

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

PROGRAMA DE ANTROPOLOGÍA.

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

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

AUTORA: ALEJANDRA FLORES CARLOS

VERSION SIN CORRECCIONES

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ECUADOR
PROGRAMA DE ANTROPOLOGIA**

**Intelectuales indígenas del Ecuador y su paso por la
escuela y universidad**

**Tesis presentada para optar al grado de Maestra en Ciencias Sociales,
Mención Estudios Étnicos
2003-2005**

Autora: Alejandra Flores Carlos

Dedicatoria:

A mis mashis ecuatorianos

A Dalí mi querido hijo, a Juan Luis compañero de rutas, a mi papá Agustín.

A mi mamita Alicia, que regresó a la madre tierra, poco antes que yo partiera a Ecuador.

Palabras necesarias

Como estudiante indígena, de una especialización de postgrado en estudios étnicos, y en cuya malla curricular no figuraba ningún profesor indígena, la pregunta obvia que me hice es ¿por qué? Mi pregunta, compartida por otros compañeros, obtuvo un “no hay indígenas con estudios de postgrado en el Ecuador.”

Recién llegada, con sólo algunos meses en este país... me asombré...

no lograba asimilar esa respuesta. La duda quedó en mi mente... ¿será así?

Con el tiempo, comprendí que no era cierto. Y ello impulsó esta aventura en el estudio de los intelectuales indígenas en el Ecuador, que como toda aventura deja múltiples enseñanzas, algunos sinsabores y muchas ganas de seguir bregando contra las corrientes discriminatorias que existen en el país, en el continente y en el mundo.

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ECUADOR
PROGRAMA DE ANTROPOLOGIA**

Intelectuales indígenas del Ecuador y su paso por la escuela y universidad

**Tesis presentada para optar al grado de Maestra en Ciencias Sociales,
Mención Estudios Étnicos
2003-2005**

Autora: Alejandra Flores Carlos

Director de Tesis: PhD Carlos de la Torre
lectora: PhD Carmen Martínez ?
lectora: PhD Mercedes Prieto?

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

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

Introducción

El tema de los intelectuales indígenas, es un tema de estudio emergente aún en las ciencias sociales latinoamericanas y en el Ecuador. Si bien existen algunos trabajos, no ha sido explorado a cabalidad, a pesar de la visibilización vertiginosa que han ido desarrollando los movimientos indígenas a nivel latinoamericano y a los cuales se vinculan mayoritariamente los intelectuales indígenas.

Si consideramos la relevancia que ha ido adquiriendo el movimiento indígena¹ en este país y sus líderes, veremos que se trata de un tema que amerita ser comprendido con mayor profundidad, más aún si se considera que a partir del levantamiento de enero del 2000, a lo largo de América Latina diversas organizaciones de carácter étnico siguen con mirada atenta lo que sucede con los indígenas ecuatorianos, convirtiéndose éstos y su accionar en un movimiento señero para sus símiles latinoamericanos.

El tema de la educación no es de menor importancia, ya que desde todo punto de vista es vital para el desarrollo individual tanto de las personas como de un país. (Rivero, 1999). Para los ecuatorianos la educación escolar es uno de los principales mecanismos de movilidad social, mayor incluso que el mercado de trabajo o la distribución de la riqueza.² Para los indígenas no es la excepción, la educación le va permitir acceder a mayores espacios de participación sea en el ámbito social, político, académico y/o laboral.

La pregunta central que guía esta investigación es ¿de qué formas ha incidido el proceso de escolarización formal, en la conformación de una intelectualidad indígena en el Ecuador? Otras preguntas que ayudarán a precisar el objeto de estudio son: ¿cuál es la procedencia social, geográfica, cultural de los intelectuales indígenas?, ¿cuál es su

¹ Al hablar de movimiento indígena entendemos por el a la abstracción que nomina a un conjunto de personas organizadas, en este caso indígenas, tras un objetivo común. En modo alguno este movimiento sería homogéneo, sino diverso y complejo, pero con una orgánica visible, predominante entre otras.

² Ver SIISE. <http://www.siise.gov.ec/publicaciones/Documentosdetrabajo/Laexclusionsocial/Laexclusionsocial.htm>

pertenencia de clase y género?, ¿qué experiencias vivieron al ingresar a la escuela pública?, ¿por qué no se asimilaron al resto de la población mestiza?

Sería sumamente ambicioso, e imposible, dar respuesta a todas estas interrogantes, considerando las diversas experiencias individuales y colectivas por las cuales han transitado los hoy llamados intelectuales, por ello esta investigación es un estudio exploratorio que plantea la complejidad de los procesos en los cuales se va conformando una intelectualidad, ligada mayormente al quehacer del movimiento indígena ecuatoriano, que es a la vez diverso y heterogéneo dentro de sus particularidades.

Este trabajo puso su mirada más allá de lo que vemos día a día por la prensa o en el quehacer cotidiano: que los indígenas cada vez tienen mayor acceso a la educación, que hay muchos profesionales en cargos públicos, que son alcaldes, prefectos o que viajan al extranjero. La mirada apunta a descubrir y describir, a través del método etnográfico, las vivencias de éstos, traumáticas, difíciles, las más de las veces, que pueden ser ventana de alerta acerca de cómo estamos tratando de construir un país que se denomina en su Carta fundamental como “pluriétnico y multicultural”, por otra develar cómo el movimiento a través de sus intelectuales ha ido internalizando muchas de las acciones que critica del sistema occidental, la existencia de grupos de poder al interior con exclusión de otros sectores, las luchas por el poder político, el pragmatismo e individualismo alejados de las prácticas comunitarias que se predicen como parte del discurso étnico que maneja gran parte de la intelectualidad indígena.

El universo de estudio es nacional, y se trató de tener una muestra representativa de la nacionalidades indígenas y proveniencia geográfica de los informantes, aún así existe el sesgo de que la mayoría de los entrevistados corresponden a miembros de la nacionalidad quichua y el mayor número de entrevistas fueron realizadas en la ciudad de Quito, principalmente porque siendo el centro político y legislativo del país muchos líderes, dirigentes e intelectuales viven en esa ciudad. Fueron entrevistadas 28 personas, de ellos 22 hombres y 7 mujeres con incidencia en el campo intelectual, algunos de ellos también dirigentes, pues como veremos, en algunos casos se produce un entrecruzamiento de actividades, dependiendo de la mayor o menor vinculación que

tengan con el movimiento indígena. Las entrevistas se desarrollaron bajo un esquema semiestructurado que interpela a los entrevistados a relatar en primera instancia parte de su historias de vidas, aquí ellos colocan énfasis en los aspectos que consideran relevantes dentro de su desarrollo personal y profesional. A partir de estos relatos se van realizando preguntas más específicas que buscan revelar la importancia que tiene el proceso educativo para ellos, los problemas y dificultades que debieron enfrentar y cómo hicieron para lograr estudios superiores. Por otra parte pesquisar la valoración que le dan a esta educación, los aspectos que consideran negativos y los cambios que proponen. Se entrevistó además a 7 personas, indígenas y mestizos, vinculados a programas de formación de indígenas. La información recopilada mediante entrevistas fue complementada en algunas ocasiones con documentos, notas de prensa, declaraciones relacionadas con el tema de investigación. Se trató de propiciar una participación igualitaria de hombres y mujeres, sin embargo, la realidad arrojó una proporción mayoritaria de hombres, que da cuenta precisamente de las desigualdades de género que se producen al interior del movimiento indígena, aunque esta está cambiando lentamente.

La hipótesis que se plantea es que la formación de los actuales intelectuales indígenas en la escuela/universidad ecuatoriana, medio de transmisión ideológica de la sociedad dominante³, tiene incidencia en la actual crisis que vive el movimiento indígena, pues al ser moldeados por una cultura individualista donde priman los intereses personales en contra de los comunitarios, se produce una disociación que no es posible subsanar en las actuales condiciones de formación educativa, por tanto, mientras algunos se asimilan a la cultura dominante, manteniendo lo que Althusser llama la reproducción ideológica del sistema, otros profesionales e intelectuales indígenas proponen espacios de educación alternativos que van desde los talleres o escuelas de formación de líderes hasta proyectos que incluyen universidades indígenas.

En el primer capítulo abordamos las conceptualizaciones en torno al término intelectual, y vinculamos a éste dentro de la tradición moderna, postulando que no es posible

³ Entenderemos dominación, de acuerdo a Althusser (1988) a aquella clase social que dispone del poder social y político y que lo ejerce sobre otra haciendo uso de un sistema de poder.

enunciar este concepto desde la cosmovisión de los pueblos indígenas. Por otro lado, nos preguntamos ¿por qué no podemos hablar de intelectuales indígenas sino hasta la segunda década del siglo pasado? La respuesta la encontramos en la estrecha vinculación que existe entre los procesos de alfabetización que se inician precisamente en esa época con el surgimiento de los primeros grupos de indígenas ilustrados. Finalmente, una mirada a diversos procesos regionales con presencia de intelectualidad indígena y la vinculación de éstos con el movimiento indígena ecuatoriano.

El segundo capítulo muestra especialmente a través de experiencias de vida, las dificultades que tuvieron algunos intelectuales y las facilidades por otro, para acceder a la escuela y la universidad, mostramos cómo los afectó la discriminación, el racismo y la pobreza; cómo se manifiesta la equidad de género y cómo las jóvenes indígenas se ven enfrentadas a la tensión que supone su participación en las esferas del mundo moderno y por otro su rol como portadoras, transmisoras y conservadoras de la tradición comunitaria. Planteamos que las dificultades y adversidades que encuentran, las fronteras étnicas definidas por lo no indígenas, se convierten muchas veces en un acicate dentro de un proceso de reconversión identitaria o reindianización.

El análisis de la escuela como “aparato reproductor de la ideología dominante” nos da paso al capítulo tercero donde nuevamente a través de historias de vida, mostramos como la diversidad de culturas presentes en el país, no se ven reflejadas en el sistema escolar, el que mayoritariamente excluye los conocimientos y culturas indígenas. La división del sistema educativo en hispano e intercultural bilingüe reproduce las diferenciaciones étnicas que existen al interior de la sociedad ecuatoriana. A pesar de las reformas realizadas, el sistema educativo está anquilosado en prácticas que buscan la homogeneización de quienes participan en él y su incorporación al estado moderno. Sin embargo, tras de los indígenas se encuentra una fuerza comunitaria que los impele a rechazar esta supuesta igualdad y proponer la existencia de la diferencia traducida en la construcción y convivencia en espacios interculturales.

En el último capítulo abordamos algunos efectos de la educación superior en los indígenas. Nos referimos también a lo que un destacado intelectual llama “la década ganada”, cómo desde fines de los 80 y a partir de la década del 90, se abren espacios de

participación política y social para los indígenas, generados principalmente por las movilizaciones que éstos desarrollan y también la llegada de becas o apoyos a estudiantes indígenas ¿qué áreas de estudios prefieren los jóvenes? ¿qué valoración le dan a los estudios superiores? Analizamos por qué existe una preeminencia de educadores indígenas, especialmente en las primeras generaciones de profesionales y exponemos algunos de los esfuerzos de los intelectuales vinculados al movimiento indígena, por revertir los efectos de la educación formal, que ignora o invisibiliza las culturas y conocimientos indígenas, a través de diversas acciones que van desde talleres de capacitación en variados temas, hasta la constitución de una universidad intercultural. Finalmente, reflexionamos sobre los procesos educativos, y nos preguntamos ¿efectivamente producen una homogeneización o se fomenta la heterogeneidad cultural?

CAPITULO I

El movimiento indígena y el surgimiento de la intelectualidad ilustrada en el Ecuador

Ecuador es un pequeño país⁴ ubicado en la zona centro de América del Sur, lo rodean Colombia por el norte, el océano pacífico por el oeste, y en el este y sur con Perú. De acuerdo al censo de población de 2001, “el 6.1% de la población de 15 años o más se autoconsideró como indígena⁵ y el 5.0% como afrodescendiente.”⁶ De igual forma, un 77.7% se consideró mestiza y el 10.8% blanca. (León 2003:117).

“Es uno de los países más inequitativos de la región” (Flor 2005: 96). Cinco de cada personas autodefinidas como blancas son pobres, en el caso de la población autodefinida como negra siete de cada diez son pobres, empero en el caso de personas autodefinidas como indígenas nueve de cada diez son pobres (León 2003:121). Los indígenas en el país han debido, y aún deben, vivenciar variadas formas de exclusión como la económica, social y cultural, donde mayoritariamente han visto postergados el acceso a bienes y servicios y discriminadas sus lenguas y culturas.

La historia del movimiento indígena en el Ecuador, como en otros países de América Latina, ha estado preñada de lucha contra prácticas racistas heredadas desde los tiempos de la colonia. Hasta hace cinco décadas atrás las élites gobernantes seguían considerando a los indígenas como seres faltos de apoyo, necesitados de protección, considerando al indio como siervo a ser explotado y por ende sin ningún derecho. Recién en noviembre de 1986 las distintas organizaciones indígenas que existían a la

⁴ Posee una extensión de 256.370 km² y de acuerdo al censo de 2001, su población es de 12.156.608 habitantes.

⁵ De acuerdo a la pregunta aplicada a todas las personas de 1 año o más ¿Cuál es el idioma o lengua que habla? VI Censo de Población y V de Vivienda, INEC 2001.

⁶ Si bien el Censo del año 2001 indica que la población indígena es de 6.1% total de 12.156.608, es necesario reconocer que las mediciones demográficas de poblaciones indígenas es un tema complejo, puesto que de acuerdo a los parámetros de medición, de quien, cómo, por qué y para qué mide, los datos censales pueden variar considerablemente. Un ejemplo de esta discusión actual se pudo apreciar en el reciente Seminario Internacional “Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina y el Caribe: Relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas” realizado en CEPAL, Santiago de Chile, 27 al 29 de abril de 2005. De acuerdo a los datos del CODENPE y de la CONAIE, la población indígena en el país bordea el 40%.

fecha se constituyeron en la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, consolidando así un arduo proceso de organización y coordinación entre las distintas nacionalidades que daban vida a la diversidad cultural del país.⁷ Este proceso se inicia con la reforma agraria en los años 60 y la lucha por la tierra por parte de los campesinos e indígenas ecuatorianos (Chiriboga:1987) que posibilitó un posicionamiento político y social y la obtención de grandes logros como la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB, en 1989; la creación del Consejo de Nacionalidades y Pueblos del Ecuador, CODENPE, en 1997 el reconocimiento del Ecuador como “pluricultural y multiétnico” en 1998⁸, y la creación de la Dirección Nacional de Salud Indígena, DINASI, en el Ministerio de Salud Pública, en 1999.

A fines de los años 60 e inicios de los 70 la mayor parte de la dirigencia que iniciara avances organizativos era hablante quichua, muy pocos habían asistido a la escuela y menos habían cursado estudios superiores. Quienes lo hacían, en su gran mayoría, ingresaban a las Escuelas Normales o Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües (Moya, 1998).

Los variados procesos de alfabetización que se aplicaron en el país desde mediados del siglo pasado, entre ellos de la Misión Andina, las Escuelas Radiofónicas Populares de Monseñor Proaño, la campaña nacional de alfabetización del presidente Roldós, entre otros, posibilitaron que los indígenas adquirieran las destrezas de lecto escritura inicialmente en español y posteriormente en quichua. Estos elementos serán de vital importancia, junto a otros, en la lucha por la defensa de sus derechos culturales y lingüísticos.

Según Kowii, es posible identificar tres tipos de dirigentes indígenas: los indígenas campesinos, aquellos que se formaron en la lucha por la tierra; los indígenas profesores, que se formaron al alero del proceso de alfabetización iniciado en el gobierno de Jaime Roldós; y los que accedieron a una preparación profesional [diferente a la de profesores]

⁷ Para un detalle de las organizaciones indígenas y el proceso de desarrollo particular, ver CONAIE, 1989; MICC, 2003.

⁸ Constitución Política de la República del Ecuador. Art 1.

los que fueron conocidos como 'los estudiantes'. (Entrevista Diario Hoy, 17 de febrero de 2001). Los llamados estudiantes, provenientes de la zona de Otavalo habían optado por profesiones más liberales: derecho, medicina, filosofía, economía. Este grupo, se incorporaría más tardíamente a las luchas del movimiento indígena, pues en éste existían reticencias hacia aquellos que veían contaminados por las enseñanzas occidentales.

En todo el proceso que se vive y donde algunos indígenas logran acceder a la educación es que empiezan a aparecer distintos profesionales, algunos ligados desde la base comunitaria al movimiento indígena, otros con desarrollo individual que poco a poco se van integrando a la lucha organizada. Cuando se logra la creación de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe se desnuda la realidad de falta de profesionales preparados para ejercer en este ámbito, se crean entonces espacios de capacitación y formación para los maestros. Recién, cuando los líderes del movimiento indígena deciden incursionar en el tema del poder político⁹, es cuando los profesionales indígenas adquieren relevancia, especialmente para los cargos en los gobiernos locales: alcaldías, prefecturas, concejalías, entre otros. Pero esta necesidad de poder contar con profesionales y técnicos capacitados para desempeñarse adecuadamente, ya no en espacios locales, sino nacionales se agudiza cuando logran acceder al poder mediante la alianza que realizaran con el partido Sociedad Patriótica, llegando a la presidencia del Ecuador, con el coronel Lucio Gutiérrez¹⁰ a la cabeza. Esta alianza se tradujo en que sus más preclaros cuadros profesionales e intelectuales pasaran a ocupar cargos dentro del Estado, como lo fue el caso del ministerio de Relaciones Exteriores con Nina Pacari y el de Agricultura con Luis Macas, además de muchísimos otros cargos institucionales en el sector público, ministerios, embajadas y otros (Llucu 2005: 130).

A pesar de este recorrido, hace tan sólo seis años atrás, el titular de un artículo publicado en un diario de circulación nacional en el Ecuador decía "Indios, esos

⁹ Hacia fines de 1995 las organizaciones indígenas, más otras del movimiento social ecuatoriano dan vida al Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik-Nuevo País, (MUPP-NP).

¹⁰ El 15 de enero de 2003 Lucio Gutiérrez asume el poder, después de haberse impuesto en segunda vuelta a Alvaro Novoa. Gutiérrez era el abanderado de la alianza PSP/Pachakutik.

desconocidos¹¹”, haciendo referencia al temor y asombro que el segundo levantamiento de julio de 1999 levantó en parte de la población blanco-mestiza¹² cuando miles de indígenas llegaron y coparon las carreteras y la ciudad de Quito con un histórico ¡aquí estamos! (Llucó:2005:123). En ese mismo artículo, el editorialista escribía “no imaginamos que puede ocurrir cuando se movilizan. Cuando los escuchamos hablar en castellano confuso, pensamos que su pensamiento es confuso. Cuando hablan con cierta coherencia, es como si descubriéramos que son capaces también de hilar un discurso como el nuestro”. (Suplemento Blanco y Negro, Diario Hoy, sábado 24 de julio de 1999). Un año más tarde, Monseñor Luna¹³ diría:

Preocupa éticamente constatar cómo movimientos que tienen un contenido cultural, de más profundo significado humano, hayan merecido las críticas más honestas, serias y sobrias de parte de los mejores pensadores y voceros de la comunicación internacional y tan apasionado y cobarde menosprecio o desdibujamiento crítico como el optado por ese grupo criollo de comunicadores ecuatorianos y de pseudo-analistas, que ocupan las más exhibidoras vitrinas de la comunicación nacional. (Monseñor Luis Alberto Luna, Foro-Debate, noviembre 2000¹⁴).

Ambas expresiones dan cuenta de las tensiones que se vivían al interior de la población blanco-mestiza, que se resistía a reconocer que los indios eran “capaces de hilar un discurso” igual que ellos. Quizá, porque el reconocer esa realidad implicaba también reconocer que los indios tenían razón y si la tenían, entonces todo aquello que se había hecho “en nombre de la razón, la civilización y la modernidad, no era más que pura imposición, violencia y dominio” (Dávalos, 2002: 96), por tanto sólo quedaba tratar de seguir ignorándolos, desconociéndolos o mirándolos como seres inferiores, que para alcanzar el estadio de igualdad debían mestizarse o blanquearse (Stutzman 1993; Whitten 1993, 1999). Por otro lado, esta presencia de los indios allí, en “los núcleos de

¹¹ Suplemento Blanco y Negro, Diario Hoy, sábado 24 de julio de 1999.

¹² Denominación poco afortunada, pues contiene una distinción fundada en el color de las personas, pero que es utilizada por investigadores y científicos sociales del Ecuador para referirse a quienes no son indígenas.

¹³ La posición de la Iglesia Católica en el Ecuador fue una copia generalizada de la iglesia europea occidental que consideraba al indio como un ser inferior. Es recién a partir de la década del 70 cuando algunos sectores se radicalizan “siguiendo los principios del Concilio Vaticano II y de la Conferencia de Obispos de Medellín y de Puebla”. En esta línea se inscribe Monseñor Proaño quien define a la iglesia de Chimborazo como la iglesia de “la liberación” (Santana 1995:174). Esta es la línea seguida también por otros obispos como Monseñor Luna.

¹⁴ Foro – Debate “Diez años del levantamiento indígena del Inti Raymi de 1990”. La construcción de un país plurinacional. Instituto Científico de Culturas Indígenas, ICCI, Año 2, número 20, noviembre 2000.

poder” (León 1992:296) en los espacios urbanos donde se habían situado hasta ese entonces las clases dominantes, los coloca en una encrucijada que los llama a “redefinir sus visiones e imágenes sobre los indios” (Silva, 1992:56, citado en Silva 2004) si es que quieren mantener el perfil hegemónico de su sistema político. Es así como se va conformando un entramado de luchas y demandas por parte de los indígenas y de invisibilización, discriminación o negación por parte mayoritaria de algunos sectores blanco mestizos¹⁵.

Los intelectuales indígenas debieron enfrentar, en su condición de liderazgo, éstas y otras actitudes discriminadoras por parte del resto de la sociedad ecuatoriana. Tuvieron que desarrollar diversas estrategias para poder sobrellevar estas situaciones y se fueron forjando en los contextos históricos que les correspondió vivir, dentro de una sociedad que hizo uso de todos los medios, principalmente la educación, como una estrategia para civilizar a los indios y transformarlos en mestizos (Moya 1998; Juncosa 1992; De La Torre, 2002). A pesar de las adversidades, lucharon por integrarse a la escuela, la que vieron como un espacio para superar la condición de discriminación y exclusión de que eran objeto. Con este primer paso en la escuela pública comenzó a formarse una intelectualidad, en la mayoría de los casos cara visible y representativa de miles de indígenas, aquellos que lideran las demandas y movilizaciones indígenas y se relacionan y pueden debatir con la sociedad blanco mestiza.

Antes de los diversos procesos de alfabetización que se aplicaron en el país, desde la década del 40, nada se sabía de ellos, pues en ese entonces, como sucede ahora con la población negra, los indígenas si bien estaban allí, eran invisibilizados e ignorados por el resto de la sociedad ecuatoriana¹⁶. Pero además de la alfabetización y la formación que llegó con el acceso a las escuelas, hubo diversos sectores políticos como el partido comunista bajo cuyo alero se creó la Federación Ecuatoriana de Indios, una de las primeras organizaciones que reconoce a los indígenas ya no como campesinos, también el partido socialista influye en la creación de nuevas organizaciones en la sierra ecuatoriana (Ibarra 1992; Lluco:2005), de igual manera se produjo una fuerte influencia

¹⁵ Sin desconocer que hasta ese entonces parte de la población mestiza reconocía la validez de las luchas y demandas indígenas y en otros casos solidarizaba abiertamente con ellas.

¹⁶ Prieto (2004)

de sectores religiosos católicos y protestantes, tanto en la amazonía como la sierra (Cfr: Whitten 1981, Muratorio 1982, CONAIE 1989, Salazar 1989; Yost 1989; Taylor 1989; Vickers 1989; Martínez 2004) temas éstos últimos que escapan al ámbito de investigación de esta tesis, pero que sin duda fueron un fuerte soporte en la conformación inicial de un movimiento indígena que dio paso luego a una intelectualidad influenciada sin duda, en mayor o menor grado por más de algunos de estos sectores.

Consideraciones básicas sobre el término “intelectuales”

Cuando me encontraba entrevistando a un dirigente amazónico, llegó una joven profesional indígena a quien él me presentó y le indicó que estaba realizando una investigación sobre los intelectuales indígenas en el Ecuador. La joven en cuestión, respondió “¿intelectuales indígenas?, pero si no hay intelectuales aquí”. En otra ocasión, estaba realizando un curso sobre Pueblos Indígenas en una connotada institución de investigación en el campo de las ciencias sociales, y un académico me pregunta cuál es mi tema de tesis, le respondo que sobre intelectuales indígenas en el Ecuador y me dice ¿qué interesante... hay gente que escribe?, yo conozco sólo a uno...

Quizá dos miradas, pero desde una sola perspectiva de personas formadas bajo un mismo paradigma epistemológico. Para identificar lo que hoy conocemos como intelectual, podemos realizar una abstracción y automáticamente asociamos la idea de intelectual “a las de investigación y/o de escritura ensayística¹⁷” (Mato 2002:25). En esta misma línea de pensamiento, Foucault realiza una distinción entre dos tipos de intelectuales: el intelectual “universal” el cual sería “el escritor portador de significado y valores en los que todos pueden reconocer.” El académico que preguntó ¿hay gente que escribe? Se remitió a esta definición. La segunda distinción que realiza Foucault es la que se refiere a los intelectuales como “sabio-experto”, quizá a esta se refería la joven cuando señaló que entre los indígenas no había intelectuales.

¹⁷ Mato cuestiona esta asociación automática o “sentido común” que confiere la idea de intelectual, pues ella silencia la diversidad de prácticas intelectuales no adscritas al ámbito de la academia.

Si consideramos que hasta hace mediados del siglo pasado, el mayor porcentaje de analfabetismo en español se encontraba en los indígenas (Prieto 2004:206), veremos que efectivamente hay pocas personas que escriben en la lengua hegemónica¹⁸. Por otra parte, si consideramos que los pueblos indígenas en general, como parte de culturas diferentes a la dominante, desarrollaron sus conocimientos y la transmisión de éstos a través de la tradición oral, podemos concordar que el proceso de consolidación de una intelectualidad indígena que se exprese en lengua española es más difícil, aún así, se han producido rápidos procesos que han derivado en la constitución de un pequeño grupo indígena pensante, deliberante y propositivo en la lengua oficial, esa misma inferioridad numérica es la que lleva a desconocer la existencia de una intelectualidad indígena, que sin embargo, la hay.

¿Cómo definir a un intelectual? ¿A quiénes nos remitimos con esa denominación y desde qué paradigmas? El aporte clásico en este aspecto lo realiza Gramsci (1975), quien indica que con esta distinción se hace referencia a la “función” social que deben cumplir algunas personas respecto de otras. Este autor diferencia entre intelectuales orgánicos y tradicionales: los primeros serían aquellos técnicos o especialistas que realizan la función de intermediarios dentro de los procesos productivos; los segundos serían aquellos que desarrollan la labor de mediadores entre campesinos y la burocracia estatal. Dentro de esta clasificación se encuentra inherente el papel que desempeña el intelectual, pero siempre considerado como engranaje dentro de las estructuras económicas imperantes, no especificando la labor que deben cumplir en el ámbito de la cultura o de la educación, que es el tema que nos ocupa.

Shils (1981) quien analiza la situación de los intelectuales en los países en desarrollo en África y Asia desde fines del siglo XIX hasta comienzos del XX, considera como tales a quienes han logrado acceder a estudios de educación superior y que por esa razón destacan y ocupan lugares privilegiados respecto a los suyos. Así, define sus funciones: “como miembro de la pequeña minoría que tenía acceso a la educación moderna, estaba

¹⁸ Por hegemonía entenderemos, de acuerdo a Gramsci (1976) la superioridad cultural, política y social de una clase social sobre otra ejercida a través de consensos o coerción.

preparado para ocupar una posición respetable, segura y bien remunerada, cerca del centro de la sociedad”; (Shils, 1981: 95) aquellos que lograban acceder a la escuela eran promotores o activistas, de una u otra forma, contra el yugo colonial que los oprimía. Para Shils, entonces, el papel de los intelectuales fue el de asumir una posición política de defensa de su cultura y de su pueblo ante situaciones de poder colonial.

Foucault plantea que las masas no necesitan de los intelectuales para llegar a un conocimiento más profundo de la sociedad y del mundo ni para ejercer como ente superior, sino que las masas son sujetos de conocimiento propio, pero “existe un sistema de poder que intercepta, prohíbe, invalida ese discurso y ese saber”. Los intelectuales forman parte de este sistema puesto que la idea de que son agentes de la “conciencia” y del discurso remite a ese sistema de poder. Por tanto, el papel del intelectual consistiría no en ponerse a la vanguardia de las masas, sino en rebelarse a ese sistema de poder oculto. “luchar contra las formas de poder allí donde es a la vez su objeto e instrumento: en el orden del “saber”, de la “verdad”, de la “conciencia”, del “discurso”” (Foucault 1985: 9).

En el caso de un gran segmento de intelectuales indígenas ecuatorianos encontramos que si bien, siguiendo a Shils, asumen la defensa de sus culturas, no lo hacen desde un punto de vista contestatario al poder, como indica Foucault, sino que una de sus metas es la toma del poder, de hecho formaron parte de él temporalmente y poseen estructuras insertas dentro del Estado desde las cuales ejercen sus líneas ideológicas. Se produce además una fusión entre intelectuales y dirigentes indígenas,¹⁹ ejemplo paradigmático es la situación de Luis Macas, quien fuera fundador del Instituto Científico de Culturas Indígenas y de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi y dejara estos cargos para nuevamente volver a dirigir por tercera vez, dentro de un proceso de crisis del movimiento indígena (Zamosc 2005), a la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE.

¹⁹ A diferencia, por ejemplo, del caso mapuche, donde muchos intelectuales se encuentran insertos en espacios académicos o de comunicación en radio, prensa e internet, a través de los cuales difunden ideas contrahegemónicas y representan las realidades rurales y comunitarias.

Aproximaciones hacia el estudio de las élites indígenas ilustradas

El debate sobre el tema de los intelectuales, su concepción y su función en la sociedad es amplio. Entre otros: Gramsci 1975; Shils 1976, 1981; Chomsky 1974; Foucault 1995; Adler 1980; Petras 2004.²⁰ En la mayor parte de los casos podemos ver que el tema se encuentra íntimamente ligado con el del poder y la posición que ocupa la intelectualidad respecto a éste, sea desde el ámbito cultural, político o social. En los textos indicados se analiza el tema considerando una sociedad con distinciones de clases, pero un debate sobre el tema étnico y específicamente sobre los intelectuales indígenas, recién comienza, quizá porque la “aparición” de los indígenas en las últimas décadas se ha realizado a través de grandes movilizaciones o levantamientos que han hecho imposible su invisibilización, tal situación ocurrió en 1994 con el movimiento zapatista²¹, a lo largo de la década del 90 con los indígenas ecuatorianos, en el año 2000 con “la guerra del agua” de los mestizos e indígenas bolivianos²².

Por otro lado, se produce en el mundo académico latinoamericano la insurgencia de estudios que cuestionan el colonialismo y la colonialidad del saber²³ dependiente de los países europeos, proponiendo una mirada regional más de acuerdo con la realidad latinoamericana, en este contexto se inserta la problemática indígena, ya que junto a la “emergencia indígena” (Bengoa: 2000) aparecen nuevos interlocutores políticos que adquieren relevancia y se constituyen así en nuevos objeto de estudio por parte de las ciencias sociales.

En México, se encuentra un extenso trabajo de Natividad Gutiérrez (2001) sobre los mitos nacionalistas, las identidades étnicas y la relación de los intelectuales indígenas

²⁰ Ver además la compilación de Baca Olamendi, Laura e Isidro Cisneros (1997) Los intelectuales y los dilemas políticos en el siglo XX, Flacso México, Triana Editores.

²¹ En enero de 1994, los indígenas de la zona de Chiapas se alzan en armas dando a conocer al Ejército Zapatista de Liberación Nacional, irrumpiendo en la vida cotidiana de los mexicanos.

²² En la ciudad de Cochabamba se inicia lo que se conoce como “Guerra del agua” donde la población mestiza junto a los indígenas se levanta contra la privatización y traspaso de este bien común a manos de la transnacional Bechtel.

²³ Una compilación de los máximos exponentes de esta corriente encontramos en: Edgardo Lander (Comp.) 2003. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, CLACSO. Entre ellos Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Arturo Escobar, Enrique Dussel y otros.

con estas construcciones teóricas. Existe también el trabajo de Laura Velasco (2002) quien analiza a los intelectuales mixtecos y cómo éstos aportan en la creación de una comunidad étnica transnacional. En Ecuador, Ibarra (1999) trata en un breve documento el caso de los intelectuales indígenas en relación a los cambios identitarios derivados de la creciente movilidad indígena hacia las zonas urbanas, el acceso a la educación y el manejo de un nuevo discurso indígena. En una reciente publicación Guerrero y Ospina (2003) dedican un capítulo al proceso de conformación de identidades indias, dentro de un análisis más profundo sobre el movimiento indígena ecuatoriano. A nivel latinoamericano Daniel Mato (2002) coordina una serie de estudios sobre Cultura y Poder, entre los cuales encontramos algunos trabajos como el de Tinker Salas y Valle (2002) quienes realizan un análisis histórico sobre los intelectuales chicanos y su inserción como inmigrantes en los Estados Unidos, Dávalos por su parte, analiza el caso del movimiento indígena ecuatoriano y su aporte a la construcción de nuevos campos epistemológicos en torno a la cultura (saber) y el poder (político).

Los intelectuales indígenas en el Ecuador

Cuando entrevistaba a un “intelectual” indígena, éste me confesó “no me gusta ese término para nosotros”. Entendí su incomodidad, pues el concepto de intelectuales remite a la tradición moderna, inserta dentro de los paradigmas de la civilización occidental.²⁴ Si, como consideramos, muchos intelectuales indígenas se encuentran en una posición de discusión en el plano del conocimiento, respecto del sistema dominante, es comprensible este rechazo a una denominación que provenga de él.

¿Por qué no es posible considerar el concepto “intelectual”, desde la visión de los pueblos indígenas? En primer lugar porque el sistema filosófico es diferente, por tanto el concepto como tal no existe. Eso no significa que en los pueblos indígenas no haya existido ni existan personas dedicadas a pensar y a proponer acciones en aras no sólo del entendimiento y desarrollo de sus pueblos, sino que estas personas tenían otras denominaciones.

²⁴ Entendiendo que dentro de la civilización occidental existen otros sistemas filosóficos, pero nos remitimos al sistema filosófico predominante.

Para los andinos²⁵ no existe el concepto de ciencia, ni de razón. No existe la palabra conocimiento. Y no es porque sean unos ‘indios ignorantes’, como se les ha tratado por siglos y siglos, simplemente su concepción acerca del conocimiento y volvemos aquí a la forma de entender el mundo, es diferente. Para el andino existe sabiduría, que es un proceso que involucra al hombre, al cosmos y a la naturaleza, por ello, algunos estudiosos en vez de hablar de cosmovisión, hablan de una cosmogonía (Estermann 1998). El hombre, vive, está, forma parte de la pacha, el universo y de su relación con cada uno de esos otros elementos, hombres, animales, piedras, ríos, montañas, astros, de ello deriva su conocimiento que es transmitido de generación en generación a través de la vía oral, de las prácticas, costumbres, mitos²⁶ y creencias.

En el Ecuador existe, además, una diversidad de pueblos, cada cual con su sistema de pensamiento y conocimiento propio. En el caso amazónico, para el pueblo shuar

(u)na persona cultivada es aquella que descifra, con sencillez, la naturaleza: el olor de las plantas y el llorar de los animales; la presencia de los seres mitológicos y el calor de la enseñanza familiar; el dolor de la cacería y la urgencia de la pesca (...) Nosotros tenemos una visión tríplica del mundo. En una primera etapa existió un pueblo que vivía bajo la tierra con todos sus poderes. Ahí vivía Nunkui que es la que daba fertilidad al suelo y también al Arutam que es un ser protector del pueblo. (Ampam Karakras. “Entre la tierra y el cielo”. Diario Hoy, 10 de septiembre de 1988).

Por consiguiente este estudio se enfoca desde el paradigma del conocimiento occidental en donde es posible enunciar el concepto de “intelectuales” y no lo es desde la concepción de pueblos indígenas, considerando que cada sociedad tiene su propia verdad, una forma de decir esa verdad y un engranaje conceptual para definir lo que es verdadero y lo que es falso y dentro de todo este entramado se encuentran posiciones de poder (Foucault, 1995:143), por tanto, aún existiendo diversas formas de concebir el conocimiento, se impone aquella de la cultura dominante. Al hablar de los “intelectuales indígenas”, entonces, nos estamos refiriendo necesariamente a aquellos indígenas que

²⁵ El sistema filosófico que incluye a gran parte de la población indígena ecuatoriana, está basado en lo que se conoce como cosmovisión andina, que involucra a variados pueblos, los principales entre ellos, los aymaras y quechuas, cuya concepción del mundo es similar.

²⁶ Sobre el particular, la lingüista y antropóloga quichua Luz María de la Torre precisa “no nos atrevemos a llamar a estos relatos como mitología o cosmovisión solamente porque en nuestra cotidianidad estos “mitos” y esta sabiduría sobrepasan la dimensión y la visión argumentadas por Occidente. Más bien, para nosotros son memorias en el tiempo y en el espacio, las mismas que son contadas de padres a hijos, de generación en generación”. (De La Torre 2004:95).

han logrado conocer la lengua hegemónica y que desarrollan destrezas en este ámbito, más específicamente aquellos que han cursado estudios formales en la escuela y universidad y que hacen uso de los conocimientos adquiridos para la defensa de sus derechos como pueblo, diferenciándolos así de muchos profesionales indígenas, exitosos en sus áreas, pero que no reconocen una identidad étnica.

Consecuente con el punto anterior, no existirían “intelectuales indígenas” en el Ecuador, si estos no hubieran sido alfabetizados, es decir no hubieran aprendido las destrezas del idioma español, lengua oficial de la sociedad dominante, encontramos así el primer nexo que liga a los procesos de alfabetización que se aplicaron en el país, con las bases que originaron la generación de una intelectualidad indígena.

Los procesos de alfabetización y el surgimiento de las escuelas bilingües

Las escuelas prediales fueron uno de los primeros intentos por educar a los indios desde una perspectiva integradora y en lengua española. Su origen radica en una disposición en la primera Ley Orgánica de Instrucción Pública, donde se indica en su art. 47. “Los Directores de Estudios (autoridades provinciales de Educación) cuidarán de que el dueño de todo predio rural (haciendas o fundos) en que puedan reunirse veinte o más niños de los dependientes o jornaleros del predio, sostengan una Escuela mixta de tercera clase, para los alumnos de uno y otro sexo”. Sin embargo, estas disposiciones nunca se cumplieron pues no existían recursos para las escuelas ni para los profesores. Es en el año 1926 cuando, basándose en estas disposiciones, recién comienza una campaña para combatir el analfabetismo en los indios, y “se crean 45 escuelas prediales en una sola provincia, la de Pichincha. A estas escuelas acudieron 800 niños y 200 niñas indígenas, más o menos” (Chávez 1993:571). Por la falta de recursos “hubo que improvisar al profesorado, hubo que hacer de corredores, casas viejas, galpones y fue indispensable enseñar la escritura en el suelo o en las hojas de cabuya. Las piedras y ladrillos sirvieron como asientos de los niños. Todo estuvo en contra, pero salieron a la luz las escuelas prediales” (Chávez 1993:571).

Posteriormente, en 1935 se crea la escuela de Uyumbicho, situada a 25 kilómetros de Quito, ella se constituye en la primera Escuela Normal Rural del Ecuador, lugar donde

llegan a estudiar los primeros estudiantes indígenas. “Hasta la fecha (1943) han salidos graduados 85 maestros mestizos e indios” (Chávez 1993:573). A inicios de la década del 40 el director de la escuela de Uyumbicho, Leopoldo Chávez, plantea que es necesaria una enseñanza bilingüe “pues el indio debe usar el quechua y el castellano.” (Chávez 1993:582).

A nivel latinoamericano, en la misma década y junto con la creación del Instituto Indigenista Interamericano, en el Congreso de Pazuaro, México²⁷, se reconoce que el uso de los idiomas indígenas es necesario para los procesos iniciales de alfabetización, aunque siempre pensando en la necesidad urgente de integrar, asimilar a las poblaciones indígenas a la cultura y lengua hegemónicas (Stavenhagen, 1991). Se pretendía, a través de la educación, incorporar a la gran masa de indígenas analfabetos a la sociedad nacional, uniformarlos lingüística y culturalmente (López y Küper, 1999) de manera de sacarlos de la condición de subdesarrollo en la cual se encontraban por la cual se constituían una amenaza al desarrollo del estado nacional y su constitución como una unidad homogénea (Ibarra 1992; Trujillo 1993).

La situación de analfabetismo en el Ecuador, desde la década del 50 era la siguiente:

Analfabetismo en la población de 15 años y más

1950	1960	1970	1980
44,0	32,5	25,8	16,5

Cuadro N°1

Fuente: R. Nassif, G.W. Rama, J.C. Tedesco, El sistema educativo en América Latina, Buenos Aires, Kapelusz, 1984, pp. 136-137; CEPAL, Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe, ed. 1991, Santiago de Chile, 1992, p. 54. Citado en Ossenbach 1999.

Las cifras dan cuenta del índice de analfabetismo a nivel nacional. Entre la población indígena la situación era muchísimo mayor, aunque no existían cifras oficiales, algunos

²⁷ La Convención fue suscrita por Costa Rica, Cuba, Panamá, Paraguay y Perú, y ratificada por Ecuador, El Salvador, Estados Unidos, Honduras, México y Nicaragua.

estudios indicaban que “el 80% de los indios son analfabetos; el 20% ha asistido a las escuelas rurales, pero apenas sabe leer y escribir mal”. (Súarez, 1945:198, citado en Ramón 1992:362). Como los esfuerzos iniciales de alfabetización fueron en lengua española se produce, en este período, un fuerte retroceso en el uso de las lenguas nativas las que son fuertemente reprimidas en la escuela.

María Luisa de la Torre, Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña, todas pertenecientes al partido comunista, dan vida en 1945 a la primera escuela indígena que utiliza la lengua quichua para alfabetizar²⁸. Se las considera como las precursoras de la educación bilingüe en el país. (DINEIB: internet). Con este impulso se crean otras escuelas indígenas “En 1946, se crearon las primeras escuelitas de niños indígenas en el Ecuador, fundadas: en Pesillo por Neptalí Ulcuango, en San Pablo Urcu por José Alberto Tarabata, en Muyurcu /Santa Ana) por Luis Catucuamba (hijo de Dolores Cacuango), en La Chimba, por José Amaguaña” (Ulcuango 1993: 6).

En 1956 la Misión Andina en el Ecuador, MAE, inicia sus actividades. Fue un programa diseñado por Naciones Unidas y ejecutado por la Organización Internacional del Trabajo, OIT, en la época se constituyó en un ambicioso proyecto de desarrollo comunitario que tenía como objetivo inicial el “mejorar las condiciones de trabajo entre las poblaciones indígenas” (Bretón, 2001:65). Pero además, dentro de las actividades desarrolladas se encontraban programas de alfabetización en español, dirigidos a la población quichua. Su campo de acción inicialmente fue Chimborazo, después de extendieron a otras provincias como Azuay, Cañar, Imbabura, Loja y Tungurahua. En 1961 la MAE es incorporada como Programa Nacional de Desarrollo Rural dentro de la estructura del Estado ecuatoriano (Bretón, 2001:74). De acuerdo a Santana (1983) el indigenismo de la MAE “no dejó huellas ni como política del Estado, ni como institucionalidad, ni como ideología” (Santana 1983:176), una percepción similar dan a conocer Smith y Belote (1993) sobre el trabajo de la MAE en la zona de Saraguro,

²⁸ Ver: Rodas, Raquel 1998. Crónica de un sueño. Las escuelas indígenas de Dolores Caguango. EBI-GTZ, Quito, Ecuador.

aunque se reconoce su aporte en términos de organización de los comuneros, principalmente para la preparación de los cabildos.

Otra iniciativa, liderada por Monseñor Leonidas Proaño, Obispo de Riobamba, consistió en la creación de un programa educativo radial conocido como las Escuelas Radiofónicas Populares de Riobamba, ERP. Se aplicó entre los años 1959 y 1962 y para ello utilizó la lengua quichua. Su gran propósito era “alfabetizar, concienciar y evangelizar a las comunidades quichuas de la región”, en el marco de una filosofía educativa ‘liberadora’, siguiendo los pasos del educador brasileño Paulo Freire. (Chiodi, 1990:357). A través de este sistema se logró alfabetizar a más de 10.000 personas. El éxito del mismo dio lugar a la conformación de las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador, ERPE.

Una nueva institución que empieza a trabajar en el Ecuador en los años 50, principalmente en la amazonía ecuatoriana, es el Instituto Lingüístico de Verano, ILV.²⁹ En 1963 el Ministerio de Educación lo autoriza para aplicar un plan piloto de educación bilingüe, es así como los misioneros comienzan a capacitar monitores y promotores bilingües y preparar materiales didácticos en lenguas originarias. La educación bilingüe era concebida como una estrategia que permitía avanzar rápidamente en el aprendizaje de la lengua oficial y mediante ella, introducir la evangelización y su posterior incorporación a la sociedad hegemónica. La posición del ILV respecto de la educación indígena era:

“El maestro bilingüe indígena lleva el progreso a la comunidad:

- enseña a los niños
- da clases de alfabetización a los adultos
- se preocupa por mejorar las condiciones de higiene y salud
- ayuda a formar nuevas ganaderías
- es portador de la civilización
- es el líder espiritual de la comunidad

Serían necesarias unas 100 escuelas bilingües indígenas para dar oportunidad a los indígenas de la selva para salir de su ignorancia y del analfabetismo a un nivel de vida que ellos merecen para que sean

²⁹ Ver David Stoll, 2002. ¿Pescadores de hombres o fundadores de imperio? Edición Digital. En <http://www.nodulo.org/bib/stoll/ilv.htm>

ciudadanos ecuatorianos útiles para toda buena obra (Documento ILV, citado en Vickers 1989:250-251).

Uno de los casos conocidos y de resonancia internacional, fue la conversión de Dayuma, una joven huaorani que huyendo de las guerras entre los suyos, llegó a una hacienda donde fue contactada por Raquel Saint, del ILV.

Dayuma fue llevada a Estados Unidos con el apoyo del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), encargado de evangelizar (contactar a los huao, conocidos entonces como Aucas). Saint la sometió a un intenso trabajo para elaborar un alfabeto huaorani. Ya convertida a la religión, Dayuma, junto Raquel Saint, se presentaron en el programa de televisión 'Esa es tu vida', el 5 de julio de 1957 ante 30 millones de personas. La princesa auca, como la calificó el público estadounidense hizo varias presentaciones y en 1958 ya había fondos para retornar a Ecuador a evangelizar a sus hermanos, algo que ella no aceptaba inicialmente, pero que terminó cediendo. (Diario el Universo, 5 de septiembre de 2004).

La permanencia del ILV en la amazonía ecuatoriana no estuvo exenta de problemas, ya que a través de su accionar fue posible no sólo la evangelización de parte de la población indígena, sino que posibilitó la penetración de nuevos actores en la zona "a medida que fueron creciendo las expectativas por la conquista del oriente ecuatoriano, bien sea por la explotación petrolífera o la expansión de la frontera agrícola, los indígenas se vieron confrontados con un nuevo frente de agresión: compañías petrolíferas, colonos, instituciones públicas y grupos religiosos". (Chiodi 1990:350). Estas y otras situaciones hicieron que las organizaciones indígenas y otros sectores solidarios pidieran su expulsión de la amazonía y del país, acción que se concretó en mayo de 1981 cuando el entonces presidente Roldós expidiera un Decreto donde solicitaba que el ILV dejara su trabajo y la infraestructura en la zona en manos del gobierno nacional.

También en la amazonía, partir de inicios de los años 70 y con el apoyo de la misión salesiana se comienza a implementar el Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar, SERBISH, que se oficializa en 1979 con un acuerdo del Ministerio de Educación y de la Federación Interprovincial de Centros Shuar y Achuar. Este sistema de comunicación y educación radiofónica, se concibe como el más apropiado para llegar a las extensas y alejadas zonas de población amazónica. "las escuelas radiofónicas trabajan con personal capacitado en cursillos periódicos, con textos bilingües y material

propio. Los temas son adaptados a su realidad, el alumno no tiene que desplazarse demasiado lejos de su familia; no hay deserción escolar y sí mucho entusiasmo de todos por esta obra que se considera propia”. (Mundo Shuar B-14:65).

H.I. reflexiona sobre su experiencia de formación bajo la modalidad de las escuelas bilingües impartidas bajo el sistema radiofónico shuar, indicando que el fortalecimiento de la identidad cuando niño, fue de vital importancia para poder relacionarse adecuadamente con otros, para evitar complejos de inferioridad y para enfrentar los nuevos conocimientos

Como yo tenía fuerte y bien cultivado el tema de la cultura y la identidad, esto de aprender no sólo el castellano, sino el inglés, dominar la química, la física, la biología, por ejemplo, cuesta, yo pataleé el primer año, casi pierdo el primer año en castellano y el inglés, pero tenía la confianza de que podía superar esas materias y así lo hice”. (H.I. Entrevista personal, Quito, septiembre de 2004).

El trabajo de la Federación Shuar en el ámbito educativo y organizacional, trascendió las fronteras amazónicas. De acuerdo a Moya “la producción bibliográfica de la Federación Shuar sobre distintos aspectos de su cultura es la más exuberante del país dentro de este género” (Moya 1998:85). Estos escritos que abordan diversos temas de la cultura shuar han servido también como elemento de enlace y valorización para las nuevas generaciones de jóvenes shuar, así también para académicos e investigadores.

En 1978 inicia sus actividades el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena, CIEI. Este Centro era dependiente del Instituto de Lenguas y Lingüística de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, PUCE, y funcionó hasta 1986. A través de él se implementó el modelo educativo “MACA³⁰”.

Una de las características importantes de este proceso es que se comienza a trabajar en la elaboración de materiales para alfabetizar en lengua materna principalmente quichua. De acuerdo al Informe del Equipo de Investigaciones del Programa de alfabetización en

³⁰ El proyecto está contemplado como un sub-programa de la campaña nacional de alfabetización, “se concibe como una alternativa de sistema educativo, frente al sistema de la escuela tradicional, y como tal incorpora elementos de la ideología, cultura y pedagogía tradicionales de las poblaciones indígenas”. Resumen Ejecutivo preparado por Consuelo Yáñez - Luis de la Torre - Carlos Coloma - Humberto Muenala (Ecuador, CIEI).

lengua quichua³¹, se incorpora dentro del equipo del CIEI a indígenas quienes tienen la labor de participar en “la planificación general, investigaciones, elaboración del material didáctico (sobre todo de contenidos), formación de alfabetizadores, corrección del material, etc.” Entre las personas que se mencionan en el citado documento y que formaron parte del CIEI se encuentran, Tránsito Chela de la provincia de Bolívar; Luz María de la Torre, Luis de la Torre y Humberto Muenala de Imbabura; Luis Macas, Abel Minga y Rosa Vacacela de Loja; Luis Montaluisa de Cotopaxi; Manuel Pichisaca de Cañar y Ana Lucía Yánez. Este equipo coordinó la formación de monitores que trabajaban en las comunidades indígenas y en centros habilitados para este efecto. Uno de los logros que se reconoce al CIEI es que logró propiciar un encuentro donde se aprobó el alfabeto unificado quichua. (Moya: 1984).

Por el éxito que había tenido el programa de alfabetización en quichua, en términos de alta participación de los indígenas dentro del proceso, el gobierno renueva el convenio con la Universidad Católica y lanza el programa nacional de alfabetización “Jaime Roldós Aguilera” que se ejecuta entre los años 1980 y 1984. De acuerdo a Santana la eficiencia del programa se debe a la participación ya no pasiva de los indígenas sino como “co-responsables y ejecutores del plan” (Santana 1983:181). La UNESCO otorga el premio NOMA³² a la labor desempeñada por el equipo del CIEI-PUCE, paradójicamente, este fue rechazado por las organizaciones indígenas (ONA 1984:363).

La influencia del programa de alfabetización en el reforzamiento identitario y la revalorización de elementos culturales como la lengua, la vestimenta, la apreciamos en el relato de M.N.

[e]n ese programa [de alfabetización] se enroló mi papá, era alfabetizador comunitario, entonces creo que eso motivó para que él nuevamente hiciera que nosotros volvámos a vestir nuestra indumentaria, incluido él, mi mamá y todos nosotros. [...] fue el último año de la escuela, tengo por ahí unas dos fotos que nos queda, recién recuperados culturalmente. (M.N. Entrevista personal, Quito, agosto 2004).

³¹ Informe del Equipo de Investigaciones, Programa de alfabetización en lengua quichua, Convenio MEC-PUCE, en Revista Universidad Católica Año VIII, N° 25.

³² El Premio de alfabetización NOMA fue establecido en 1980 por UNESCO y está auspiciado por la editorial japonesa Kodansha (www.unesco.org).

Pero no sólo incidió en la recuperación de elementos de identidad cultural, sino que favoreció el fortalecimiento de las comunidades que participaron del proceso y facilitó una orgánica nacional por la vinculación que tuvieron los indígenas en torno al objetivo de la alfabetización, ya no solo educar y formar a los suyos, sino además un reforzamiento identitario e ideológico (Santana 1983).

Este gobierno [Jaime Roldós Aguilera] lanzó un programa de alfabetización en idioma quichua y permitió que sean actores fundamentales, es decir, que los mismos indígenas elaboren los contenidos, los programas y también que los mismos indígenas elijan sus promotores locales, cantonales, provinciales, promotores nacionales y cada comunidad elegía en su comuna a los promotores comunales. Y eso fue por los años de 1980. En 1982 me dieron nombramiento de supervisor provincial de Educación de Adultos, entonces hicimos una buena labor trabajando con las comunidades, con las organizaciones indígenas.

Y también, más que todo, llegó la autoestima de los pueblos indígenas, quichuas, la autoestima empezó a fortalecerse, es así que en el futuro empiezan a aparecer organizaciones indígenas, empieza a darse mucho valor a la tradición, a la costumbre. Un nuevo caminar, a nivel nacional del movimiento indígena. (S.T. Entrevista personal, Quito, marzo de 2005).

Esta apreciación se refuerza con el relato T.U.

Allí formamos muchísima gente, [...] les capacitábamos con el método Paulo Freire, en idioma quichua y castellano. Creo que le habíamos dado mayor peso al análisis social y político. Y menor peso a la educación, de manera que estos compañeros finalmente salieron unos activistas políticos y muy pocos educadores, ese fue el sesgo. (T.U. Entrevista personal, Otavalo, marzo de 2005)

Hasta antes de la aplicación de estos programas de alfabetización, el sistema educativo había demostrado ser discriminador y propiciador de valores de carácter racista, que se reflejaban desde la conducta de los profesores como de los alumnos no indígenas, además se había mostrado alejada de las necesidades de la población indígena. El proceso de alfabetización nacional propició en las organizaciones indígenas “una reflexión y una concepción distintas del significado de la educación y de su importancia estratégica y práctica”. (Moya 1983: 342) lo que “permitió organizar de mejor manera a las comunidades donde se aplicaba, permitiendo un trabajo en red que ayudó a fortalecer la identidad y valoración de las culturas indígenas, generando así, nuevas espacios de acción para los pueblos y nacionalidades indígenas involucrados (D.E. Entrevista personal, Quito, marzo de 2005).

En 1983 la nueva Ley de educación reconoce a la educación bilingüe intercultural como uno de los objetivos oficiales, indicando que:

En los sistemas de educación que se desarrollen en las zonas de predominante población indígena, se utilizará como lengua principal de educación el quichua o la lengua de la cultura respectiva; y el castellano, como lengua de relación intercultural (Art. 27).

Uno de los proyectos destinados a apoyar la educación de las comunidades en lengua quichua fue el Proyecto de educación bilingüe intercultural, conocido como Proyecto EBI. Se inicia en 1986 y cuenta con el apoyo de la GTZ³³. Trabajan en “la elaboración de una propuesta curricular, material didáctico de educación primaria kichwa, capacitación, y apoyo a las organizaciones indígenas en el campo de la promoción educativa y cultural”. (DINEIB: internet). Este programa también apoyó “el diseño de las escuelas normales bilingües, y, en convenio con el Ministerio de Educación, la Universidad de Cuenca, UNICEF y UNESCO, creó en 1991 el Programa de Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe, LAEB” (Moya, 1998:22).

En estos procesos de formación y alfabetización no se puede desconocer que hubo participación de todas las organizaciones indígenas de la época, tales como Ecuador Runacunapac Riccharimui, ECUARUNARI, y la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas de Ecuador, FENOCIN, que en alianza apoyaron la alfabetización oficial y desarrollaron procesos de postalfabetización. También la Federación Ecuatoriana de Indios, FEI, y la Asociación de Indígenas Evangélicos del Ecuador, FEINE, llevaron a cabo programas de alfabetización y postalfabetización. (Moya 1998).

Estos proyectos son antecesores de lo que después sería la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, la cual en sus inicios debió resolver un sinnúmero de problemas

No teníamos profesores, no teníamos en absoluto. Se instalaban los proyectos de educación bilingüe, tampoco teníamos profesores. Teníamos que entrenar gente que apenas había salido de la primaria y la secundaria máximo para poderles enseñar como profesores y eso obviamente no quería reconocer el ministerio de educación, y esta gente trabajaba sin ganar

³³ Organismo de Cooperación Alemana.

absolutamente nada, era un problema terrible. (T.U., entrevista personal, Otavalo, marzo de 2005).

Por otro lado, la posición del profesorado del sistema hispano, inicialmente fue de rechazo al sistema EIB y a sus directivos³⁴ y en la cotidianeidad, los indígenas que se integran dentro del sistema EIB deben soportar el racismo de sus pares mestizos “nos decían que es una educación donde un ignorante educa a otro ignorante” (MICC 2003:77). “Nadie creía que nosotros íbamos a rendir, en el Ministerio de Educación eran 1500 funcionarios mestizos, [...] nosotros, los que ingresábamos, en total éramos cinco indígenas, dos amazónicos, y tres de la serranía –Bolívar Tapuy, Pascual Cerda, Lourdes Conteron, Rosita Vacacela, Manuel Naula y Luis de La Torre–.” (T.U., entrevista personal, Otavalo, marzo de 2005).

Otro de los problemas que se presentaron fue la oposición, por parte de los propios indígenas, de aceptar en sus comunidades la presencia de profesores indígenas.

[e]l hecho era que después de haberme preparado en ese nivel, [profesor] yo podía ejercer la docencia primaria, pero la gente era muy complicada, [...] la situación fue que a los [profesores] indígenas no nos podían poner en comunidades indígenas, la dirección de educación optó por poner mestizos en las comunidades indígenas, e indígenas en las comunidades mestizas porque no nos recibían, porque los mestizos aunque sea a regañadientes nos recibían, eso pasó. (T.U. Entrevista personal, Otavalo, marzo de 2005).

Esta situación es analizada por el profesor Gabriel Cachimuel, quien en su tesis de grado³⁵ analiza y da a conocer las percepciones de la comunidad educativa frente al proceso de implementación de la EIB en comunidades del cantón Otavalo.

³⁴La prensa de la época daba cuenta de las tensiones existentes al interior del profesorado: “Respaldo a Educación Intercultural Bilingüe”. El magisterio de Colta resolvió en asamblea extraordinaria respaldar la educación bilingüe, pero no su organización ni administración a nivel provincial. (El Espectador, 4 de noviembre de 1989) [el subrayado es nuestro]; “Magisterio no acepta dirección indígena intercultural”. En la provincia de Chimborazo los 41 maestros deciden “No aceptar la administración de la Dirección Indígena Intercultural Bilingüe y acogerse a la administración Hispana que nos corresponde por el espíritu de nuestro nombramiento”. (El Espectador, 4 de noviembre de 1989).

³⁵ Cachimuel Anrango, Gabriel 2005. Vuelta arriba acabamos la escuela, vuelta abajo no podemos. La comunidad educativa frente a la EIB en el Ecuador. Tesis de Maestría. Caps. III y IV. Universidad de San Simón de Cochabamba. PROEIB Andes / Plural editores, La Paz, Bolivia.

La constante discriminación en contra de las lenguas y culturas indígenas, la asumen en algunos casos las propias sociedades indígenas, provocando estados de resistencia al uso de la lengua. En el caso de los indígenas profesores, se debía a la concepción que existía de que lo blanco o mestizo era mejor que lo indígena, por otro lado la persistencia de imaginarios construidos desde y bajo un patrón colonial (De la Torre 2005:94) donde se busca imitar a los blancos, en su comportamiento y accionar y quienes no lo hacían bien eran avergonzados por quienes sí habían adoptado costumbres de los blancos (Smith, 2002). El relato remite a los primeros profesores indígenas, posteriormente se visibilizan cambios, pues muchas veces los rechazos eran motivados por “falta de información y de conocimiento respecto a los programas y proyectos en ejecución, a su funcionamiento y a los beneficios que otorgan para el aprendizaje de la lengua hegemónica.” (López y Küper 1999:29).

La participación de los intelectuales indígenas que intervenían en estos procesos es crucial, sabían de la importancia de oponer al sistema unificado de educación, el de la educación bilingüe, con el objeto de proporcionar una valoración a sus culturas y lenguas originarias. Pero este proceso no fue fácil, con pocos recursos presupuestarios, con insuficiencia de personal, sin formación adecuada para el cargo, con la oposición de los maestros hispanos, en algunos casos con la oposición de sus pares indígenas. Se vieron enfrentados a lo que la misma educación había formado, personas que rechazaban la condición étnica y valoraban aquello que el sistema educativo les había enseñado como valedero, las culturas blanco-mestizas. La misión de los intelectuales y dirigentes indígenas fue revertir estos procesos, y en la medida que se van formando profesionales, va surgiendo una élite intelectual indígena que se va transformando en “la fibra vital de las nuevas organizaciones” (Stavenhagen 1991:30) pues son ellos quienes le dan argumentos a sus demandas, quienes van creando los nuevos discursos indígenas y van definiendo las nuevas agendas.

En la actualidad, a pesar de todos los problemas que aún enfrenta la educación bilingüe, se puede decir que su implementación ha sido un gran avance en cuanto uso de la lengua materna, revalorización identitaria y aporte como instrumento articulador de las nacionalidades indígenas. Así lo reconoce la gran mayoría de nuestros entrevistados. Es un espacio además, desde el cual los intelectuales indígenas interpelan al resto de la

sociedad y han puesto en demanda y discusión temas como la educación bilingüe, la interculturalidad y actualmente la plurinacionalidad del país.

Encuentros y diferencias territoriales

Si bien gran parte de los que constituirían las primeras generaciones de intelectuales indígenas se dieron al calor de los procesos de alfabetización y la construcción de la DINEIB, existen en el Ecuador, al igual como lo indican Tinker Salas y Valle (2002) en el caso de los intelectuales chicanos, grupos generacionales y regionales, que conllevan diversos procesos de formación y por ende, perspectivas políticas y de acción disímiles. Es así como encontramos sectores quichuas como los de Otavalo y Saraguro, con procesos heterogéneos y que se desenvuelven en diferentes campos de acción, de igual manera, en la amazonía, son los grupos shuar quienes lideran los procesos de organización y demandas por tierra e identidad.

La generación de los intelectuales quichuas otavaleños, la grafica Gladys Muenala, indicando que algunos intelectuales que han logrado realizar estudios dentro y fuera del país provienen de familias que trabajan en el campo de la producción y comercialización de artesanía tanto dentro del país como en el extranjero y “en la actualidad se encuentran vinculados a las organizaciones indígenas y a sectores que luchan por el reconocimiento de nuestra cultura en la sociedad ecuatoriana”. (Muenala 1992:123).

Precisamente a mediados de los años 70 Ariruma Kowii funda el Taller Cultural Causanajunchi, donde participan numerosos jóvenes indígenas. En este taller se reunían a discutir y analizar temas relacionados con su condición étnica.

En 1983, un periódico de circulación nacional indica “El taller Cultural Causanacunchic de Otavalo [...] es una institución cultural de estudiantes, no estudiantes, artistas y profesionales quichuas que buscan asociarse para defender los derechos y la cultura quichua,” a continuación publican una reseña de la organización:

Por más de cuatrocientos cincuenta años, el indio deambula de puerta en puerta, de oficina en oficina, de tribunal, de autoridad en autoridad, soportando ultrajes, humillaciones, el desprecio de la gente, esperando pacientemente para ser atendido por las secretarías (os), y escuchar la voz indignada de “vendrás mañana hijito”... mientras nuestros problemas empeoran.

Pero hoy, ya no sólo es Occidente, ahora, instituciones del imperialismo, bajo el amparo del gobierno logran entrar en nuestras comunidades (Cuerpo de Paz, Sectas religiosas, Visión Mundial, ILV, etc...) a fin de dividir, enseñar nuevos parámetros culturales obteniendo la destrucción de nuestra milenaria cultura.

Por estas múltiples razones, hemos sentido la necesidad de formar una organización propia denominada Taller Cultural Causanacunchic cuya terminación – Causanacunchic – significa: hemos vivido, vivimos y seguiremos viviendo (Causashcanchic, Causanchimi, Causachunmi. (Diario Hoy, suplemento Cultural, 10 de julio de 1983).

Es posible evidenciar en el manifiesto de estos jóvenes, la influencia de un lenguaje político ideológico de la izquierda de aquella época, así como del movimiento indianista, originado en Bolivia, cuyas manifestaciones declaraban al indio en posición de rescate de su cultura milenaria, lo que evidenciaba una toma de conciencia de la realidad de injusticia social del indio. De acuerdo a F.G., otro de los integrantes del grupo, existe influencia de textos del movimiento katarista boliviano, de los escritos del peruano Flores Galindo y del mexicano Bonfil Batalla, además de las acciones de otros movimientos indígenas latinoamericanos como el de Colombia, en el caso del CRIC y de la ONIC. Es necesario considerar, que varios miembros de este grupo, pertenecían a grupos familiares dedicados al comercio textil y Colombia era un destino frecuente, incluso muchos cursaron estudios en ese vecino país y ello les sirvió cuando volvieron a los colegios de Otavalo, “nos respetaban, porque incluso hablábamos mejor que los niños no indígenas”.

Nos reuníamos los fines de semana. Ahí estaba dirigiendo todo Ariruma, también estaba Nina Pacari, Mario Conejo, Marcelino Zambrano. Éramos unos 50 estudiantes con ganas de hacer teatro, música y danza, recordó Laura Quinchiguano, integrante de ese movimiento en sus inicios. (Diario Hoy, 17 de febrero de 2001).

El trabajo no era fácil, pues muchos jóvenes, hombres y mujeres, se encontraban en período de indefinición o en proceso de mestizaje. Asumir la condición de indio, dentro de un contexto discriminatorio, requirió de variados esfuerzos, principalmente conversar sobre el por qué los jóvenes se avergonzaban de ser indígenas

Los espacios son hostiles para el indio; por ejemplo, una oficina. Yo creo que el indio entra a la defensiva. Puede estar preparado para responder pero los mishus³⁶ le hacen poner nervioso; le sudan las manos y tiene temor a que sean violentos con él. Eso nos ha pasado. [...] Pero como siempre habíamos estado vinculados a grupos organizados, con inquietudes para hacer alguna cuestión, organizamos en Peguche, un club estudiantil. Allí fuimos reflexionando sobre nuestra condición, sobre nuestra identidad. Nos dimos cuenta de que estábamos inseguros en nuestra posición. A la final, sentía que no tenía armas para poder enfrentar el desprecio. Ser oprimido y al mismo tiempo tener vergüenza de uno mismo era un contrasentido. Uno podía decir: “¡para qué ser indio, si puedo definirme como quiera!”. Pero eso no quitaba la horrible sensación de que tiene algo de lo cual la gente te hace sentir vergüenza. Esto nos ponía a pensar y hablar con muchos compañeros que estaban en la misma situación, es decir, pensando en la “desgracia de ser indio” y lamentando haber nacido así.

Entonces, conversando poco a poco con unos primos, que también se criaron de esa manera, fuimos desarrollando en nosotros un afán de rescatar lo nuestro y comenzamos a sentirnos orgullosos de todo lo que es ser indio”. (Conejo, 1995:162-163).

De acuerdo a un periódico de la época en la provincia de Imbabura, se estaba gestionando un intenso movimiento cultural impulsado por, los en ese entonces, llamados campesinos

En correcto español, Maldonado se refiere de manera especial al taller cultural Causanacunchic, que también está organizando seminarios, como el de Lengua y Cultura Quichua, que se clausuró el 10 de este mes y durante el cual se trataron diversos temas, por parte de indígenas de la región: Mallku Munaila, que estudia periodismo en la Universidad Central; Mario Conejo, estudiante de Sociología de la PUCE; Alonso Lema, Germán Cachigmango, Blanca Chalanpuente, etc, alumnos de la Universidad Católica de Otavalo. (El Comercio 19 de noviembre de 1985).

En la nota periodística se aprecia el lenguaje de la época en el cual a los indígenas se les reconocía como campesinos, por otro, la impresión del redactor del “correcto español” que utilizaba Luis Maldonado, acostumbrados a escuchar el entremezclamiento de palabras quichuas y españolas, que comúnmente utilizaban los indígenas al tratar de hablar. Sobre el movimiento cultural que se realizaba en la zona, entre otros, formaban parte el taller estudiantil de Peguche quienes logran crear una biblioteca en la comunidad, el grupo Obraje, el grupo Indoamérica, Imbaya, conjunto Rumiñahui. (Q.R. Entrevista personal, Quito, marzo de 2005).

³⁶ Mestizos.

Muchos de estos jóvenes se incorporan a trabajar en la Federación Indígena y Campesina de Imbabura, FICI, no sin algunos problemas, pues el trabajo que realizaban en el ámbito cultural, no era bien visto por quienes, en la época, estaban luchando por el derecho a la tierra. “La dirigencia indígena de base no tenía confianza en quienes serían los futuros profesionales indios, desconfiaban de los estudiantes porque los calificaban de sector perdido y nocivo a los intereses de las comunidades”. (Ariruma Kowii, en Diario Hoy, 17 de febrero de 2001). Esta situación da cuenta de los conflictos de clase que se producían entre los campesinos y los artesanos, de cuya vertiente provenían los primeros profesionales.

El TCC se constituye en un semillero de jóvenes intelectuales comprometidos con la defensa de sus derechos, contra el racismo y la discriminación existente, y con una propuesta de cambio. Una de ellas fue ratificar su identidad mediante el uso de elementos simbólicos como la vestimenta: ponchos, sombreros. La otra el cambio de nombre. Desde allí surgieron: Ariruma Kowii³⁷, Nina Pacari,³⁸ Auki Tituaña³⁹, entre otros. Nombres con los cuales no sólo simbolizaban elementos propios de su cultura, sino el uso de la lengua quichua, por tanto la necesidad de su valoración, que después se transformaría en la demanda y posterior oficialización del quichua en el país. Al respecto Nina Pacari indica que el cambio de nombre fue “un acto de reencuentro con uno mismo, con la fortaleza interna de la identidad de esas raíces, para tener el derecho de poder hablar con los demás y decir que hemos asumido y valorado nuestra cultura”. (Revista Cosas, enero de 2003).

Las iniciativas destinadas al fortalecimiento de la identidad y la revalorización cultural se dieron también en otros lugares del país. En 1986, un periódico titula “Grupo de investigación indígena” e informa de la organización de un grupo de estudiantes saraguros “en pro del conocimiento y difusión de la cultura indígena”. Este grupo se encuentra conformado por estudiantes de la Universidad Nacional de Loja, entre los

³⁷ Arbol de la paz

³⁸ “Luz de amanecer” o “fuego del amanecer”

³⁹ Príncipe heredero

cuales menciona “como coordinador responsable está Luis Fernando Sarango;⁴⁰ como investigadores: Manuel Baudillo, Marco Minga, María Aurelia y Luis Antonio Medina. En calidad de secretario Manuel Asunción Medina”. (Diario El Comercio, 16 de diciembre de 1986). Sobre este grupo un integrante nos cuenta que nace para ir difundiendo las actividades de la CONAIE y de otro modo ir socializando las luchas y demandas indígenas al interior de la universidad, es así como mediante talleres de música y otros, allegaron a su alrededor un gran número de estudiantes mestizos, quienes visitaban sus comunidades y aprendían de su entorno.

En la misma fecha y con el impulso de Luis Macas, dirigente saraguro, se crea el Instituto Científico de las Culturas Indígenas, ICCI, a la vez a nivel nacional se crea la CONAIE.

En octubre de 1962, en Sucúa, y con el apoyo de los Salesianos, se había dado paso a la conformación de lo que después sería la Federación de Centros Shuar⁴¹. La principal labor de alfabetización la realizan en lengua shuar a través de las escuelas radiofónicas. La educación para los shuar fue considerada de carácter primordial y obligatorio, a tal punto que “de acuerdo a los estatutos de la Federación, los padres de familias que se nieguen a enviar a sus hijos a la escuela están sujetos a 4 días de cárcel” (Salazar, 1989:71). La educación no sólo se restringía al ciclo básico, sino que existía un programa de ayuda a estudiantes pobres, un “fondo educacional” para que los jóvenes shuar y no shuar⁴² siguieran estudios secundarios y universitarios. La Federación shuar fue también pionera en la conformación de escuelas de liderazgos con el objeto de fortalecer la identidad y la valoración cultural de sus pueblos, así se indica en la publicación Mundo Shuar “En 1976 se inaugurará, en Sucúa, la nueva residencia para los cursos. Se llamará “Centro de Formación de Líderes. Fue construida con fondos y con técnicos del gobierno suizo y con mano de obra de los shuar” (Mundo Shuar 1976, B-6:74).

⁴⁰ Actual rector de la universidad intercultural Amawtay Wasi.

⁴¹ Notas detalladas de su proceso de formación ver en Rubinstein 2005.

⁴² En Chicham, Serie B, N° 6, se indica que habían becados estudiantes quichuas y mestizos pobres.

Estas iniciativas de formación de liderazgo indígena se extienden principalmente en la amazonía y zonas serranas con alta población indígena. Para la realización de éstas, generalmente se cuenta con apoyo internacional

Por su parte en la década de los 90, surgen iniciativas tendientes al trabajo en el campo del conocimiento y derivan en propuestas de creación de universidades indígenas, es el caso del proyecto Kausay para una Universidad de los Cayambis, de la Universidad Intercultural de los Pueblos Indígenas, actualmente llamada Amawtay Wasi y de la Universidad de las Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana, UNIDAE, en Puyo, Pastaza, proyecto de la Confederación de Indígenas Amazónicos del Ecuador, CONFENIAE.

Nuestro grupo de estudio

En el cuadro resumen N° 2, se encuentra el grupo focalizado, inserto dentro de los parámetros de estudio, todos profesionales con incidencia dentro del campo de desarrollo intelectual, puesto que como se indicara con anterioridad se entrevistó a otro segmento de personas vinculadas más al quehacer organizacional que aportaron antecedentes principalmente en la contextualización del grupo de estudio.

De las 28 personas entrevistadas, 22 son hombres y 6 mujeres.

Respecto a la formación, 11 personas provienen del campo de las ciencias sociales: de áreas como derecho, sociología, antropología, entre las principales; 4 tienen formación inicial en el campo de la educación y posteriormente en ciencias sociales, 12 tienen formación en el campo de la educación y uno en el campo de la economía.

Cuando existen dos o más actividades laborales, éstas se ordenan por orden de importancia, de acuerdo a éstas: 8 personas trabajan en Ongs, y/o consultorías independientes relacionadas todas con la temática indígena; 6 personas desempeñan labores en el ámbito de la docencia secundaria y superior; 5 personas laboran en organizaciones estatales con dirección indígena, como DINEIB, CODENPE; 4 trabajan

para el gobierno en diversas áreas; 3 en organizaciones indígenas; 1 en gobiernos locales.

CUADRO GRUPO DE ESTUDIOS

Nº	ID	Sexo	Pueblo	Actividad actual
1.	B.C.	F	Quichua	Consultora
2.	C.D	M	Quichua	Dirigente
3.	D.E	M	Quichua	Consultor y docente universitario
4.	F.G	M	Quichua	Organismo estatal
5.	AB	F	Quichua	Organismo estatal bajo dirección indígena
6.	G.H	M	Shuar	Consultor independiente
7.	H.I	M	Shuar	Organismo estatal bajo dirección indígena
8.	J.K.	M	Quichua	Organismo indígena
9.	L.M	M	Quichua	ONG
10.	M.N	M	Quichua	Estado
11.	N.Ñ	M	Shuar	ONG, Consultorías
12.	O.P	F	Quichua	Cargo de representación en gobierno local
13.	Q.R	M	Quichua	Docencia y extensión universitaria
14.	S.T	M	Quichua	Organismo estatal indígena
15.	T.U	M	Quichua	Docente universitario y consultor
16.	U.V	M	Quichua	Docente Secundaria
17.	Y.Z	M	Quichua	Organismo estatal bajo dirección indígena
18.	B.A	M	Quichua	Docente universitario
19.	I.D.	F	Quichua	Docente universitario, extranjero
20.	C.B	M	Shuar	Institución indígena
21.	D.C	M	Quichua	Organismo estatal
22.	E.D.	M	Shuar	Organismo estatal bajo dirección indígena
23.	F.E	M	Huaorani	Organismo estatal bajo dirección indígena
24.	H.G	F	Quichua amazónica	Organismos indígenas, gobiernos locales
25.	J.I.	M	Shuar	ONG, consultorías
26.	I.H.	F	Shuar	ONG, consultorías
27.	M.L	M	Quichua	Docencia universitaria organismo indígena
28.	T.S.	M	Quichua	Docente, ONG

Cuadro N° 2

En cuanto a la pertenencia por pueblo: 19 pertenecen al pueblo quichua, 1 quichua amazónico, 7 shuar y 1 huaorani, si bien, como se indicó, se trató de tener una muestra más variada, las referencias solicitadas a los entrevistados apuntaban a miembros de la nacionalidad quichua y en menor medida a la nacionalidad shuar, lo que se refleja en los antecedentes recogidos.

Los entrevistados, por otra parte, fueron agrupados por rango de edad, clasificándolos cada 10 años a partir de los 20. Ello arrojó cuatro grupos, dentro de los cuales el Grupo B es el más numeroso y corresponde a personas con edad entre 30 a 40 años. No hay en este estudio personas menores de 30 que hayan sido catalogadas como intelectuales, si bien sabemos que existen muchos profesionales jóvenes, estos aún no han logrado posicionarse en el ámbito de la academia o como referencia desde las propias organizaciones indígenas. Esta clasificación de modo alguno representa los grupos de edad mayoritarios de la intelectualidad indígena del Ecuador, sino sólo de este estudio.

RANGO EDAD ENTREVISTADOS

Rango de edad	Nº	Hombre	Mujer
A - De 20 a 30	0	0	0
B - 31 a 40	14	9	5
C- 41 a 50	7	6	1
D - Más de 50 años	7	7	0
Total	27	21	6

Cuadro Nº 3

Desagregados los datos por sexo, encontramos que de las seis mujeres entrevistadas cinco pertenecen al grupo B y solo una al grupo C, lo que refleja también los resultados de este estudio y es el poco acceso de la mujer a una formación académica, principalmente en las primeras generaciones de intelectuales, situación que ya evidencia cambios a partir de las generaciones siguientes.

Respecto a la formación profesional: 10 han cursado maestrías, dos se encuentran cursando maestrías; 3 han cursado diplomados; 3 personas han cursado diplomados y

además maestrías; 9 no tienen estudios de postgrado. Las áreas de especialización son diversas con una leve predominancia en desarrollo y gestión local.

ANTECEDENTES EDUCACIONALES DE ENTREVISTADOS

Nº	Rango edad	Sexo	Profesional del área	Estudios de Postgrado
1.	B	F	Ciencias Sociales	
2.	D	M	Educación y Ciencias Sociales	
3.	D	M	Educación	1 maestría y doctorado.
4.	C	M	Ciencias Sociales	1 diplomado
5.	B	F	Ciencias Sociales	1 diplomado y dos maestrías
6.	B	M	Ciencias Sociales	1 diplomado y 1 maestría
7.	B	M	Educación	
8.	B	M	Educación	
9.	C	M	Educación	1 diplomado
10.	B	M	Ciencias Sociales	1 diplomado
11.	B	M	Ciencias Sociales	
12.	B	F	Educación	1 diplomado y 1 maestría
13.	C	M	Ciencias Sociales	1 maestría, candidato a PhD.
14.	D	M	Educación	
15.	D	M	Educación y Ciencias Sociales	1 maestría
16.	D	M	Ciencias Sociales	
17.	C	M	Educación y Ciencias Sociales	1 maestría
18.	B	M	Educación	Estudiante de maestría
19.	C	F	Educación y Ciencias Sociales	1 diplomado
20.	D	M	Economía	
21.	C	M	Educación	1 maestría
22.	B	M	Educación	
23.	B	M	Educación	
24.	B	F	Ciencias Sociales	
25.	D	M	Educación	1 diplomado
26.	B	F	Ciencias Sociales	Estudiante maestría
27.	C	M	Educación	
28.	B	M	Ciencias Sociales	

Cuadro N° 4

Una persona tiene un Doctorado en educación y otra, es candidato a PhD, los dos son hombres y sobrepasan los 40 años. No existen diferencias generacionales apreciables respecto a las profesiones y/o especializaciones, salvo la preeminencia en algunos de formación inicial en las áreas de Educación y Ciencias Sociales. En el caso de los estudiantes de maestría éstos se encuentran en el rango de 31-40 años.

¿Indígenas o indios?

En el Ecuador, los pueblos indígenas han adoptado el nombre de “nacionalidades indígenas” para referirse al colectivo de pueblos indígenas existentes al interior del país, con una cultura y lengua propia. Esta denominación es también una reivindicación política (Almeida, 1992:303). De alguna manera, este término también permite soslayar el de indio, que arrastra una connotación negativa, cubierta de discriminación y en algunos casos abierto racismo. (Guerrero 1998. De La Torre, 2002; Silva, 2004). Aún, en los tiempos actuales, para muchas personas e intelectuales indígenas, la palabra “indio” es sinónimo de desprecio y ofensa,⁴³ principalmente en países como Perú, Ecuador, Bolivia y Chile (Escárzaga y Gutiérrez 2005:14).

El término indio, utilizado en forma generalizada por académicos y por la prensa, se refiere básicamente a los habitantes originarios de América Latina.⁴⁴ Aunque de acuerdo a la Real Academia de la Lengua Española el término indígena es aplicable tanto a los “indios” como aquellos que no lo son, pero que nacieron en un territorio dado o son originarios de un territorio. Con la palabra “indio”, además, se alude a la condición de “colonizado” y a una relación de colonización (Bonfil, en Barré 1982:42). Los grupos de resistencia india, han utilizado este término para reivindicarlo como “signo de identidad y lucha” (Barré 1983:42).

En este trabajo se utilizarán indistintamente ambas denominaciones, siguiendo el acuerdo del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, OIT sobre poblaciones indígenas y tribales que señala en su artículo 1, inciso b)

“A los pueblos [...] considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitan en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del

⁴³ Narro una experiencia acontecida en la Maestría de Estudios Étnicos en FLACSO-Ecuador, promoción 2003-2005, donde los integrantes del Consejo de Alumnos propusieron al curso la iniciativa de crear un Diario Mural donde publicar noticias referidas a las actividades de los pueblos indígenas de Latinoamérica. La propuesta era llamar a ese mural “El rincón del Indio”. No se esperaba encontrar un rechazo al nombre, puesto que se veía como una humorada y a la vez una reivindicación necesaria, pero fueron precisamente los compañeros ecuatorianos quienes se opusieron a este nombre por las connotaciones negativas que veían en él. Quienes propusieron el nombre eran indígenas “indios” de otros países latinoamericanos. El diario mural nunca se llevó a efecto.

⁴⁴ Por haber creído Colón que llegaba a tierras orientales denominó “indios” a los habitantes originarios de América y desde entonces se utiliza esta denominación equívoca.

establecimiento en las actuales fronteras estatales y que cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”.

Sin embargo, se ha de considerar que ambos conceptos, ‘indio’ e ‘indígena’ aluden a una generalidad que en sus particularidades se llaman: awa, andoas, chachi, épera, tsáchila, siona, secoya, záparo, cofán, shuar, achuar, huaorani y quichua.