Ciudadanía y racismo*. Quito: CAAP.
- De la Torre, Carlos
2007 “Entre el corporativismo y las ciudadanías débiles”. En *Ciudadanía y exclusión: Ecuador y España frente al Espejo*, ed. Victor Bretón, 151-181. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Ecuador Debate
1996, 38 *Racismo e identidades*. Quito: CAAP.
- Feagin, Joe R., Hernán Vera, Pinar Batur
2001 *White Racism*. London: Routledge
- Feagin, Joe R. y Melvin P. Sikes,
1994 *Living with Racism: The Black Middle-Class Experience*. Boston: Beacon Press.
- Gómez, Pedro
2000 “Las desilusiones de la ‘identidad’. La etnia como pseudoconcepto”. En *Las ilusiones de la identidad*, ed. Pedro Gómez, 29-54. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Guerrero, Andrés
1991 *La semántica de la dominación: el concertaje de indios*. Quito: Ediciones Libri Mundi.
- Guerrero, Andrés
1993 “La desintegración de la administración étnica en el Ecuador”. En *Sismo étnico en el Ecuador: varias perspectivas*, ed. José Almeida, 91-112. Quito: Abya-Yala.
- Guerrero, Andrés
1994 “Una Imagen Ventrílocua: El Discurso Liberal de la ‘desgraciada “raza” indígena’ a fines del Siglo XIX”. En *Imágenes e Imagineros: representaciones de los indígenas ecuatorianos, Siglos XIX y XX*, ed. Blanca Muratorio, 197-252. Quito: FLACSO.

- Guerrero, Andrés
1998 Ciudadanía, frontera étnica y compulsión binaria. *Íconos*, no. 4: 112-123.
- Guerrero, Andrés
2000 “El proceso de identificación: sentido común ciudadano, ventriloquía y transescritura”. En *Etnicidades*, Andrés Guerrero, 9-61. Quito: Flacso.
- Hale, Charles
2002 Does Multiculturalism Menace? Governance, Cultural Rights and the Politics of Identity in Guatemala. *Journal of Latin American Studies*: 485-524.
- Hale, Charles
2004 *El protagonismo indígena, las políticas estatales y el nuevo racismo en la época del ‘indio permitido*. Mimeo.
- Huayhua, Margarita
1999 “Los procesos de deslegitimación de la condición humana del indígena”. En *El racismo en las Américas y el Caribe*, ed. José Almeida, 67-80. Quito: Abya-Yala.
- Ibarra, Hérrnan
1999 Intelectuales indígenas, neoindigenismo e indianismo en el Ecuador. *EcuadorDebate*, no. 48: 71-94.
- Jaramillo, Pío Alvarado
1983 *El indio ecuatoriano*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Kincheloe, Joe L. y Shirley R. Steinberg,
1999 *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Korovkin, Tanya
2002 *Comunidades indígenas, economía del mercado y democracia en los Andes ecuatorianos*. Quito: Abya-Yala.
- Larrea, C., F. Montenegro, N. Greene, M.B. Cevallos (2007). *Pueblos indígenas, desarrollo humano y discriminación en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala.
- Larrea, Carlos
2004 Ecuador. En *Indigenous People, Poverty and Human Development in Latin America: 1994-2004*, ed. Gillette Hall y Harry Patrinos, 40-60. Washington DC: World Bank.
- Lentz, Carola
2000 “La construcción de la alteridad cultural como respuesta a la discriminación étnica. Caso de estudio en la Sierra ecuatoriana”. En *Etnicidades*, ed. Andrés Guerrero, 201-234. Quito: Flacso.
- León, Guadalupe
2003 “Etnicidad, pobreza y exclusión de los indígenas inmigrantes en Quito, Guayaquil y Tena”. En *Exclusión social y estrategias de vida de los indígenas urbanos en Perú, México y Ecuador*, ed. J. Uquillas, 223-389. Quito: Banco Mundial.
- Lewis, Amanda
2004 *Race in the Schoolyard: Negotiating the Color Line in Classrooms and Communities*. New Jersey: Rutgers University Press.

- Loveman, Mara
1999 Is 'Race' Essential?. *American Sociological Review*, vol. 64, no. 6: 891-898.
- Martínez, Carmen Novo
2006 *Who defines indigenous? Identities, Development, Intellectuals, and the State in Northern Mexico*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Martínez, Carmen Novo
2007 “¿Es el multiculturalismo estatal un factor de profundización de la democracia en América Latina?: una reflexión desde la etnografía sobre los casos de México y Ecuador”. En *Ciudadanía y exclusión: Ecuador y España frente al Espejo*, ed. Victor Bretón, 182-202. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Memmi, Albert
2000 *Racism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Muratorio, Blanca
1994a “Discursos y silencios sobre el Indio en la Conciencia Nacional”. En *Imágenes e Imagineros: representaciones de los indígenas ecuatorianos, Siglos XIX y XX*, ed. Blanca Muratorio, 9-24. Quito: FLACSO.
- Muratorio, Blanca
1994b “Nación, Identidad y Etnicidad: imágenes de los Indios Ecuatorianos y sus Imagineros a Fines del Siglo XIX”. En *Imágenes e Imagineros: representaciones de los indígenas ecuatorianos, Siglos XIX y XX*, ed. Blanca Muratorio, 9-24. Quito: FLACSO-Ecuador.
- Omi, Michael y Howard Winant
1994 *Racial Formation in the United States. From the 1960s to the 1990s*. New York: Routledge.
- Orbe, Gonzalo Rubio
1987 *Los indios ecuatorianos. Evolución histórica y políticas indigenistas*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Pallares, Amalia
1999 “Construcciones raciales, reforma agraria y movilización indígena en los años 70”. En *Ecuador racista*. ed. Emma Cervone, Emma y Fredy Rivera, 159-172. Quito: FLACSO-Ecuador.
- Posern-Zielinski, Aleksander
1999 “Etnicidad, tradición y conflictos étnicos en el Ecuador. Tres aspectos de la fiesta del yamor en Otavalo. En *El racismo en las Américas y el Caribe*, ed. José Almeida, José, 127-144. Quito: Abya-Yala.
- Prieto, Mercedes
2005 *Liberalismo y temor: Imaginando los sujetos indígenas en el Ecuador post-colonial, 1895-1950*. Quito: FLACSO-Ecuador.
- Quijano, Aníbal
2000 “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En *La Colonialidad del saber : eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericana*, ed. Edgardo Lander, 201-246. Buenos Aires: CLACSO.

- Rahier, Jean
1999 "Mami, ¿qué será lo que quiere el negro?". En *Ecuador racista*, ed. Emma Cervone y Fredy Rivera, 73-110. Quito: FLACSO-Ecuador.
- Rahier, Jean
2003 "Racist Stereotypes and the Embodiment of Blackness: Some Narratives of Female Sexuality in Quito". En *Millennial Ecuador: Critical Essays on Cultural Transformations and Social Dynamics*, ed. Norman Jr. Whitten, 296-324. Iowa: University of Iowa Press.
- Suárez, Catalina Ribadeneira
2001 *Racismo en el Ecuador contemporáneo: entre la modernidad y el fundamentalismo étnico*. Quito: Abya-Yala.
- Rival, Laura
2000 "La escolarización formal y la producción de ciudadanos modernos en la Amazonía ecuatoriana". En: Guerrero, Andrés (Ed.), *Etnicidades*. Quito: Flasco, pp. 315-336.
- Rivera, Fredy
1998 "El ocaso de las representaciones: estado, nación y etnicidad en el Ecuador". En *Memorias del primer congreso ecuatoriano de antropología*, ed. Cristóbal Landázuri, 379-410. Quito: Pontificia Universidad Católica.
- Rivera, Fredy
1999 "Los aristas del racismo". En *Ecuador racista*, ed. Emma Cervone, Fredy Rivera, 19-44. Quito: FLACSO-Ecuador.
- Madany de Saa, Magdalena
2000 "Los afroecuatorianos: el racismo y el estigma en los medios de comunicación y la publicidad". Tesis de maestría. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Sánchez, Jhon Antón
2005 *Racismo y discriminación racial en Ecuador 2005*. Quito: SIISE.
- Sánchez-Parga, José
1996 *Población y pobreza indígenas*. Quito: CAAP.
- Smutny, Florian
2004 *Das Nationale : aktuelle Impulse für die Nationalismus-theorie*. Wien: Braumüller.
- Stäheli, Urs
2001 "Die politische Theorie der Hegemonie: Ernesto Laclau y Chantal Mouffe". En *Politische Theorien der Gegenwart*, ed. André Brodocz, André y Gary S. Schaal, 193-224. UTW: Freiburg.
- Stark, Louisa R.
1993 "Modelos de Estratificación y Etnicidad en la Sierra Norte". En *Transformaciones Culturales y Etnicidad en la Sierra Ecuatoriana*, ed. Norman Jr. Whitten, 243-258. Quito: Universidad San Francisco.
- Stutzman, Ronald
1974 "Black Highlanders: Racism and Ethnic Stratification in the Ecuadorian Sierra". Tesis doctoral. Washington University Microfilms.

- Villavicencio, Gladys R.
1973 *Relaciones Interétnicas en Otavalo-Ecuador*. México: Instituto Indigenistas Interamericano.
- Wacquant, Loïc J.D.
1997 For an Analytic of Racial Domination. *Political and Social Theory*, vol. 11: 221-234.
- Wacquant, Loïc J.D.
2002 De la esclavitud al encarcelamiento masivo. *New Left Review*, no. 13: 38-58.
- Wade, Peter
1997 *Gente negra, Nación mestiza: dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Wade, Peter
2000 *Raza y Etnicidad en Latinoamérica*. Quito: Abya-Yala.
- Whitten, Norman Jr.
1999 “Los paradigmas mentales de la conquista y el nacionalismo: la formación de los conceptos de las ‘razas’ y las transformaciones del racismo”. En *Ecuador racista*. ed. Emma Cervone y Fredy Rivera, 45-72. Quito: FLACSO-Ecuador.
- Wieviorka
1992 *El espacio del racismo*. México: Ediciones Paidós.
- Winant, Howard
2000 Race and Race Theory. *Annual Review of Sociology*, vol 26: 169-185.
- Zamosc, León
1993 “Protesta agraria y movimiento indígena en la sierra ecuatoriana”. En *Sismo étnico en el Ecuador: varias perspectivas*, ed. José Almeida, 273-304. Quito: Abya-Yala.

Registro de las entrevistas formales

Código	Fecha	Entrevistados	Lugar
ESL01	12 de agosto del 2006	Susana LLugna	Departamento Llugna
ESL02	31 de enero del 2007	Susana Llugna	Mercado artesanal
ESL03	7 de febrero del 2007	Susana LLugna	Departamento Llugna
ESL04	9 de febrero del 2007	Susana LLugna	Departamento Llugna
ESL05	29 de julio del 2007	Susana Llugna	Casa de María Llugna

ETL01	12 de agosto del 2007	Tamia Llugna	Departamento Llugna
EIP01	11 de septiembre del 2007	Isabela Proaño	Departamento Proaño
EFP01	17 de febrero del 2008	Federica Proaño	Departamento Proaño
EML01	29 de julio del 2007	María Llugna	Su casa en Otavalo
EPG01	15 de mayo del 2007	Licenciado Patricio Guzmán	Recepción
EDL01	11 de mayo del 2007	Director Danilo López	Oficina del director
EMG01	18 de mayo del 2007	Licenciada María Gordillo	Capilla
EML01	27 de julio del 2007	Miche Llugna	Su casa en Otavalo