

**3 | 2019****Diglossie et bilinguisme en
Équateur**Les défis de l'Éducation interculturelle
bilingue (EIB) <https://publications-prairial.fr/elad-silda/index.php?id=549>

« Diglossie et bilinguisme en Équateur », *ELAD-SILDA* [], 07 octobre 2019, 05 février 2026. URL : <https://publications-prairial.fr/elad-silda/index.php?id=549>

CC BY 4.0 FR

DOI : 10.35562/elad-silda.549

Numéro coordonné par David MACÍAS BARRÉS (CEL, EA 1663) et Emmanuelle SINARDET (CEE-CRIIA, EA 369).

Nous remercions les membres du comité scientifique qui ont participé à l'évaluation des articles :

1. Christoph BÜRGE, Universität Paderborn, Allemagne
2. James COSTA, Université Sorbonne Nouvelle, France
3. José Carlos DE HOYOS, Université Lumière Lyon 2, France
4. Miguel DURO MORENO, Universidad Autónoma de Madrid, Espagne
5. Juana GIL, Instituto Cervantès de Lyon, France et Université Nationale d'Enseignement à Distance (UNED), Espagne
6. Marleen HABOUD, Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), Équateur
7. Alexandra ODDO, Université Paris Nanterre, France
8. Mercè PUJOL BERCHÉ, Université de Perpignan Via Domitia, France
9. José Antonio VICENTE LOZANO, Université de Rouen, France
10. Belén VILLAR, Université Lumière Lyon 2, France

David Macías Barrés Emmanuelle Sinardet
Introduction

Emmanuelle Sinardet
De l'éducation uniculturelle à l'Éducation interculturelle bilingue

Marleen Haboud
Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador

Sarah Dichy-Malherme
L'unité éducative *Amauta Ñanpi* (Puyo, Amazonie équatorienne)

Salomé Cárdenas Muñoz
"Aprendiendo las letras del poder"

David Macías Barrés
EIB y discurso político-educativo

Introduction

David Macías Barrés Emmanuelle Sinardet

DOI : 10.35562/elad-silda.551

CC BY-NC 3.0 FR

- 1 Dès l'arrivée des Espagnols en Amérique aux XV^e et XVI^e siècles, les langues européennes (superstrat) se sont superposées aux langues amérindiennes (substrat). Au XVI^e siècle, le processus de colonisation installe une situation de diglossie. En effet, les langues européennes ont été imposées comme langues de « culture et civilisation ». Dans le cas équatorien, les langues amérindiennes ont été reléguées à la marge ; elles se sont maintenues, mais difficilement, car limitées à la sphère de la communauté et de la famille. Au début du XIX^e siècle, à l'issue de l'indépendance, en 1830, la jeune République de l'Équateur, comme dans les anciennes colonies espagnoles du reste, est dirigée par une élite *criolla* qui choisit l'espagnol (ou castillan¹) comme langue nationale, excluant les langues amérindiennes de l'identité nationale en construction : celles-ci ne sont pas considérées comme des éléments de l'héritage culturel associé à la culture nationale que les élites s'efforcent de définir et de construire. La jeune République de l'Équateur a non seulement institutionnalisé la diglossie, mais l'a légitimée au nom de la nécessaire formation d'une nation unie et homogène. L'espagnol est devenu la langue de l'État et a été depuis imposé à travers des politiques culturelles et éducatives, dès la seconde moitié du XIX^e et durant toute la première moitié du XX^e, avec des effets acculturants manifestes qui ont fragilisé davantage encore la survie des langues dites autochtones.
- 2 L'analyse des discours des différents secteurs et acteurs en présence – institutions publiques ou privées locales, organismes d'État, associations, organisations indiennes notamment – permet d'étudier l'évolution de cette situation de contact des langues en Équateur, notamment à la fin du XX^e siècle et au XXI^e, où un basculement semble se produire. Ainsi, la Constitution de 2008 marque un tournant en ce qui concerne le discours de l'État. Effectivement, pour la première fois dans l'histoire de ce pays andin, les deux langues

amérindiennes ancestrales ayant le plus de locuteurs (le kichwa et le shuar) sont désormais proclamées langues officielles de communication interculturelle (*lenguas oficiales de relación intercultural*), dans l'article 2. De même, l'article 347 définit le citoyen équatorien comme bilingue (*i.e.* espagnol et langue amérindienne) et interculturel (*i.e.* capable d'interagir avec les autres langues et cultures existant en Équateur). Le projet de construction nationale se veut désormais inclusif. Le discours sur l'identité nationale – l'équatorianité – change de visée : l'héritage linguistique varié, jusque-là minoré, doit être assumé par tous les citoyens comme l'héritage de la nation, quand bien même ce citoyen ne se reconnaîtrait pas comme « indien », comme autochtone. L'État-nation avait déjà déclaré rompre avec le monolinguisme dans les textes constitutionnels de la seconde moitié du XX^e siècle, mais, cette fois, c'est bien à la situation de diglossie qu'il semble vouloir mettre un terme.

- 3 La reconnaissance des héritages linguistiques dits autochtones est tardive, en raison du poids culturel et institutionnel du modèle de nation défini par les élites *criollas* qui proclament l'indépendance en 1830. Ce modèle de nation est à l'origine de représentations solidement ancrées dans l'imaginaire collectif, dont les institutions éducatives, notamment, deviennent les relais. Cette représentation uniculturelle de l'identité collective – l'équatorianité –, d'une part, et de la mémoire officielle (« l'histoire-mémoire » dirait Pierre Nora) qui lui est attachée, d'autre part, s'est prolongée depuis 1830 jusque dans les années 1960. C'est sur ce contexte que revient Emmanuelle Sinardet, pour mettre en exergue les conditions de la – lente et très progressive – émergence de l'Éducation bilingue interculturelle (ou EIB) durant la seconde moitié du XX^e siècle. Pour sa part, Marleen Haboud, selon une approche sociolinguistique, étudie les étapes de la mise en place de l'EIB. Elle distingue, en 1983 d'abord, la modification de la Constitution sous la présidence de Rodrigo Borja ; puis, en 1988, l'émission du décret 203 réformant la Loi de l'Éducation et permettant la création de la DINEIB (*Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*) ; enfin, en 2008, l'officialisation du kichwa et du shuar en tant que langues de communication interculturelle (*relación intercultural*). Ces réformes successives impliquent une reformulation de la mission de l'Éducation nationale.

Le système éducatif national doit désormais assumer une vision interculturelle, en accord avec la diversité géographique, culturelle et linguistique du pays, comme proclamé dans l'article 343 de la nouvelle Constitution de 2008. Ces politiques de formation des enseignants sont déterminantes pour comprendre la place réellement dévolue à l'enseignement des langues des populations dites autochtones au sein du système éducatif national.

- 4 Ce numéro thématique entend également étudier les évolutions de l'EIB, ainsi que son implantation sur le territoire équatorien ces dernières années, par le biais d'études de cas. Il propose un aperçu des régions où se trouvent établis les peuples ancestraux en Équateur : l'Amazonie (*el Oriente*), les Andes (*la Sierra*) et la côte (*la Costa*). Il s'agit aussi d'observer comment et dans quelle mesure les populations scolaires concernées par les réformes et innovations s'approprient – ou non – l'EIB. Sarah Dichy-Malherme présente ainsi la façon dont un établissement semi-public à Puyo, dans la région amazonienne, cherche à acquérir le statut d'une unité éducative publique de l'EIB. Elle analyse la façon dont se construit l'identité « locale » – non seulement celle des étudiants, mais aussi celle des enseignants – face au projet de l'EIB tel que le définit l'État centralisé. Salomé Cárdenas Muñoz étudie, dans la région andine, à quel point l'*hacienda* a façonné l'identité et le sentiment d'appartenance au territoire des divers acteurs d'une école « interculturelle bilingue » située entre les zones urbaine et rurale d'Otavalo, dans deux communautés kichwas. Son approche, sociohistorique et ethnographique, permet d'explorer les tensions, distinctions sociales, frontières identitaires et conflits politiques existant entre le système éducatif qualifié d'hispanique – héritage du processus de consolidation de l'État-nation, abordé plus haut par Emmanuelle Sinardet – et le nouveau système éducatif interculturel bilingue mis en place au sein de l'Éducation publique – décrit par Marleen Haboud. Enfin, David Macías Barrés aborde le cas des communautés de la côte équatorienne qui s'autoproclament *cholos*, un terme pourtant à forte connotation péjorative dans le discours équatorien. Il s'intéresse à la façon dont le discours de l'État, notamment celui qu'il appelle politico-éducatif, minorise voire invisibilise les *cholos*. C'est en réponse à ces discours les définissant unilatéralement comme Métis que les *cholos* revendiquent une

identité amérindienne ancestrale, celle des *Manteño-Huancavilcas*. Ils s'inspirent à cet égard des discours développés par les mouvements néo-indigénistes des Andes et d'Amazonie. Ils espèrent ainsi obtenir le respect de droits communautaires, à commencer par la protection de leurs terres *comunales*.

- 5 Cette publication privilégie une approche pluridisciplinaire et transversale, grâce aux éclairages apportés par des enseignants-chercheurs et chercheurs en linguistique, histoire, études culturelles, anthropologie, sociologie et sciences de l'éducation. Les analyses dressent un premier bilan de la mise en place de l'Éducation interculturelle bilingue ; elles s'efforcent d'identifier les réussites et les avancées de l'EIB, mais aussi les limites et les obstacles qu'elle rencontre en termes de préservation et de transmission des héritages linguistiques des peuples autochtones. Il s'agit là d'une première étape dans une réflexion plus large, sur les politiques linguistiques et patrimoniales en Équateur, menée par le Centre d'Études Équatoriennes (CEE, CRIIA, Études Romanes, EA 369). Créé en 1975, il y a bientôt quarante-cinq ans, à l'Université Paris Nanterre, le Centre d'Études Équatoriennes développe une perspective interdisciplinaire d'études culturelles. Aujourd'hui, il approfondit les approches à caractère linguistique dans le cadre de cette nouvelle réflexion sur les politiques linguistiques et patrimoniales, grâce à la fructueuse collaboration avec le Centre d'Études Linguistiques (CEL, EA 1663) de l'Université Jean Moulin Lyon 3 (UJML3). Le CEL a ainsi organisé un séminaire et une journée d'études internationale consacrés aux défis de l'Éducation interculturelle bilingue en Équateur, les 13 et 14 septembre 2018 respectivement, à l'Université Jean Moulin Lyon 3 (UJML3). C'est une sélection des travaux exposés à cette occasion, dans le cadre des activités du CEL et du CEE, qui est ici publiée. Cette première recherche collective appelle des études complémentaires que nous espérons bientôt pouvoir présenter.

¹ En Équateur, comme dans d'autres anciennes colonies espagnoles (e.g. l'Argentine et le Pérou), le terme *castillan* a été parfois préféré à la place d'*espagnol* dans les textes juridiques, notamment lors de la naissance des nouvelles nations. Par le biais de *castillan*, on fait allusion à la région où la langue est née, i.e. Castille ; par le biais d'*espagnol*, en revanche, on fait

allusion à l'Espagne. De nos jours, en Amérique hispanique, ces deux termes sont considérés synonymes.

David Macías Barrés

MCF, Université de Lyon (UJML3) Centre d'Études Linguistiques, EA 1663

IDREF : <https://www.idref.fr/176089144>

ORCID : <http://orcid.org/0000-0001-5570-4986>

HAL : <https://cv.archives-ouvertes.fr/david-abrahammacias-barres>

Emmanuelle Sinardet

PR, Université Paris Nanterre Centre d'Études Équatoriennes, CRIIA – Études Romanes, EA 369

IDREF : <https://www.idref.fr/069030855>

ORCID : <http://orcid.org/0000-0002-5183-5708>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000047555418>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/14473295>

De l'éducation uniculturelle à l'Éducation interculturelle bilingue

Cadre historique de l'évolution du discours étatique (1830-1988)

Emmanuelle Sinardet

DOI : 10.35562/elad-silda.554

CC BY-NC 3.0 FR

Introduction

1. Le modèle uniculturel de l'identité nationale
2. Le projet libéral (1895-1925) : « incorporer » les Indiens à la nation
3. L'idéologie du métissage culturel (1930-1950) : l'exemple de l'École rurale
4. La dynamique en faveur de l'Éducation interculturelle bilingue (1945-1988)

Conclusion

Introduction

- 1 L'Éducation interculturelle bilingue (EIB) est, du point de vue de l'historien de l'Équateur, très récente dans le pays, puisqu'on peut la situer dans les années 1980. D'après la *Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe* ou DINEIB [1994 : 15], en 1983, l'article 27 de la Constitution équatorienne est modifié pour permettre que :

En los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población indígena, se utilice como lengua principal de educación el kichwa o la lengua de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural.

- 2 Cette modification implique, pour les peuples autochtones, la reconnaissance du droit à une éducation interculturelle bilingue, dont un principe fondamental exige que l'enseignement soit imparti dans la langue maternelle, et non plus en espagnol, même si ce dernier reste enseigné comme langue seconde. Les deux langues, la

langue autochtone et l'espagnol, et avec elles, les deux cultures, doivent être considérées sans hiérarchie, sans ces catégories supérieur/inférieur, moderne/archaïque, centre/marge qui semblaient jusque-là prévaloir pour décrire leur articulation au sein de la communauté nationale.

- 3 La dimension interculturelle est fondamentale pour comprendre les enjeux non seulement éducatifs, mais politiques qui sous-tendent l'EIB en Équateur. En effet, au-delà de son caractère bilingue, elle signifie la revendication d'une éducation « pour » et « par » les peuples autochtones. Elle doit contribuer à consolider, chez l'élève, la cosmovision de la communauté à laquelle il appartient et « revitaliser » les identités autochtones, selon l'expression communément employée. Il convient à cet égard de rappeler qu'en raison de processus d'acculturation répétés dans le temps – dont nous évoquerons quelques aspects plus loin –, l'usage des langues dites vernaculaires est en net recul. La préservation des identités autochtones s'en trouve menacée et la transmission des cosmogonies et valeurs ancestrales, compromise. Certains Indiens en viennent à se mépriser eux-mêmes, intériorisant le regard négatif que porte sur eux le reste de la société, processus inconscient largement étudié. Dans *Nuestra América*, J. Martí [2002 : 15-22] proposait déjà, en 1891, un portrait du colonisé comme honteux de ses origines amérindiennes et, partant, porté au mépris de soi et à l'imitation du colonisateur. Plus récemment, A. Quijano [2007 : 111-118], et avec lui les penseurs dits « décoloniaux », montrent la permanence d'une colonialité du pouvoir (*colonialidad del poder*) malgré les indépendances, par laquelle les Indiens se voient imposer des représentations qui les amènent à se percevoir eux-mêmes avec les yeux des dominants. Quijano étudie notamment l'imposition, depuis 1492, sans discontinuité, de l'idée de race, laquelle se trouve au fondement du système de domination coloniale et fonctionne, avec le genre, comme une catégorie sociale produisant des subalternes.
- 4 Cinq ans plus tard, en 1988, le décret 203 réforme la loi de l'éducation et crée la *Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe* (DINEIB) qui donne une réalité institutionnelle à l'EIB et lui offre un cadre pour fonctionner. Elle assume, soulignons-le, la conviction que les langues autochtones, jusque-là considérées

comme des langues pauvres, sont aussi aptes que l'espagnol à exprimer des notions abstraites et des concepts complexes.

- 5 Pourquoi cette reconnaissance tardive, alors même que le bilinguisme n'empêche pas, au contraire, l'enseignement de l'espagnol ? Pourquoi cette lenteur de l'État équatorien ? Il y a, en effet, cinq années entre la modification de l'article constitutionnel – elle-même aboutissement d'un long processus, comme nous le verrons – et l'institutionnalisation de l'Éducation interculturelle bilingue. La réponse se trouve notamment dans le poids culturel et institutionnel du modèle de nation hérité de la jeune république indépendante, en 1830, qui a façonné des représentations toujours solidement ancrées dans le discours national et l'inconscient collectif. La perspective historique nous semble indispensable pour mettre en évidence le prolongement et la reformulation, depuis 1830, d'une représentation uniculturelle de l'équatorianité, i.e. l'identité nationale. C'est là, à notre sens, une cause profonde (profonde, car il y a aussi d'autres causes, plus immédiates, qui seront abordées par ailleurs dans ce volume) expliquant non seulement l'essor tardif de l'EIB, mais les obstacles qu'elle rencontre aujourd'hui encore, au ^{xxi}^e siècle. Nous ne discuterons pas ici la dimension théorique et conceptuelle de l'EIB, car cette approche sera développée dans les contributions suivantes de ce volume. Nous étudierons, de façon diachronique, l'évolution du discours étatique qui se dégage des politiques publiques entre 1830 et 1988 et cernerons les modalités de l'émergence de l'EIB.

1. Le modèle uniculturel de l'identité nationale

- 6 L'État-nation comme modèle institutionnel devient une réalité en 1830, avec l'indépendance de l'Équateur à l'issue de la dislocation de la Grande Colombie en trois États, le Venezuela, la Colombie et l'Équateur. Évidemment, lorsque naît la jeune république, il n'existe pas de culture nationale, de territoire parfaitement défini, ni de réelle intégration régionale. L'État y est non seulement faible, mais les textes constitutionnels et les lois qui le structurent ne correspondent en rien à la réalité sociale et culturelle, complexe et diverse. L'égalité devant la loi est déclarée, mais l'esclavage perdure et les Indiens

restent soumis à l'impôt du tribut. Les *haciendas* – exploitations agricoles – sont toujours vendues ou transmises avec les Indiens qui les habitent et y travaillent¹. L'espagnol est la seule langue officielle, alors qu'une partie de la population parle d'autres langues.

- 7 Les constructeurs du jeune État équatorien sont des *criollos* n'ignorant rien de la diversité de la société équatorienne ni du poids démographique de la population indienne. Celle-ci représente les trois quarts d'une population alors estimée à 412 000 habitants environ. On peut supposer que si les *criollos* connaissent parfaitement la diversité ethnique de la population, le fait de créer un État-nation sur le modèle européen, d'après le modèle culturel dominant « blanc », montre clairement que les Indiens, les Noirs et les Métis ne représentent alors à leurs yeux aucun potentiel politique ou culturel. L'État national équatorien naît d'un divorce entre le projet choisi par ses élites et la réalité du pays, entre l'identité du groupe à la tête de l'État et celle de la majorité de la population.
- 8 Les premières décennies de vie indépendante correspondent également à la diffusion du positivisme en Amérique latine. Celui-ci y comporte un volet racial avec les théories du darwinisme social, qui établissent une supposée hiérarchie des races légitimant l'exclusion des Indiens. Ces derniers sont essentiellement perçus comme les éléments d'une « diversité de races », selon une expression récurrente. Cette expression, généralisée tout au long du XIX^e et du XX^e siècle, permet alors d'éluder ce qui est reconnu aujourd'hui comme une réalité pluriculturelle².
- 9 Le problème qui nuit à la réalisation du projet de l'élite, présenté comme le projet national, n'est donc à aucun moment défini comme la contradiction existant dans le fait qu'une minorité aspire à devenir une nation. Le problème est toujours posé comme celui d'une hétérogénéité ethnique, une diversité comprise comme une entrave au progrès. Dès lors, la condition du développement de la jeune république ne peut que reposer sur l'uniformisation de la langue – en faveur de l'espagnol –, de la culture, depuis la façon de se vêtir à la pensée politique et religieuse. Il faut que les « minorités » – entre guillemets, car elles représentent une majorité de la population – adoptent le modèle culturel *criollo*.

- 10 À partir de la fin du ^{xix}^e siècle, avec la Révolution libérale de 1895, l'État bâtit un système d'enseignement public national et centralisé. Il déclare proposer une éducation qui soit destinée également au *campesinado* (i.e. la paysannerie), selon le terme utilisé. Ce terme général renvoie en réalité aux peuples autochtones, qui ne sont pas perçus dans leurs spécificités culturelles ni dans leur diversité, mais comme un groupe social rural, défini génériquement, de façon homogène. Il y a dans ces expressions, révélatrices du traitement des peuples originaires par l'État-nation au ^{xix}^e siècle, une invisibilisation des Indiens.
- 11 Si les Indiens sont invisibles, c'est parce qu'ils ne sont pas destinés à être vus et reconnus. Ils doivent disparaître en tant qu'Indiens, être absorbés par la culture dominante. Ils doivent être « incorporés » à la nation, selon une autre expression fréquemment employée au ^{xix}^e et durant toute la première moitié du ^{xx}^e siècle encore. Ce projet « d'incorporation » prolonge, autant qu'il doit la servir, cette représentation de la nation posée et pensée comme nécessairement uniculturelle.

2. Le projet libéral (1895-1925) : « incorporer » les Indiens à la nation

- 12 Au ^{xix}^e siècle, le projet national excluait l'Indien, mais touchait la population métisse, même si une grande partie d'entre elle restait également exclue de la citoyenneté et de la vie politique. Peu à peu, l'élément métis commence à fonctionner comme un élément d'équatorianité. Au début du ^{xx}^e siècle, il s'agit de réaliser cette vision de l'unité nationale basée sur le métissage, sur une langue unique – l'espagnol – et sur un territoire contrôlé par un seul pouvoir représenté par l'État. En 1895, cette vision anime le projet national d'Eloy Alfaro, le charismatique leader libéral.
- 13 Pour réaliser son projet, Alfaro cherche à y faire adhérer les Équatoriens, essentiellement les Métis. Il n'entend pas seulement les persuader des bienfaits de la politique libérale, mais les convaincre qu'ils appartiennent bien à une même communauté nationale et que

la Révolution libérale est la manifestation de la volonté de cette communauté. Cela passe notamment par des mesures que nous qualifierions aujourd'hui d'inclusives, par exemple la création de l'assistance publique et d'une instruction gratuite dotée d'une école primaire obligatoire, le tout sous le contrôle d'un État laïc, comme le montre E. Sinardet [2011 : 89-111]. Ces politiques concernent les secteurs métis principalement, parce que l'école primaire publique, gratuite et obligatoire n'inclut pas les Indiens qui, de fait, restent en marge. Pour ces derniers, une loi de 1906, la *Ley de escuelas prediales*, prévoit bien des écoles spécifiques. Mais ces écoles *prediales* ne proposent qu'une instruction de courte durée ; elles sont inégalement réparties et en nombre insuffisant ; l'absentéisme scolaire y est élevé (lié aussi aux résistances des familles, selon les rapports ministériels). Surtout, situées sur l'*hacienda*, elles doivent être financées et entretenues par le propriétaire de celle-ci, qui voit d'un mauvais œil l'instruction de sa main d'œuvre. C'est un échec, comme le rappelle E. Sinardet [2007]. Force est de le constater, éduquer les Indiens n'est pas la priorité de l'État équatorien, contrairement aux secteurs métis de la population.

14 Simultanément, on assiste à la consolidation d'un discours sur la nation qui s'avère, on l'aura compris, une forme de fiction qui valorise la figure du Métis comme celle d'une « ethnicité fictive », selon E. Balibar et I. Wallerstein [1997 : 70-71]. Cette fiction consiste à faire croire que l'Équateur comme État est l'expression politique d'une seule et même nation, métisse, issue de la rencontre entre Indiens et Espagnols. Elle doit faire croire qu'il existe bien une seule identité équatorienne, qui sera définitivement consolidée et achevée lorsque les populations indiennes seront assimilées, « incorporées » à la société nationale. Justifier ce projet implique de présenter l'histoire nationale comme celle d'un métissage continu. L'État-nation ne représenterait ainsi que la dernière étape de ce long processus historique de métissage. Dans les années 1890, Federico González Suárez, par exemple, définit les débuts de l'histoire nationale par l'apparition du Métis dans le tome II de son *Historia General de la República del Ecuador*, contestant ainsi qu'elle puisse commencer avant la Conquête et la Colonisation.

15 Cela n'empêche pas, bien au contraire, la valorisation du passé précolombien. Les études archéologiques font l'objet de nombreux

travaux et publications. Cependant, ne nous y trompons pas, il ne s'agit pas de reconnaître les Indiens et leur culture, mais de magnifier un Indien du passé, de construire une figure indienne imaginaire d'autant plus facile à exalter qu'elle n'existe plus, si tant est qu'elle n'ait jamais existé. Pour preuve, la seule langue reconnue comme celle de la nation reste l'espagnol. La récupération d'un brillant passé indien contribue justement à faire croire à tous ceux qui ont été écartés des bénéfices de l'Indépendance, les Indiens mais surtout les Métis, que leur passé est le fondement de la nation Équateur et qu'ils sont eux-mêmes des Équatoriens à part entière.

- 16 L'histoire officielle équatorienne situe les Indiens parmi les populations « préhistoriques » ou « préhispaniques ». Outre que de tels termes tendent à justifier l'idée que c'est le métissage qui est à l'origine de la nation, ils contribuent à nier la survivance des Indiens en tant que peuples dotés d'une histoire propre, ininterrompue et, partant, d'un avenir possible. L'Équatorien ne peut être qu'un homme nouveau. Certes, il est l'héritier d'une culture millénaire, ce qui permet de l'inscrire dans une histoire glorieuse, de lui donner un « bagage » historique ; toutefois, il naît avant tout de la rencontre avec l'Espagnol. Selon cette conception, les Indiens ne sauraient être pris en compte en tant que potentiel culturel : ils sont des vestiges, les traces d'une ère révolue. La Révolution libérale n'a de cesse, de bonne foi, de vouloir uniformiser les croyances et les mentalités, les us et coutumes, la langue et les formes d'organisation économique. Les pratiques indiennes sont considérées comme forcément « primitives ». Au mieux, elles apparaissent « folkloriques ». Les discours nationalistes construisent une communauté que B. Anderson [2002 : 19] qualifie de « imaginée », homogène, uniculturelle, présentée pourtant comme une réalité tangible et comme le cœur du projet de construction nationale.
- 17 Évidemment, ce n'est qu'au prix d'une terrible domination des Indiens que cette communauté imaginée peut espérer devenir un jour réalité. Au début du xx^e siècle encore, elle témoigne du divorce avec des groupes entiers constituant de véritables systèmes sociaux, unis par une culture et un passé commun, parlant leur propre langue, conscients de leurs spécificités, désireux de les conserver et de les reproduire. Autrement dit, les discours nationalistes libéraux nient l'existence de nations au sein de la Nation et la survivance de ces

communautés présentant les caractéristiques culturelles d'une nation – quoique sans exercer de souveraineté sur un territoire. Selon ces mêmes discours, il n'existerait que des frontières intérieures qu'est appelé à faire disparaître le processus de consolidation de l'État-nation³. L'État en Équateur apparaît ainsi comme un État imposé à d'autres *naciones* ou *nacionalidades*⁴.

3. L'idéologie du métissage culturel (1930-1950) : l'exemple de l'École rurale

- 18 Avec la Révolution julienne de 1925 qui renverse les gouvernements libéraux à caractère autoritaire et oligarchique et qui nomme des ministres se réclamant du socialisme, le ministère de l'Éducation pose comme priorité la démocratisation de l'accès à l'enseignement primaire. En 1930, un ambitieux congrès national, sous la houlette du ministère, réunit enseignants et fonctionnaires pour définir un nouveau modèle d'école s'adressant à ceux qui restent alors en marge de l'institution bâtie au début du siècle par les gouvernements libéraux : les Indiens. La réflexion débouche sur le projet des Écoles rurales (*Escuelas rurales*), une des principales innovations pédagogiques des années 1930 et 1940. Quelle y est la représentation des Indiens, plus exactement de l'Indien au singulier – puisqu'il y reste défini par le singulier comme un tout indistinct ?
- 19 Durant une grande partie du ^{xx}e siècle, l'État conserve une vision très paternaliste des Indiens. Les réformes les concernant pourtant directement sont décidées « d'en haut », sans concertation aucune. On peut y lire la confiance aveugle dans la supériorité du modèle culturel blanc-métis, qui est un obstacle à la reconnaissance de la valeur des cultures autochtones. La *Escuela rural* vise l'homogénéité culturelle ; le ministère [1930a : 31] la définit comme une institution éducative tendant à unifier la culture nationale (« una institución educativa que tiende a unificar la cultura nacional »)⁵. Dans son rapport de 1931, le ministre de l'Éducation [1931 : 247-268] mentionne à cet égard l'observation n° 12 figurant dans la résolution n° 41 du décret d'avril 1931, au sujet de l'implantation des nouveaux programmes scolaires. L'observation n° 12 conseille aux enseignants,

qui sont des Métis hispanophones, de s'initier aux langues autochtones pour faire de l'usage de ces dernières un accélérateur de l'unification linguistique du pays en faveur de l'espagnol :

12 – [...] *En las escuelas de indios, el maestro procurará familiarizarse con el idioma quechua, a fin de cumplir más satisfactoriamente su misión. Se empeñará en que los niños lleguen a dominar el castellano, ya que por este medio puede incorporárseles fácilmente a nuestra cultura.*

- 20 Dans les textes qui régissent l'École rurale, les Indiens sont toujours jugés culturellement inférieurs : ils sont non seulement analphabètes, mais ils ne connaissent pas l'hygiène – la dimension hygiéniste est devenue prioritaire –, encore moins ces codes qui leur permettraient de faire communauté avec le reste de la population. La continuité avec le projet libéral est patente. L'éducation est toujours présentée comme le moteur civilisateur qui doit, à terme, conduire à l'homogénéisation des *habitus* autour du modèle dominant. Mais ce projet s'inscrit désormais dans un discours connu comme l'idéologie du métissage culturel.
- 21 Conformément à l'idéologie du métissage culturel, l'école entend rendre les Indiens « utiles » à la nation. L'Indien apparaît toujours comme un être sans culture, certes, mais ce manque de culture est associé à un autre problème : l'Indien est considéré comme un obstacle au développement de l'économie nationale. En effet, il ne serait pas assez productif, parce que « dégénéré ». Contrairement, aux théories du darwinisme social, il n'est pas dégénéré racialement, génétiquement, mais abruti par son ignorance – sont évoquées des « superstitions » pernicieuses –, par l'alcool et les maladies – d'où la préoccupation hygiéniste –, ainsi que par l'exploitation inique dont il reste la victime dans les *haciendas*, exploitation considérée comme la principale cause de ses conditions de vie indignes. C'est donc aussi la régénérescence de l'Indien que vise l'École rurale équatorienne. L'influence de la pensée indigéniste est visible dans ce projet régénérateur, dans ses limites également, car il pose l'Indien au singulier comme un « problème ». L'expression « problema indio » est d'ailleurs récurrente.

- 22 Une nouvelle loi, en 1938, réorganise le système éducatif. Le ministère institutionnalise les deux types d'écoles existantes, les écoles dites *urbaines* et les écoles dites *rurales*. Elles ont des fonctions bien différentes. Les écoles urbaines préparent à la poursuite d'études, à la préparation aux études secondaires et à la découverte, chez l'élève, d'aptitudes et dispositions devant lui permettre de réussir dans les écoles dites *complémentaires*, à savoir les Arts-et-métiers ou les Beaux-arts, si l'élève ne va pas au lycée puis à l'université. Les écoles rurales, en revanche, doivent avoir un caractère exclusivement agricole et industriel. Leur objectif est la formation d'un élément économique immédiatement utile ; l'enfant doit être préparé à une activité professionnelle pratique, pour une exploitation plus rentable et rationnelle des richesses naturelles. Qu'un Indien puisse devenir médecin, avocat, ingénieur, professeur, n'est même pas envisagé.
- 23 L'institution scolaire, au nom de la modernisation du pays, remplit une mission acculturante. Pour l'État équatorien, l'interculturalité – selon laquelle les différentes cultures sont considérées sur un pied d'égalité – demeure un impensé. Même le multiculturalisme, qui ne remet pourtant pas en question la centralité de la culture dominante blanche-métisse, semble difficile à envisager dans les années 1940, comme en témoigne la Constitution de 1945⁶. Certes, l'article 5 reconnaît la diversité linguistique du pays :

El castellano es el idioma oficial de la República. Se reconocen el Quechua y demás lenguas aborígenes como elementos de la cultura nacional.

En matière éducative, l'article 143 proclame même l'usage de la langue autochtone, outre celle de l'espagnol :

En las escuelas establecidas en las zonas de predominante población india, se usará, además del castellano, el quechua o la lengua aborígen respectiva.

Pourtant, il ne s'agit pas d'un véritable bilinguisme. La langue principale d'enseignement demeure l'espagnol. En outre, c'est toujours l'idéologie du métissage culturel qui sous-tend la fonction

confiée par la nouvelle Constitution à l'Éducation nationale, car l'éducation doit rendre les Indiens « utiles » à la nation :

El Estado atenderá especialmente el desarrollo de la educación técnica, de acuerdo con las necesidades agrícolas e industriales.

D'ailleurs, l'article 143 s'ouvre sur cette déclaration :

*La educación oficial y la particular tienen por objeto hacer del educando un elemento socialmente útil.*⁷

4. La dynamique en faveur de l'Éducation interculturelle bilingue (1945-1988)

- 24 Durant la seconde moitié du xx^e siècle, les politiques publiques restent prisonnières - permettez-moi cette image - de la conception de la nation comme uniculturelle. Il leur est difficile d'entendre les aspirations des peuples autochtones. Les premières initiatives en faveur de l'Éducation interculturelle bilingue (ou EIB) sont donc essentiellement privées, locales, à petite échelle et portées par les Indiens eux-mêmes. Elles illustrent bien comment les Indiens d'Équateur contournent les institutions pour bâtir un « *camino propio* », leur propre voie selon l'expression de C. Zapata Silva [2013 : 147].
- 25 À cet égard, pour pleinement comprendre l'enjeu de l'Éducation interculturelle bilingue (et pourquoi l'État semble incapable de l'impulser), il faut bien y saisir la visée du bilinguisme. Le bilinguisme n'implique pas nécessairement l'interculturalité. Par exemple, en 1947, les religieuses de la María Inmaculada de Otavalo publient le manuel scolaire *Mi cartilla inca*, un manuel bilingue en appui à un enseignement bilingue, mais dans le cadre d'une *Misión de Culturización de la Raza Indígena* (en français, Mission de culturisation de la race indigène) qui entend toujours civiliser l'Indien, plutôt que de promouvoir la langue maternelle et de revitaliser l'identité autochtone. Le bilinguisme peut être, dans l'usage qui en est fait, un outil efficace d'hispanisation et d'homogénéisation culturelle.

En revanche, avec l'EIB, le bilinguisme se veut interculturel, envisageant les deux cultures sur un pied d'égalité. La première initiative en ce sens, toujours en marge des politiques publiques, est la création d'écoles bilingues par Dolores Cacuango, en 1945, dans la région de Cayambe, soutenue par la Fédération équatorienne d'Indiens (*Federación Ecuatoriana de Indios* ou FEI) fondée un an plus tôt, en 1944, avec l'appui du Parti communiste équatorien (PCE). Les enseignants y sont issus des communautés où ils enseignent ; ils utilisent la langue maternelle, s'emploient à valoriser la culture autochtone et ses savoirs, tenant aussi un discours militant en faveur de la défense de la terre. Ces écoles entendent en effet émanciper les Indiens, ce qui leur vaudra d'être fermées par la Junte militaire en 1963.

- 26 Les initiatives qui se succèdent ensuite en faveur de l'éducation bilingue n'assument pas nécessairement les positions interculturelles des écoles fondées par Dolores Cacuango. Certaines tendent encore à l'assimilation et à l'hispanisation, comme le rappelle, dans ce volume, Marleen Haboud. Néanmoins, la dynamique bilingue est lancée. En 1956, la *Misión Andina del Ecuador* (MAE), qui fonctionne avec des fonds de l'OIT (l'Organisation internationale du travail) dans la province de Chimborazo, met en place, au sein des communautés, des programmes en faveur de la santé, du développement agricole, artisanal et culturel, mais aussi des actions éducatives, notamment l'alphabétisation en langue maternelle. En 1964 toutefois, la Junte militaire nationalise la MAE pour lui confier la réalisation du volet rural de son plan national de développement (*Plan Nacional de Desarrollo*), avant qu'elle ne soit absorbée par le ministère de l'Agriculture.
- 27 Faute d'espace, nous ne citerons pas toutes les initiatives qui parviennent à instaurer une éducation bilingue, avec l'appui d'ONG ou de l'Église le cas échéant. Créées en 1964 à l'initiative de monseigneur Proaño, évêque de Riobamba, les *Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador* (ERPE) destinées à l'alphabétisation des adultes d'expression kichwa (la variante quechua parlée en Équateur) parviennent à s'implanter durablement. En 1972, le *Sistema Radiofónico Shuar*⁸ (SERBISH) développe des programmes d'enseignement radiophoniques pour le primaire et le secondaire ; il se dote aussi d'un Institut pédagogique interculturel bilingue. Dans le

même esprit, en 1979, avec l'appui de la mission salésienne, de la Fédération interprovinciale des centres shuar et achuar et avec l'accord du ministère de l'Éducation, est mis en place le *Sistema de Educación Radiofónico Bilingüe Bicultural Shuar* qui, lui aussi, forme ses enseignants. L'essor de l'Éducation interculturelle bilingue, en Équateur, se présente comme une série d'expériences concrètes qui se veulent des réponses adaptées aux attentes et besoins des communautés autochtones. D'où l'importance de la dimension linguistique, avec un enseignement en langue maternelle d'une part, et la formation de professeurs issus de ces mêmes communautés d'autre part. La dimension linguistique y est comprise comme nécessairement interculturelle, en ce sens qu'elle se veut au service de la transmission et préservation des cosmogonies ancestrales. Par ailleurs, les communautés indiennes sont parties prenantes de l'EIB – quoiqu'à des degrés divers, selon les organismes qui les appuient et les conseillent –, ce qui n'est pas forcément le cas d'autres pays d'Amérique latine où, comme en Bolivie, le gouvernement peut être un acteur décisif et central.

- 28 Par conséquent, en Équateur, il n'est pas surprenant que la création des écoles interculturelles bilingues épouse le rythme de l'essor des organisations indiennes. Les mobilisations indiennes enclenchent des dynamiques que le ministère de l'Éducation semble parfois subir, même s'il accepte de laisser fonctionner, à l'échelle provinciale d'abord dans les années 1970, puis avec une couverture qui tend à être nationale dans les années 1980. Ainsi, dans la province de Bolívar, les *Escuelas Indígenas de Simiatug* se développent grâce à et au sein de l'organisation *Fundación Runacunapac Yachana Huasi*, qui les dote d'un institut de formation des enseignants. Elles élaborent leurs propres matériel et manuels. Citons aussi les *Escuelas bilingües de la Federación de comunas « Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana »* (FCUNAE), peu nombreuses en 1975, mais qui s'étendent progressivement aux autres communautés de la Fédération. On compte encore le Projet alternatif d'éducation bilingue de CONFENIAE (*Proyecto Alternativo de Educación Bilingüe de la CONFENIAE - PAEBIC*), fondé en 1986, en charge de 8 écoles dans les provinces de Napo et de Pastaza.
- 29 La fin des années 1970 et le début des années 1980 correspondent à l'entreprise d'unification du système d'écriture kichwa qui, malgré ses

limites, contribue au développement de l'Éducation interculturelle bilingue. L'Université devient un des acteurs de ce processus. En 1978 est créé le Sous-programme d'alphabétisation kichwa (*Subprograma de alfabetización kichwa*) au sein de l'Institut de langues et de linguistique de la PUCE, l'Université catholique de Quito ; il fonctionne de 1979 à 1986 sous l'égide du *Centro de Investigaciones para la Educación Indígena* (CIEI), le Centre de recherche pour l'éducation des Indiens. En 1980, le Sous-programme d'alphabétisation kichwa développe le *Modelo Educativo* « Macac », produisant textes, méthodes et matériels pour l'alphabétisation en langues kichwa, secoya-siona, huao et chachi, destinés aux enfants comme aux adultes ; il en conçoit aussi pour l'enseignement de l'espagnol, désormais en tant que langue seconde. Le modèle éducatif Macac et ses méthodes, tout en se déclinant à l'échelle locale, sont les premiers à avoir une couverture nationale ; ils forment une nouvelle génération de leaders indiens.

- 30 L'EIB s'ancre définitivement dans le paysage éducatif national en 1986, avec le Projet d'éducation bilingue interculturelle (*Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural*), dans le cadre d'une convention entre le gouvernement et la République fédérale d'Allemagne. Outre les activités d'enseignement dans 53 écoles de 7 provinces des Andes, outre la production de matériel pédagogique et didactique adapté, outre la formation des enseignants, notamment au sein de l'université de Cuenca avec la délivrance d'une licence en Éducation bilingue, ce projet élabore un cursus scolaire complet du primaire au secondaire, et conseille les organisations indiennes et les communautés dans l'implantation de l'enseignement bilingue. Cette dynamique débouche, en 1988, sur l'établissement d'une convention entre le ministère de l'Éducation et la Confédération des nationalités indiennes de l'Équateur (*Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador* - CONAIE). La CONAIE, d'envergure nationale, rassemble les organisations d'Amazonie de la CONFENAIE, celles de la Côte de la *Federación de Organizaciones Indígenas de la Costa Ecuatoriana* (FOICE) et celles des Andes regroupées dans ECUARUNARI. Fondée en 1986, dotée d'une grande capacité de mobilisation, la CONAIE joue un rôle déterminant dans l'institutionnalisation de l'EIB ; elle est un des principaux interlocuteurs des gouvernements équatoriens, amenés désormais à tenir compte de ses revendications, notamment

en matière éducative. La CONAIE se dotera d'ailleurs, en 1995, d'un parti politique, le *Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik*, pour peser sur les politiques publiques. La convention que le ministère signe avec la CONAIE est à l'origine de la création de la DINEIIB (*Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe*), en novembre 1988. La nouvelle institution se voit confirmée par la réforme de la loi de l'éducation de 1992, qui la consolide en tant que DINEIB (*Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*) dotée d'une autonomie administrative et financière.

Conclusion

- 31 La politique et les réalisations de la DINEIIB puis de la DINEIB présenteront des limites, elles rencontreront des obstacles, abordés par ailleurs dans le présent volume. Néanmoins, mesurons le chemin parcouru en termes de discours étatiques. Avec le décret 203 [DINEIB, 1994 : 15] qui modifie la loi et permet la création de la DINEIIB, est reconnue la nécessité de créer des modalités d'enseignement conformes aux besoins de la population indigène (« diseñar modalidades educativas acordes con las necesidades de la población indígena »). On le voit, « la population indienne » est désormais au centre d'une éducation qui la concerne en premier chef. C'est en fonction de ses besoins à elle - et non des intérêts de l'État - que doivent être « façonnées les modalités éducatives ». Il s'agit d'une rupture, d'un changement de perspective même, si nous nous plaçons dans le temps long. Par ailleurs, il est prévu que les « planification, direction et mise en œuvre de l'Éducation interculturelle bilingue » se fassent de concert « entre la CONADE et les organisations des nationalités indiennes de l'Équateur » [DINEIB, 1994 : 16]. La CONADE est le Conseil national du développement (*Consejo Nacional de Desarrollo*), fondé en 1979, organisme de l'État. La concertation doit mettre fin à ces décisions prises « d'en haut » et imposées « en bas », aux Indiens jusque-là rarement consultés et minorisés.
- 32 De nouvelles réformes, à la fin des années 2000, fragiliseront l'autonomie des organisations indiennes et la dimension interculturelle du bilinguisme des écoles indiennes. Il n'en reste pas moins qu'en 1988, la DINEIIB contribue à la remise en question d'une

équatorianité jusque-là conçue comme uniculturelle et uninationale, uniforme et homogène. L'interculturalité, à la différence du multiculturalisme, exige que les différentes cultures soient traitées de la même manière et qu'elles jouissent, sans hiérarchie, d'une même reconnaissance et des mêmes droits à être préservées et promues. Dans cette perspective, on peut considérer la création de la DINEIB, puis sa consolidation en tant que DINEIB⁹, comme une étape vers la reconnaissance de l'Équateur comme un État plurinational, composé de nations et nationalités aux traits culturels propres au sein de la Nation, une reconnaissance actée par la nouvelle Constitution de 2008 dans son article 1.

AA. VV., 1947, *Mi Cartilla Inca. Texto Bilingüe, elaborado por la Congregación de Misioneras de María Inmaculada y Sta. Catalina de Sena*, Guayaquil : Reed&Reed.

Anderson Benedict, 2002, *L'Imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris : La Découverte.

Ayala Mora Enrique (éd.), 1992, *Pueblos indios, Estado y derechos*, Quito : Corporación Editora Nacional, vol. 36.

Balibar Étienne & Wallerstein Immanuel, 1997, *Race, nation, classe les identités ambiguës*, Paris : La Découverte.

Conejo Arellano Alberto, 2008, « Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso », *Alteridad, Revista de Educación*, vol. 3, n° 2, disponible à <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746251005>

DINEIB, 1994, « Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe », in Herrán Javier & Moya Ruth (éds.), *Pueblos indígenas y educación*, Quito : Abya-Yala, n° 29-30, 5-143.

DINEIB, 2007, *Plan Estratégico de la DINEIB*, Quito : s. éd.

González Suárez Federico, 1891, *Historia General de la República del Ecuador. Tomo Segundo*, Quito : Imprenta del Clero.

González Terreros María Isabel, 2011, *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*, México DF : CLACSO-UNAM.

Howard Rosaleen, 2007, *Por los linderos de la lengua: ideologías lingüísticas en los Andes*, Lima : IEP-IFEA-PUCP.

Macías Barrés David, Medina Alexis & Sinardet Emmanuelle (éds.), 2014, *Patrimoine(s) en Équateur : Politiques culturelles et politiques de conservation*, numéro thématique

de HISAL HISTOIRE(S) de l'Amérique latine, n° 10, disponible à <http://www.hisal.org/?journal=revue&page=issue&op=view&path%5B%5D=10%282014%29>

Martí José, 2002 [1891], *Nuestra América, Edición crítica. Investigación, presentación y notas por Cintio Vitier*, Guadalajara : Universidad de Guadalajara - Centro de Estudios Martianos, disponible à www.cucsh.udg.mx/cmarti/sites/default/files/nuestra.pdf

Massal Julie, 2005, *Les mouvements indiens en Équateur. Mobilisations protestataires et démocratie*, Paris : Karthala.

Ministerio de Educación Pública del Ecuador, 1930a, *Congreso Nacional de Educación Primaria y Normal : conclusiones aprobadas en las sesiones del 26 al 31 de Mayo de 1930*, Quito : s. éd.

Ministerio de Educación Pública del Ecuador, 1930b, *Nueva orientación de la escuela rural ecuatoriana*, Quito : Imp. Talleres de Fotograbado « Caleda ».

Ministerio de Educación Pública del Ecuador, 1931, *Informe que el Ministro de Instrucción Pública, Bellas Artes, Correos, Telégrafos, etc... presenta a la Nación en 1931*, Quito : Talleres Gráficos Nacionales.

Ministerio de Educación Pública del Ecuador, 29-30 avril 1938, « Ley de Educación Primaria y Secundaria », *Registro Oficial*, Quito : s. éd., n° 151-152.

Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana, s.d., *Constituciones del Ecuador desde 1830 hasta 2008*, disponible à <https://www.cancilleria.gob.ec/constituciones-del-ecuador-desde-1830-hasta-2008/>

Monjean-Decaudin Sylvie, 2010, « Constitution et équatorianité : la Pacha Mama proclamée sujet de droit », in Sinardet Emmanuelle (éd.), *Équatorianité en question(s)*, numéro thématique de HISAL - HISTOIRE(S) de l'Amérique latine, n° 4, disponible à <http://www.hisal.org/revue/article/Monjean-Decaudin2010-1>

Quijano Aníbal, 2000, « Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina », in Lander Edgardo (éd.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires : CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 201-246, disponible à <http://www.decolonialtranslation.com/espanol/quijano-colonialidad-del-poder.pdf>

Quijano Aníbal, 2007, « Race et colonialité du pouvoir », *Mouvements*, n° 51, 111-118, disponible à <https://www.cairn.info/revue-mouvements-2007-3-page-111.htm>

Rubio Orbe Gonzalo, 1987, *Los indios ecuatorianos : evolución histórica y políticas indigenistas*, Quito : Corporación Editora Nacional - Centro de Ediciones Culturales de Imbabura.

Sinardet Emmanuelle, 2007, « Educación indígena y políticas de incorporación nacional (1925-1946): de la integración a la exclusión », *HISAL - HISTOIRE(S) de l'Amérique latine*, n° 2, disponible à [http://www.hisal.org/index.php?journal=revue&page=article&op=view&path\[\]=Sinardet2007-1](http://www.hisal.org/index.php?journal=revue&page=article&op=view&path[]=Sinardet2007-1)

Sinardet Emmanuelle, 2000, « Nación y educación en el Ecuador de los años treinta y cuarenta », *Iconos*, n° 9, Quito : FLACSO, 110-125, disponible à <https://revistas.flacs.oandes.edu.ec/iconos/article/view/735/717>

Sinardet Emmanuelle, 2011, « Libéralisme et laïcité en Equateur (1895-1912). L'éducation au service du projet de modernisation », in Danièle Bussy-Genevois (éd.), *La laicización a debate. Interpretación, prácticas, resistencias* (España, Italia, América Latina), siglos XIX-XXI, Zaragoza : Institución Fernando el Católico - CSIC, 89-111.

Sinardet Emmanuelle, 2015, *Construire l'homme nouveau en Équateur (1895-1925) : le projet de construction nationale de la Révolution libérale au prisme des manuels scolaires d'instruction morale et civique*, Nanterre : Presses Universitaires de Paris Nanterre.

Walsh Catherine, 2010, « Interculturalidad crítica y pluralismo jurídico », Conférence présentée lors du séminaire « Pluralismo Jurídico » les 13-14 avril 2010, Brasilia : Procuradora del Estado / Ministerio de Justicia, disponible à http://ccr6.pgr.mpf.gov.br/institucional/eventos/docs_eventos/interculturalidad-critica-y-pluralismo-juridico

Walsh Catherine, 2012, « Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas », *Revista Visao Global*, vol. 15, n° 1-2, 61-74, disponible à <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>

Taylor Charles, 1992, *Multiculturalism and 'The Politics of Recognition'*, Princeton : Princeton University Press.

Zapata Silva Claudia, 2013, *Intelectuales indígenas en Ecuador, Bolivia y Chile. Diferencia, colonialismo y anticolonialismo*, Quito : Abya Yala.

1 Autrement dit « con indio y todo », expression alors consacrée, comme le rappelle E. Ayala Mora [1992 : 33].

2 Dans les années 1990, les mouvements indiens sont parfaitement organisés et ont acquis une visibilité politique inédite. Le débat sur l'identité équatorienne tend alors à être reformulé selon des perspectives multiculturelles et interethniques. Ces dernières sont actées dans les principes fondateurs de la nouvelle Constitution adoptée par référendum le 28 septembre 2008 et entrée en vigueur le 21 octobre 2008. La nation équatorienne, selon le préambule de la Constitution de 2008, reconnaît ses racines millénaires, forgées par des femmes et des hommes provenant de peuples divers. La nation équatorienne est définie comme plurielle et interculturelle dans l'article 1.

- 3 La politique d'acculturation mise en place à partir de la Révolution libérale de 1895 est d'ailleurs dénoncée comme une colonisation intérieure par les organisations indiennes qui se structurent dans les deux dernières décennies du ^{xx}^e siècle. Plus généralement, selon elles, le modèle d'État-nation et sa mise en œuvre relèveraient d'un même projet de colonisation intérieure au service des élites oligarchiques, en vue de maintenir des privilèges hérités de la société coloniale.
- 4 Ces nations au sein de la Nation sont aussi appelées *nacionalidades* et aujourd'hui revendiquées comme telles par les différentes organisations indiennes d'Équateur.
- 5 Nous traduisons tout au long de cet article.
- 6 La Constitution de 1945 n'aura pas le temps d'être appliquée, puisque la présidence de Velasco Ibarra évolue vers une dictature d'inspiration conservatrice qui la suspend.
- 7 C'est nous qui soulignons.
- 8 Le kichwa et le shuar sont des langues ancestrales parlées en Équateur. De nos jours, d'après la Constitution de 2008, le kichwa et le shuar – au même titre que l'espagnol – sont les langues amérindiennes officielles de “relation” interculturelle (art. 2).
- 9 Avec « DINEIB », le premier I correspondant à « Indigène », qui existait dans « DINEIIB », n'est plus mentionné. Désormais, c'est la dimension interculturelle – plus seulement ethnique – qui doit prévaloir.

Français

L'Éducation interculturelle bilingue (EIB) est récente en Équateur. On peut la situer dans les années 1980. Pourquoi cette reconnaissance tardive ? Nous proposons une perspective historique mettant en évidence le prolongement et les reformulations, depuis 1830, d'une représentation uniculturelle de l'équatorianité, l'identité nationale. C'est là, en effet, une cause profonde qui explique non seulement l'essor tardif de l'EIB, mais certains obstacles que celle-ci rencontre au ^{xxi}^e siècle, aujourd'hui encore. Le poids institutionnel et culturel du modèle éducatif uninational rend compte de représentations solidement ancrées dans l'inconscient collectif.

Español

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es reciente en Ecuador: remonta a la década de 1980. ¿Por qué un reconocimiento tan tardío? Proponemos un panorama histórico para poner en evidencia la prolongación y

reformulación, desde 1830, de una representación unicultural de la ecuatorianidad, la identidad nacional. De hecho, esta es una de las causas profundas que explican no solo el desarrollo tardío de la EIB, sino también parte de los obstáculos que todavía enfrenta en el siglo XXI. El peso institucional y cultural del modelo educativo uninacional no es sino una manifestación de representaciones arraigadas en el inconsciente colectivo.

English

Bilingual Intercultural Education (BIE) is recent in Ecuador: it dates back to the 1980s. Why such a late recognition? This paper presents a historical panorama to highlight the prolongation and reformulations, since 1830, of an unicultural representation of Ecuatorianity, the national identity. This is, in fact, one of the roots that can explain not only the late development of the BIE, but also part of the obstacles that BIE still faces in the 21st century. The institutional and cultural weight of the uninational educational model reflects representations that are anchored in the collective unconscious.

Mots-clés

Équateur, État, nation, école, Amérindiens, identité, Éducation interculturelle bilingue (EIB)

Keywords

Ecuador, State, nation, school, Native Americans, identity, Bilingual Intercultural Education, BIE

Palabras claves

Ecuador, Estado, nación, escuela, amerindios, identidad, Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

Emmanuelle Sinardet

Université Paris Nanterre CRIIA, Centre d'études équatoriennes, Études romanes – EA 369

IDREF : <https://www.idref.fr/069030855>

ORCID : <http://orcid.org/0000-0002-5183-5708>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000047555418>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/14473295>

Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador

Entre la contradicción, la fragmentación y la esperanza

Marleen Haboud

DOI : 10.35562/elad-silda.579

CC BY-NC 3.0 FR

Introducción

1. Ecuador multilingüe y multicultural
 2. Las lenguas y culturas indígenas en la oficialidad
 3. Breve reseña histórica de la Educación Bilingüe en el Ecuador
 - 3.1. Escuelas de Cayambe con Dolores Cacuango
 - 3.2. Instituto Lingüístico de Verano (ILV) (Summer Institute of Linguistics) (SIL)
 - 3.3. Misión Andina del Ecuador (MAE)
 - 3.4. Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE)
 - 3.5. Sistema de Educación Radiofónica Bilingüe Bicultural Shuar (SERBISH)
 - 3.6. Centro de Investigación para la Educación Indígena (CIEI)
 - 3.7. Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (P.EBI)
 - 3.8. Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB)
 - 3.9. “No más escuelas de la pobreza”
 4. Algunos de los últimos acontecimientos
 - 4.1. Unidades Educativas del Milenio: bajo el ojo de la evaluación
 - 4.2. Propuestas oficiales recientes para la “reconstrucción” de EIB
 - 4.3. Respuestas desde adentro
 - 4.4. Esfuerzos desde la Academia
- Recapitulación y reflexiones
-

Introducción

- 1 Enmarcados en transformaciones constitucionales, los programas de educación bilingüe indígena en el Ecuador han experimentado varios cambios. Se han creado y recreado políticas lingüísticas y educativas para los pueblos y las lenguas indígenas, cuya implementación, sin

embargo, ha sido, por decir lo menos, débil y limitada, evidenciando brechas importantes entre las propuestas y su implementación. El hecho es que aquello que se muestra en el papel en poco (cor)responde a la realidad sociolingüística compleja del país y a las expectativas y necesidades de los pueblos minorizados. En relación con lo expuesto, este artículo, luego de una sucinta descripción del Ecuador y de algunos instrumentos relacionados con el estatus oficial de las lenguas y con los derechos indígenas, se propone hacer una breve reseña histórica de los programas de educación bilingüe desarrollados para las poblaciones indígenas desde los años 40 hasta el momento, los objetivos propuestos y modelos seguidos que, como veremos, tienden mayoritariamente a la castellanización¹, la homogeneización y el blanqueamiento.

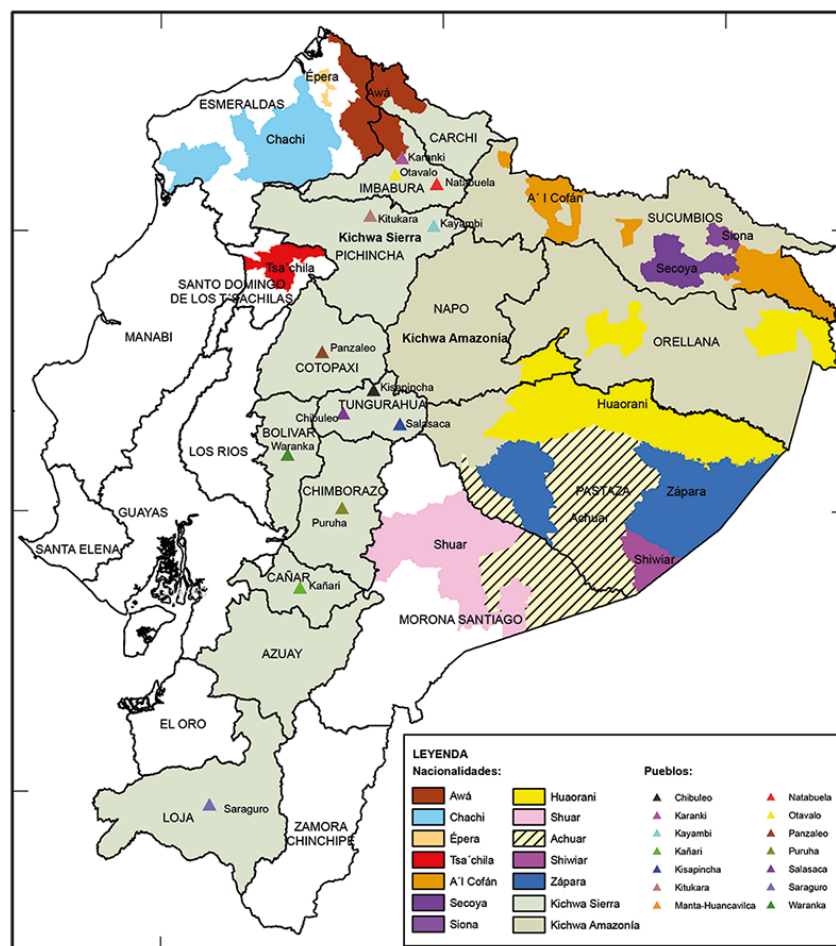
- 2 En un segundo momento, se describen programas e instituciones más recientes, como las *Unidades Educativas del Milenio* (UEM) que, aunque aseguran que promueven una educación de calidad con justicia, equidad y respeto a la diversidad, se caracterizan por ser contradictorias y generar, más que instancias de interculturalidad e interlingüismo², profundas inequidades resultantes de prácticas racistas y lingüisistas³. Finalmente, mencionamos algunas de las propuestas emergentes que se han generado en los últimos años y que se proponen contrarrestar en algo el constante desplazamiento de las lenguas amerindias.

1. Ecuador multilingüe y multicultural

- 3 Con alrededor de 250.000 kilómetros², el Ecuador tenía, para el 2018, una población estimada de 16'965.285 habitantes⁴. Dentro de esta cifra, la población indígena fluctúa entre el 7 % y el 25 %. Los indígenas en el Ecuador conforman 14 nacionalidades con 13 lenguas indígenas vivas. En la Costa, tenemos el awapit, chápala y tsa'fiki; en la Amazonía, el achuar, shuar, shiwiar, baikoka, paikoka, sapara, a'i y waotededo. La lengua kichwa, tradicionalmente hablada en la Sierra, está también presente en la Amazonía y en las Islas Galápagos (mapa 1). Si bien en este artículo, nos referiremos únicamente a la educación bilingüe relacionada con la población indígena, es importante tomar en cuenta que en el Ecuador habitan también la

población afroecuatoriana (alrededor de un 7,2 %) y el pueblo montubio (7,4 %) radicado sobre todo en la Costa. Según el Consejo Nacional de Discapacidades del Ecuador o CONADIS [2011], Ecuador tiene alrededor de 213.000 personas con dificultades auditivas; sin embargo, menos de 30.000 están registrados oficialmente, y se desconoce cuántos utilizan la lengua de señas ecuatoriana. Esta diversidad demanda, sin duda, respuestas específicas muy propias con las que el Estado todavía está en deuda.

Mapa 1. Lenguas y Nacionalidades Indígenas del Ecuador



Fuente: Haboud 2010.
 Proyecto Oralidad Modernidad 2010
 (www.oralidadmodernidad.com)

2. Las lenguas y culturas indígenas en la oficialidad

- 4 Las leyes e instancias oficiales del país defienden la diversidad, promoviendo la interculturalidad y la preservación del medio ambiente, de los pueblos, de las culturas y de las lenguas del país. Así, en la Constitución vigente desde el 2008, es interesante notar que se menciona más de 40 veces el respeto tanto a la naturaleza como a la biodiversidad y alrededor de 30 veces los términos *diversidad* e *interculturalidad*. En relación con las lenguas, se afirma en el artículo 2 que: “El castellano es la lengua oficial; el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley”⁵. No obstante, se detalla en ningún momento cuáles son los términos que fija la ley. Este aparente reconocimiento que las lenguas tienen como “oficiales” ha llevado a confusiones en cuanto al alcance que tienen en la práctica. Se estipula en ese mismo artículo que el Estado respetará y estimulará su conservación y uso. En el capítulo cuarto del título II, en relación con la educación formal, se indica que se reconocerán y garantizarán los derechos de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, con el fin de desarrollar y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme la diversidad cultural para el cuidado y preservación de las identidades y en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje.
- 5 De forma similar, en el capítulo primero del “Régimen del Buen Vivir” que se refiere a la inclusión y equidad (sección Educación), se asegura que el sistema educativo nacional integrará una visión intercultural que esté de acuerdo con la diversidad cultural, lingüística y geográfica del país (art. 343); y que el Estado será quien garantice el uso de la lengua propia como lengua principal de educación, además del castellano como idioma de relación intercultural, respetando los derechos de las comunidades, los pueblos y las nacionalidades (artículos 343 y 347). Igualmente se menciona en el *Plan Decenal de Educación* (2006-2015), en lo que concierne la universalización de

la educación básica, la pertinencia cultural en los contenidos y la metodología, y de acuerdo con la cosmovisión de los pueblos. Como veremos en la siguiente sección, todas estas afirmaciones o han quedado en letra muerta, o han servido para que el Estado tome decisiones que poco aportan al mantenimiento de la diversidad.

3. Breve reseña histórica de la Educación Bilingüe en el Ecuador

- 6 Como lo explica E. Sinardet en este volumen, durante la época colonial, la republicana y hasta los años 40, la finalidad de la educación fue la castellanización y la asimilación de los pueblos indígenas a la sociedad dominante; derroteros, que, de una u otra forma, continúan hasta hoy.

3.1. Escuelas de Cayambe con Dolores Cacuango

- 7 Los primeros pasos hacia una educación intercultural bilingüe se dieron a partir de los años 40 con Dolores Cacuango (llamada cariñosamente, Mama Dolores), mujer kichwahablante de la región, quien estableció en Cayambe (Sierra norte del país) una red de tres escuelas con profesores indígenas que usaban la lengua kichwa como principal medio de instrucción y mantenían una importante participación de la comunidad. El objetivo de estas escuelas no era solamente la de ofrecer educación formal y entrenamiento técnico, sino también defender la cultura ancestral, dar herramientas técnicas para la población del área rural, usar el kichwa como la lengua de enseñanza y favorecer el diálogo con la sociedad mestiza. Es decir, se buscaba trabajar con un modelo de mantenimiento de la lengua y de prácticas interculturales, promoviendo la relación de las dos lenguas y sus hablantes y las relaciones campo-ciudad. En 1963, como lo afirma L. Montaluisa [2018], el gobierno militar de la época cerró estas escuelas como respuesta a las muchas protestas de los hacendados de la región y de las instancias oficiales, sobre todo del Ministerio de Educación que consideraba que ninguno de los profesores tenía un título. Es importante tomar en cuenta que las escuelas de Cayambe capacitaron a líderes y lideresas indígenas en la

creación y administración de instituciones educativas, dando pie a la creación de otros sistemas educativos en el país. Por ser la pionera en la defensa de los derechos indígenas en el año 2001, Mama Dolores fue reconocida como una de las diez “mujeres que no debemos olvidar” en el país⁶.

3.2. Instituto Lingüístico de Verano (ILV) (Summer Institute of Linguistics) (SIL)

- 8 Conformado por misioneros estadounidenses y amparados por un acuerdo con el Ministerio de Educación, el *Instituto Lingüístico de Verano* (ILV) tomó a su cargo la educación indígena en el país desde 1952 a 1982 y dirigió instituciones educativas en la Sierra y la región amazónica. Siguiendo un modelo de transición y asimilación, se crearon escuelas primarias que tenían como fin la castellanización y evangelización de la población. F. Chiodi [1990] y R. Rodas [1998] señalan que las lenguas indígenas se utilizaban solo durante los tres primeros años de escolarización, para luego pasar al castellano. El ILV creó además escuelas de verano para la formación de profesores. Crearon una serie de materiales educativos y religiosos, así como descripciones lingüísticas de varias de las lenguas y dialectos del kichwa. Algunos de estos materiales pueden verse en línea⁷.

3.3. Misión Andina del Ecuador (MAE)

- 9 En la década de los sesenta, llegó la *Misión Andina del Ecuador* (MAE), proyecto de las Naciones Unidas que se desarrolló en Ecuador, Perú y Bolivia. En el Ecuador, se centró sobre todo en la Sierra central (provincia de Chimborazo), región kichwa por excelencia. Como ya lo indicamos en M. Haboud [1995-1996:34], con una perspectiva desarrollista y civilizatoria que buscaba “que los indígenas se inserten en una sociedad moderna para impulsar su progreso”, las escuelas de la MAE se convirtieron en centros de irradiación de programas de desarrollo, cuyos planes, contenidos y materiales fueron siempre pensados desde y para la sociedad dominante, mientras el kichwa era usado únicamente como instrumento de transición para acelerar la castellanización. Aunque la MAE salió en poco tiempo, sus escuelas

continuaron con organizaciones locales que se habían creado, como la *Misión Unida Indígena* que en 1970 legalizó sus escuelas para que pasaran a formar parte de la *Dirección Provincial de Educación Hispana*. En 1990, dichos centros fueron adscritos a la jurisdicción de la *Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe*.

- 10 En 1996, según el Acuerdo Ministerial n.º 3070, se abrió oficialmente la *Unidad Educativa Misión Andina* en la que se implementaron talleres técnicos y un laboratorio de ciencias naturales⁸.

3.4. Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE)

- 11 Entre 1962 y 1964, se iniciaron en la misma región del Chimborazo, las *Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador* (ERPE), red que estaba formada por varias radios comunitarias dedicadas a la alfabetización, educación y evangelización de los pueblos indígenas en kichwa. ERPE es al momento una fundación que promueve la producción agrícola orgánica. Su radio continúa con programas para la población kichwahablante, aunque lo hace frecuentemente en castellano. Como puede verse en la figura 1, estas radios se autodenominan *emisoras interculturales*; se localizan todavía en la provincia de Chimborazo y trabajan con sectores indígenas. Gracias al uso de los nuevos medios, al momento forma parte de la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER) y de la Coordinadora de Medios Comunitarios Populares y Educativos del Ecuador (CORAPE)⁹, de modo que los usuarios pueden acceder a la programación en línea, promoviendo el uso del kichwa en ese ámbito (Figura 1).

Figura 1. ERPE en las redes



3.5. Sistema de Educación Radiofónica Bilingüe Bicultural Shuar (SERBISH)

- 12 En los años 70, en la región amazónica, la Federación de Centros Shuar, apoyada por la misión salesiana, inició el *Sistema Educativo Radiofónico Bilingüe Bicultural Shuar* (SERBISH), especialmente para las comunidades shuar y achuarhablantes. Gracias a la participación de maestros bilingües, se utilizaba, sobre todo, lengua shuar siguiendo un modelo de mantenimiento y desarrollo. Al momento, sin embargo, gran parte de la transmisión es en español. Como lo subraya M. Conejo [2008], el sistema radiofónico shuar inició un modelo educativo bilingüe y bicultural con atención a la alfabetización, a la capacitación y a la reflexión sobre los derechos no solo lingüísticos sino también culturales de los pueblos de la región.

3.6. Centro de Investigación para la Educación Indígena (CIEI)

- 13 Con cobertura nacional, el *Centro de Investigación para la Educación Indígena* (CIEI), basado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, en trabajo conjunto con la Universidad de

Paris V y el Ministerio de Educación, abrió un programa de alfabetización y post-alfabetización en más de 900 centros. Siguiendo un modelo de mantenimiento y desarrollo, se proponía respetar la cosmovisión y los procesos de aprendizaje propios de cada grupo indígena y trabajar en el aula con la lengua indígena como primera herramienta de instrucción y el castellano como segunda lengua. Al ser de su interés trabajar con todas las lenguas y crear planes, programas y materiales que fueran culturalmente pertinentes, formó a investigadores de al menos 6 diferentes lenguas, creó materiales para la enseñanza en lenguas indígenas y capacitó tanto a lingüistas como a activistas de las lenguas. Además, como lo indica L. Montaluisa [2008; 2018], ofreció el primer programa de lingüística aplicada a la lengua kichwa, para el cual fue necesario desplegar esfuerzos importantes a nivel metalingüístico. Este programa se cerró en 1986, debido a una serie de desacuerdos entre las instituciones regentes.

3.7. Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (P.EBI)

- 14 El mismo año, 1986, se inició el *Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (P.EBI)* gracias a un convenio entre el Ministerio de Educación y la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), el mismo que desarrolló materiales pedagógicos, capacitó a maestros indígenas y organizó una red de escuelas para la educación indígena. A decir de M. Abram [1992], el CIEI y P.EBI fueron esenciales para una de posteriores propuestas de educación indígena más importantes de América Latina.

3.8. Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB)

- 15 Gracias a las movilizaciones de organizaciones y movimientos indígenas por la defensa de una educación en lengua propia, en 1988, se reconoció oficialmente la *Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB)*. Un año más tarde, la *Confederación Nacional de Indígenas del Ecuador (CONAIE)* firmó un

acuerdo con el Ministerio de Educación y se responsabilizaría del Sistema Educativo.

- 16 A medida que el país pasaba de la dictadura a la democracia, los activistas indígenas, motivados por los discursos predominantes de la democracia del nuevo presidente, Rodrigo Borja, propusieron la creación de un sistema escolar intercultural bilingüe. Se estableció, así, la *Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe* (DINEIB) que dirigiría el sistema escolar indígena a nivel nacional por al menos 20 años. Como lo resaltan K. King & M. Haboud [2007], para 1993, abarcaba siete provincias con 53 escuelas, 175 profesores y alrededor de 4000 estudiantes. Este sistema, a veces criticado por centrarse en el idioma kichwa, diseñaría y ejecutaría un plan de estudios para y con los pueblos indígenas, el *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe* (MOSEIB), que buscaba fortalecer la educación con pertinencia cultural y lingüística, con el fin de desarrollar las habilidades y destrezas cognitivas, psicomotrices y afectivas de los estudiantes de nacionalidades y pueblos en las instituciones educativas¹⁰.
- 17 Algunas de las críticas al *Sistema de Educación Intercultural Bilingüe* fueron la falta de profesores formados, el predominio del kichwa - eventualmente el shuar- frente a las otras lenguas, el bajo impacto en el mantenimiento de la lengua, el limitado espacio de uso de las lenguas indígenas y la falta tanto de recursos como de materiales. Se argumentó además que no siempre se ponía atención al desarrollo/refuerzo de la identidad cultural y que definitivamente había muy significativas brechas entre las políticas lingüístico-educativas y su implementación.
- 18 Varias de las críticas se basaron en concepciones erróneas, como la de pensar que las lenguas ancestrales no son útiles para adquirir conocimientos científicos. Como bien sabemos, todas las lenguas tienen el potencial para ser usadas en todos los posibles contextos comunicativos, el problema es llegar a tomar la iniciativa de usarlas. Quienes favorecían estas escuelas argumentaban que son parte de la comunidad, que estaban cerca de los poblados, que defendían la cultura propia así como la identidad y que favorecían no solo el bilingüismo sino también la interculturalidad.

- 19 Este programa, de alcance nacional y considerado como un modelo educativo para Latinoamérica, fue perdiendo autonomía y enmarañándose en una serie de desacuerdos que lo llevaron, en 2011, a perder su autonomía, volviendo a depender del Ministerio de Educación; en el 2017, la DINEIB pasó a ser únicamente una oficina técnica.

3.9. “No más escuelas de la pobreza”

- 20 Con este lema, se dieron cambios drásticos al *Sistema de Educación Intercultural Bilingüe* (SEIB) en el país. Como mencionamos, en los últimos años, este sistema de educación fue cada vez más criticado, desde afuera y desde adentro, ya sea por no enseñar las lenguas indígenas en las escuelas, no tener un alto nivel académico, no tener la capacidad de incluir el inglés que ahora era lengua obligatoria o haberse convertido en el predio de unos pocos dirigentes, como lo recalcan C. Martínez Novo [2009], M. Haboud & N. Limerick [2017]. Después de su elección en el 2007, haciendo eco de tales críticas y amparado por los artículos 344 y 347 de la Constitución de 2008 -que estipulan que el Estado es el único ente rector de la educación pública y, por ende, el responsable de garantizar en las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas tanto la implementación del EIB como el uso de las lenguas ancestrales (numeral 9)-, el presidente Correa inicia la creación de la *Unidades Educativas del Milenio* (UEM), con las que se propone adecuar el SEIB a las políticas nacionales de educación y alcanzar una educación verdaderamente eficiente. Sin embargo, no se puso en discusión en qué consistía la eficiencia, pues lejos de tomarse en cuenta las diferencias regionales, socioculturales o lingüísticas del país, se insistió en el uso de nuevas tecnologías y grandes edificios.
- 21 Así, con el Decreto Ejecutivo 98, Correa creó la *Subsecretaría de Educación para el Diálogo Intercultural* (más tarde denominada *Subsecretaría de EIB*) que debía supervisar el sistema educativo bilingüe y transversalizarlo al sistema educativo nacional; siempre bajo la supervisión del Ministerio de Educación quien tenía -y tiene- la potestad para elegir al director de la mencionada instancia. Una vez más, estos cambios han sido controvertidos, pues, mientras algunas comunidades indígenas dijeron estar de acuerdo, otras se

opusieron rotundamente y denunciaron la pérdida de autonomía y las estrategias “manipuladoras” del entonces presidente, Rafael Correa, quien dio mayor visibilidad a las lenguas, sobre todo al kichwa y al shuar. Fue acusado, especialmente por la CONAIE, de manipular los símbolos y nombres indígenas para favorecer su régimen que resquebrajaba hábilmente las organizaciones indígenas y el sistema educativo volviéndolo más homogeneizante que nunca, tal como lo señalan M. Becker [2013] y M. Haboud & N. Limerick [2017]. A manera de ejemplo, en el campo educativo, está la creación de universidades con nombres indígenas como Yachay¹¹ (kichwa: ‘conocimiento’) e Ikiam (shuar: ‘bosque’), en las que no se ofrecen programas que favorezcan a las poblaciones indígenas.

- 22 Retomando el tema mencionado en líneas anteriores en lo referente a la construcción de las *Unidades Educativas del Milenio* (UEM), el expresidente Correa repitió incesantemente que estos centros proporcionarían una educación de calidad a nivel nacional. Así, se planificó crear alrededor de 90 *Unidades Educativas del Milenio* para el año 2015, para lo cual cerraron cientos de escuelas locales, incluyendo instituciones educativas de base. Este proyecto profundizó las diferencias en las comunidades indígenas, pues, como lo señala A. Rosero [2015], mientras algunos vivaron la desaparición de los centros unidocentes, otros lamentaron los cambios drásticos que se produjeron en varias comunidades, así como el desplazamiento aún más acelerado de la lengua. En efecto, L. Tuaza [2016] resalta que los estudiantes debían asistir a centros educativos en los que primaba el castellano, lo cual contradecía los lineamientos de las UEM que afirmaban promover la preservación y revitalización de las lenguas ancestrales como guardianas de la lengua. Al respecto, y como mencionan algunos maestros y estudiantes, muy poco o nada se ha hecho en relación con las lenguas indígenas; más bien, parecen haberse exacerbado manifestaciones de racismo y lingüisismo¹², aumentando las actitudes peyorativas en contra de las lenguas y de sus hablantes¹³. Entrevistas con profesores y estudiantes en dos UEM, una de la Sierra y una de la Amazonía, confirmaron que el uso de las lenguas ancestrales era muy limitado o inexistente y que dependía en mucho de la creatividad de los profesores, porque no había ni objetivos claros a seguir, ni suficientes materiales. Los muchos materiales -que habían sido creados para EIB en las etapas

anteriores- habían desaparecido. Para el caso amazónico, la situación era aún más difícil, dado que los estudiantes venían de nacionalidades, lenguas y territorios distintos. Por esto, la comunicación y la enseñanza se desarrollaban íntegramente en castellano. Durante las visitas a las UEM, pudimos comprobar que, aunque parte de la señalética escolar estaba en kichwa, esta lengua era una materia optativa (cf figura 2). L. Trapnell & V. Zavala [2013] y M. Yataco [2012] han reportado casos similares para las lenguas indígenas en el Sistema Educativo Bilingüe en Perú.

Figura 2. La lengua Kichwa es asignatura optativa



4. Algunos de los últimos acontecimientos

4.1. Unidades Educativas del Milenio: bajo el ojo de la evaluación

- 23 Las evaluaciones oficiales y no oficiales favorecen poco las UEM. R. Torres [2013] asegura que estas son instituciones experimentales que se crearon centradas en la infraestructura y la innovación técnica, sin tomar en cuenta ni las necesidades, ni las características específicas de la población. Y es que, desde su inicio, se menospreciaron las escuelas locales y las instituciones alternativas, a las que denominaron “escuelitas de la pobreza”, tal como lo subraya C. Martínez [2016: 40]. Eso, sin duda, profundizó las brechas sociales ya existentes entre lo rural vs lo urbano y los distintos grupos sociales, incrementándose las discrepancias de la sociedad ecuatoriana, históricamente fragmentada. Esto ha llevado a la población ecuatoriana a avergonzarse de las lenguas, culturas e identidades fuera de la cultura dominante y se ha acelerado, así, el deseo de los grupos minorizados de formar parte de lo prestigioso y no marcado.
- 24 En el año 2017, bajo la presidencia de Lenín Moreno, anteriormente vicepresidente de Rafael Correa, el Ministerio de Educación evaluó las UEM y concluyó que no había ningún impacto en las tasas de matrícula, a pesar de la alta inversión (803 millones) puesta en las UEM y del número de beneficiarios (83.425). Por otra parte, en cuanto al aprendizaje, el mismo informe indicó que, aunque parece haber un impacto en el área de matemáticas, no lo hay en el área del lenguaje¹⁴.
- 25 Al mismo tiempo, algunos miembros de estos centros han asegurado que el cambio ha sido muy positivo y que los escolares usan más la lengua nativa gracias al uso de nuevas tecnologías¹⁵. El caso es que las contradicciones que rodearon la creación de las UEM se mantienen y, aunque oficialmente se defiende el respeto a la diversidad y lo ancestral, en la práctica se traslucen el autoritarismo y la imposición¹⁶. Las UEM crearon la expectativa de que marcarían una gran revolución educativa que posibilitaría el mantenimiento de los conceptos y los valores del Buen Vivir o *Sumak Kawsay*; por el contrario, se convirtieron, a decir de R. Torres [2013], en “elefantes blancos”.

- 26 El hecho es que muchas instituciones educativas locales y centros innovadores comprometidos con la educación propia y crítica, fueron intervenidos e incluso cerrados; entre ellos la escuela intercultural indígena trilingüe (castellano-kichwa-inglés) Inka Samana, fundada en 1986 en Saraguro¹⁷.

4.2. Propuestas oficiales recientes para la “reconstrucción” de EIB

- 27 El 6 de julio de 2018, el presidente Moreno creó la *Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe*¹⁸ que, con el Ministerio de Educación, debía encargarse de la coordinación, gestión, seguimiento y evaluación de las políticas públicas de *Educación Intercultural Bilingüe*, promoviéndola a nivel nacional. Debería además liderar la reapertura de 204 escuelas unidocentes y 248 bidocentes, cerradas por el anterior gobierno con la apertura de las UEM. Este gobierno, con la frase “ahora está en manos de ustedes”¹⁹, ha puesto en manos de la población indígena la responsabilidad de reconstruir su sistema educativo. Si bien esto podría dar a los pueblos indígenas cierta autonomía en la reconstrucción de su sistema educativo, nos recuerda las innumerables veces que se les da a los indígenas y pueblos minorizados la responsabilidad de ser interculturales.
- 28 Al inicio del año escolar 2018-2019, en la región andina del país (septiembre 2018), se reabrieron alrededor de 170 escuelas rurales en provincias de la Sierra. Estas, a decir de sus directivos y padres de familia, necesitaban mantenimiento y, en regiones de la Costa como Santo Domingo de los Tsa’chilas, las antiguas escuelas locales habían perdido sus patios y sitios de recreación, ya que en tales espacios se empezaron a construir dos UEM que aún no se han terminado.
- 29 Al momento (mayo 2019), hay en la población ecuatoriana y, sobre todo, entre la indígena, posiciones contradictorias, pues mientras unos piden que se mantengan las UEM, otros abogan por la reapertura de las escuelas locales, aunque siempre queda la duda de que el reabrir las sea, más que un verdadero compromiso con las comunidades y las lenguas, un ardid político²⁰.

- 30 En todo caso, el actual director de la Secretaría de EIB ha afirmado que la apertura de las escuelas clausuradas será paulatina y que se la hará, no por tendencias políticas, sino por el pedido de las comunidades perjudicadas. Aquellos centros educativos comunitarios que se negaron a cerrar sus puertas tienen la autorización para continuar laborando ²¹.
- 31 Finalmente, y todavía en la incertidumbre, en el año 2018 se (re)creó *Consejo para la Igualdad de los Pueblos y Nacionalidades del Ecuador* (CNIPN) (antes CODENPE) que incluye las nacionalidades y pueblos indígenas, los pueblos montubios y afroecuatorianos. Este consejo tiene como misión garantizar la igualdad entre los pueblos para orientar la construcción del *Plan Nacional del Buen Vivir* hacia una vida de calidad, tanto a nivel de las entidades públicas del Estado, los Gobiernos Autónomos Descentralizados (GAD) y la sociedad civil. Así, el CNIPN debe formular propuestas de políticas públicas, gestionarlas y velar por su cumplimiento, así como desarrollar metodologías e instancias de práctica que permitan avanzar en la transversalización, observancia, seguimiento y evaluación de su accionar. Debe, además, generar indicadores, sistemas y demás herramientas que garanticen la protección de derechos, desde lo individual a lo colectivo y asegurar la calidad de la información estadística especializada, mediante la coordinación, asesoramiento, control de los procesos de recolección, consolidación, validación y difusión de datos que sirvan de punto de partida en la búsqueda de la igualdad de pueblos y nacionalidades ²². En otras palabras, el CNIPN tiene la tarea titánica de generar y mantener el bienestar del país, reto que demanda trabajar a largo plazo tanto a nivel micro como macro. Según su director ²³, es una tarea prácticamente imposible en este país de pequeños pero complejos espacios multilingües y multiculturales, donde el español ha sido durante mucho tiempo el idioma principal - sino el único- de instrucción, de modo que el uso real de las lenguas ancestrales en la educación y la transversalización de la interculturalidad son grandes desafíos que exigen respuestas creativas y prácticas auténticas, según J. Freeland [1996] y M. Haboud, R. Howard, J. Cru & J. Freeland [2016].

4.3. Respuestas desde adentro

- 32 Mientras instancias oficiales dilucidan cómo incentivar el uso de las lenguas ancestrales, se vienen dando varias iniciativas individuales y comunitarias que promueven el rencuentro con las lenguas y los saberes ancestrales. Así, en sectores kichwas de la provincia de Loja, al sur del Ecuador, varios maestros y familias jóvenes mantienen sobre la mesa de discusión la necesidad de desarrollar modelos educativos propios que respondan adecuadamente a las necesidades de la población kichwa local. De forma similar, en comunidades indígenas rurales y urbanas, emergen jóvenes activistas de la lengua que despliegan esfuerzos, con el fin de revitalizar su lengua ancestral como principal medio de comunicación intrafamiliar y de visibilizarla aprovechando redes sociales y nuevas tecnologías poco usadas anteriormente ²⁴. Adicionalmente, se han vuelto a dinamizar algunas radios comunitarias que parecían haber perdido vigencia y se han creado radios en línea, como *Kichwa Hatary* que, desde Nueva York, promueve el respeto y uso del kichwa. Algunos artistas indígenas locales han creado programas de música que, como bien expresa una de sus gestoras, permiten recuperar la lengua y empoderar tanto a mujeres como a niños con el (re)aprendizaje de su lengua ²⁵.
- 33 Al mismo tiempo, jóvenes activistas han planteado la necesidad de recrear las políticas lingüísticas y educativas existentes para ajustarlas a la realidad actual de los pueblos. Esperan que su rediseño se dé en conjunción con los gobiernos locales y la academia. Hay, en este sentido, proyectos de ley que esperan su aceptación, como el *Proyecto de Ley de Lenguas Ancestrales* presentado a la Asamblea Nacional en el 2016 ²⁶.

4.4. Esfuerzos desde la Academia

- 34 Por otra parte, son varias las iniciativas que se desarrollan desde el ámbito académico. La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) promueve con frecuencia seminarios, encuentros y mesas de discusión. Recientemente, FLACSO ha propuesto desde su Laboratorio de Interculturalidad, la creación de una *Especialización en interculturalidad y desarrollo* cuya finalidad es “fortalecer actores

sociales que aporten con un enfoque intercultural a sus competencias analíticas, técnicas, teórico-prácticas y de investigación aplicada...²⁷”.

- 35 La Universidad Andina, con el fin de diagnosticar el uso de las lenguas ancestrales e impulsarlas, ha desarrollado el proyecto *Escuelas lectoras* que se ejecuta en varias escuelas indígenas del país. La Universidad Politécnica Salesiana ofrece programas de *Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe*, mientras la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, desde su Escuela de Lingüística, prepara un *Programa de Interpretación y Traducción en Lenguas Indígenas*.
- 36 A nivel global, hay también propuestas innovadoras que intentan promover la interculturalidad y el interlingüismo entre comunidades indígenas del Ecuador y colectivos estadounidenses²⁸. Igualmente, desde Estados Unidos y Europa, especialmente España, se han creado redes con pueblos indígenas y universidades del mundo.

Recapitulación y reflexiones

- 37 Rápidamente hemos visto el desarrollo de varios programas educativos generados a nivel macro y micro, algunos que tienden al mantenimiento, al desarrollo de lo propio y a la búsqueda de interculturalidad, mientras que otros, inmersos en ideologías civilizatorias, han seguido modelos de asimilación y transición, acelerando la castellanización y el blanqueamiento. Esto ha exacerbado la discriminación, el racismo y el lingüisismo. Aunque las políticas lingüísticas y educativas de los últimos años parecen favorecer la creación de sistemas educativos más acordes con la diversidad del país, hemos visto que, en la práctica, poco se respetan los derechos a usar la propia lengua y mantener la cultura. En efecto, como lo mostramos en M. Haboud [en prensa], estudios sociolingüísticos georreferenciados sobre la vitalidad de las lenguas indígenas del Ecuador muestran que todas las lenguas ancestrales están vulneradas y que hay una tendencia sistemática al desplazamiento, inclusive en territorios aparentemente aislados²⁹.
- 38 Lo expuesto anteriormente nos llama a la reflexión. Aunque estamos en constante ebullición y buscamos -no solo desde distintos frentes

sino también con las más variadas estrategias- reconquistar espacios comunicativos olvidados y, a la vez, conquistar otros nuevos, es evidente que nos quedan muchos pendientes por resolver:

- Es necesario que se garantice la implementación de las políticas lingüísticas y educativas del país, tal cual están delineadas, i.e. para favorecer el respeto a las lenguas y culturas del Ecuador, buscar la equidad en cuanto al acceso de servicios de calidad (en particular educativos) y promover el multilingüismo, multiculturalismo e interculturalidad.
- La EIB no puede seguir entendiéndose como un sistema destinado únicamente para la población indígena y al ámbito rural. Se la debe adoptar sistemáticamente para las poblaciones en general a nivel del país.
- La EIB debe ser una herramienta que trascienda el aspecto educativo para lograr cambios sociales profundos. Para esto, es necesario que cada una de las instancias desde donde se despliegan esfuerzos trabajen aunadamente construyendo proyectos nuevos que nazcan de la coparticipación plena.

39 De lograrse, debe tomarse en cuenta no solo a las poblaciones indígenas -a las que mayormente hemos hecho referencia en este artículo- sino también a todas las comunidades minorizadas del país. Esto implica, por ejemplo, atender a comunidades empobrecidas localizadas en sectores urbanos. Recordemos que el 70 % de los ecuatorianos reside en la ciudad y que la migración rural-urbana ha sido permanente desde los años 50. Según el Ministerio de Educación, en la capital del país, Quito, hay 17 instituciones que ofrecen educación a familias migrantes identificadas con alguna nacionalidad indígena. A través de pruebas de conocimiento en idiomas ancestrales, se mostró que, de unos 220 maestros que laboran en dichos centros, 20 son bilingües (kichwa-castellano), 45 tienen algún conocimiento, 71 tienen conocimientos básicos y 90 son monolingües en español. En la actualidad, la SENECYT (Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación) realiza encuestas a universidades y escuelas politécnicas para determinar la inclusión de saberes ancestrales en los Centros de Educación Superior (CES)³⁰.

40 Por otra parte, como lo sugieren M. Haboud & M. Ortega [2015], es necesario trabajar con los otros pueblos minorizados del Ecuador: las

poblaciones afroecuatorianas, los pueblos montubios, los pueblos cholos³¹ y las comunidades sordas. Cada uno merece recibir respuestas específicas y adecuadas que se ajusten a sus características históricas, lingüísticas y socioculturales.

- 41 En todo caso, en lo que concierne la educación intercultural bilingüe de calidad, parece que se necesita empezar desde cero -o, nos atrevemos a decir, probablemente desde menos cero- para borrar las heridas y frustraciones que se han vivido por tantos años. Queda claro que no se necesitan nuevos discursos que repitan viejas colonizaciones sino nuevas mentes, nuevos compromisos y nuevas acciones.

Abram Mattias, 1992, *El Proyecto EBI 1985-1990: Lengua, cultura e identidad*, Quito: Abya-Yala.

Agence Latino-americaine d'information, s.f., "El Instituto Lingüístico de Verano instrumento de imperialismo", disponible en <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/9/doc/doc12.pdf>

Becker Marc, 2013, "The Stormy Relations between Rafael Correa and Social Movements in Ecuador", *Latin American Perspectives*, n.º 40(3), 43-62.

Chiodi Francesco, 1990, "Avances, problemas y perspectivas de la pedagogía bilingüe intercultural", en Chiodi Francesco (comp.), *La educación indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia*, Quito: P.EBI (MEC-GTZ) & Abya-Yala, Santiago: UNESCO/OREALC, 329-543.

Conejo Alberto, 2008, "Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador. La propuesta Educativa y su Proceso", *Revista Alteridad*, 64-81, disponible en <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/8090/1/Educación%20intercultural%20bilingüe%20en%20el%20Ecuador.pdf>

Consejo Nacional de Discapacidades del Ecuador (CONADIS), 2011, disponible en www.consejodiscapacidades.gob.ec

Crevels Mily, 2012, "Language endangerment in South America: The clock is ticking", en Campbell Lyle & Grondona Verónica (eds.), *The indigenous languages of South America: A comprehensive guide*, Berlin/Boston: Mouton de Gruyter, 167-233.

Anónimo, 2010, "El control de la DINEIB profundiza la pugna entre CONAIE y Gobierno", *El Universo*, Guayaquil: s.ed., disponible en <http://www.eluniverso.com/2010/03/08/1/1355/control-dineib-profundiza-pugna-conaie-gobierno.html>

Freeland Jane, 1996, "The Global, the National and the Local: forces in the development of education for indigenous peoples - the case of Peru", *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, n.º 26(2), 167-195.

Haboud Marleen, en prensa, *Vitalidad de las lenguas indígenas del Ecuador*. Quito: PUCE.

Haboud Marleen, 2018, "Validación de resultados del estudio sociolingüístico georreferenciado de las lenguas del Ecuador", Conferencia-taller con kichwahablantes de la región Sierra. Pontificia Universidad del Ecuador - Sede Ambato, 14 de diciembre de 2018).

Haboud Marleen & Limerick Nicholas, 2017, "Language and Education in Bolivia, Ecuador and Peru", en Mc.Carthy Teresa & Coronel-Molina Serafin (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, s.l.: Springer series, 435-447.

Haboud Marleen, Howard Rosaleen, Cru Joseph & Freeland Jane, 2016, "Linguistic Human Rights and Language Revitalization Latin America and the Caribbean", en Coronel-Molina Serafin & McCarthy Teresa (eds.), *Indigenous Language Revitalization in the Americas*, New York: Routledge.

Haboud Marleen & Ortega Mayfe, 2015, *Voces e Imágenes que Unen*, Quito: PUCE.

Haboud Marleen, 1995-1996, "Educación bilingüe en Ecuador", *Winak. Boletín intercultural. Universidad Mariano Gálvez de Guatemala*, vol. XI. n.º 1-4, Guatemala: s.ed.

Haboud Marleen & Kendall King, 2007, "Ecuadorian Indigenous Language and Education Policy and Practice: Recent Challenges and Advances", en Baldauf Richard & Kaplan Robert (eds.), *Language Planning and Policy. Latin America. Vol1. Ecuador, Mexico and Paraguay*, NY: Multilingual Matters, 105-114.

King Kendall & Haboud Marleen, 2007, "Language Planning and Policy in Ecuador", en Baldauf Richard & Kaplan Robert (eds.), *Language Planning and Policy. Latin America. Vol1. Ecuador, Mexico and Paraguay*, NY: Multilingual Matters, 39-104.

Martínez Novo Carmen, 2009, "Is the Cultural Project of the Indigenous Movement in Crisis? Some Ethnographic Remarks on the Ambiguities of Intercultural Bilingual Education in Ecuador", Presentado en Congress of the Latin American Studies Association, Rio de Janeiro, Brazil (2009).

Misión Andina, s.f., *Informe de actividades. Misión Andina en el Ecuador*, Quito: Ministerio de Previsión Social, O.I.T. Naciones Unidas, disponible en <https://www.infoescuelas.com/ecuador/pichincha/uecib-mision-andina-en-pedro-moncayo/>

Ministerio de Educación, s.f., *Ecuador indicadores educativos 2011-2012*, Quito: Ministerio de Educación, disponible en http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/10/Indicadores_Educativos_10-2013_DNAIE.pdf

Montaluisa Luis, 2018, *La estandarización ortográfica del quichua ecuatoriano: consideraciones históricas, dialectológicas y sociolingüísticas. Tesis para optar por el*

grado de doctor en Lingüística con especialidad en estudios andinos, Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, disponible en <https://drive.google.com/file/d/1M2wgPNa8xtS76vMyzLD86Ws8HWHYPziu/view>

Montaluisa Luis, 2008, *Historia de la educación intercultural bilingüe del Ecuador*, sin publicar, 1-28.

Rodas Raquel, 1998 [1989], *Crónica de un sueño: las escuelas indígenas de Dolores Cacuango*, Quito: Ministerio de Educación y Cultura, Sociedad Alemana de Cooperación Técnica GTZ, Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural – EBI.

Rosero Amparito, 2013, “12 escuelas bilingües cierran en Imbabura”, *El Universo*, Guayaquil, s.ed., disponible en <https://www.eluniverso.com/noticias/2013/12/12/nota/1905201/12-escuelas-bilingues-cierran-imbabura>

Trapnell Lucy & Zavala Virginia, 2013, “Dilemas educativos ante la diversidad. Siglos xx y xxi”, *Colección Pensamiento Educativo Peruano*, vol. 14, Lima: Derrama Magisterial.

Torres Rosa, 2013, “Adiós a la educación comunitaria y alternativa”, *La línea del fuego. Revista digital*, disponible en <https://lalineadefuego.info/2013/11/14/adios-a-la-educacion-comunitaria-y-alternativa-por-rosa-maria-torres/>

Tuaza Luis, 2016, “Los impactos del cierre de escuelas en el medio rural”, *Ecuador Debate*, n.º 98, 83-95.

UNESCO, 2010, *Atlas de las Lenguas del Mundo en Peligro*, Paris: UNESCO.

Yataco Miriam, 2012, “Políticas de estado y la exclusión de las lenguas indígenas en el Perú”, *Droit et cultures*, n.º 63, 110-142, disponible en <http://droitcultures.revues.org/2946>

1 Hasta el año 2008, con la nueva Constitución, la lengua oficial hablada en el Ecuador se denominaba *castellano*, que era además una de las materias obligatorias en los centros educativos. Si bien tal denominación se cambió por *español* en la última Constitución, denominamos *castellanización* al proceso a través del cual se desplazan las lenguas ancestrales para favorecer el uso del castellano.

2 Definimos *interlingüismo* como el intercambio igualitario y respetuoso entre lenguas.

3 Así mismo, definimos *lingüisismo* como las actitudes discriminatorias hacia otras lenguas y códigos comunicativos. De este sustantivo, deriva el adjetivo *lingüisista* utilizado también en este trabajo.

- 4 Proyección poblacional tomada de <https://countrymeters.info/es/Ecuador/>
- 5 Cf. https://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2013/06/constitucion_2008.pdf
- 6 Para una rápida semblanza de Dolores Cacuango, cf. R. Rodas [1998] y <https://www.eltiempo.com.ec/noticias/intercultural/1/la-doble-lucha-de-dolores-cacuango>
- 7 Cf. www.sil.org/
- 8 Para una descripción de las instituciones todavía vinculadas a la Misión Andina, cf. <http://uemandina.blogspot.com>
- 9 Cf. www.erpe.org.ec, www.aler.org, www.corape.org.ec
- 10 Cf. http://www.siise.gob.ec/siiseweb/PageWebs/Fuentes/ficfue_moseib.htm
- 11 El kichwa es una lengua que siempre lleva el acento en la penúltima sílaba. Al popularizarse el nombre con la creación de la universidad, pasó a ser pronunciada como una palabra aguda en español. Según varios hablantes y defensores de la lengua, estas han sido únicamente estrategias políticas que popularizaron las lenguas sin llegar a ningún cambio que las favorezca.
- 12 Como ya lo indicamos, se trata de cualquier tipo de discriminación hacia otras lenguas o códigos comunicativos.
- 13 Comunicación personal con profesoras y estudiantes de Escuelas del Milenio de la región sierra, quienes solicitaron no ser identificados (octubre 2017 y diciembre 2018).
- 14 Cf. <https://www.elcomercio.com/tendencias/sociedad-educacion>
- 15 En comunicación personal con Alberto Guapizaca, director de la Escuela del Milenio de Chibuleo (14 de diciembre de 2018)
- 16 Para un análisis detallado de las contradicciones y los efectos del gobierno del presidente Correa en la educación, cf. Torres María Rosa [2017], “Educación: una ‘revolución’ sobrevalorada”, GK, disponible en <http://gk.city/2017/05/24/la-educacion-durante-el-correismo/>
- 17 José María Vacacela y Gabriela Albuja en comunicación personal, diciembre de 2017 y diciembre de 2018.

- 18 Cf. <https://educacion.gob.ec/gobierno-nacional-crea-la-secretaria-de-educacion-intercultural-bilingue/>.
- 19 Cf. <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/politica/3/gobierno-secretaria-educacionintercultural-bilingue>
- 20 Cf. www.educarecuador.gob.ec/index.php/noticias/1394
- 21 Este es el caso de un plantel en la provincia del Azuay que atiende a tres comunidades de la región. Cf. <https://ww2.elmercurio.com.ec/2019/04/16/padres-de-familia-reclaman-cinco-profesores-para-plantel-estero-piedras/>
- 22 Cf. <http://www.pueblosynacionalidades.gob.ec>
- 23 Comunicación personal con el Secretario Nacional en enero y abril de 2019.
- 24 Cf., por ejemplo, kichwashun.org, kichwa.net, <http://www.waorani.com>, <http://etniasdelecuador.blogspot.com/>
- 25 Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=ZHSkfk05a6s>
- 26 Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=KK0BSPa8nMM>
- 27 Este proyecto ya ha sido enviado al Consejo de Educación Superior del Ecuador para su aprobación en marzo de 2019.
- 28 Cf. <https://www.pachaysana.org/>
- 29 Para un análisis de la situación de las lenguas indígenas en el mundo, cf. Crevels [2012] y UNESCO [2010].
- 30 Cf. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/senescyt-inicia-la-construccion-del-plan-nacional-de-ciencia-tecnologia-innovacion-y-saberes-ancestrales-2030/>
- 31 El lector puede referirse al artículo de D. Macías Barrés (en esta publicación) sobre la EIB y el pueblo cholo de la Costa ecuatoriana.

Español

Este trabajo describe brevemente los programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) desarrollados para las poblaciones indígenas del Ecuador desde los años 40. Nos centramos en las propuestas recientes que subrayan la creación de escuelas de calidad para favorecer la justicia y equidad para todos. Ponemos especial atención a las llamadas Unidades Educativas del Milenio creadas por el anterior presidente, Rafael Correa, y que fueron

esperanzadoras en la resolución de los problemas educativos de la sociedad ecuatoriana. Discutimos las brechas entre las muy bien delineadas políticas lingüístico-educativas, los programas propuestos y su implementación. Finalmente, mencionamos algunas de las propuestas más recientes del actual Gobierno y hacemos referencia a iniciativas que, desde otras instancias, emergen a favor de las lenguas y culturas minorizadas del país. Acabado el recorrido de estas casi ocho décadas, nos encontramos envueltos en una maraña de contradicciones en las que las comunidades se bambolean con poca esperanza. Notamos, entonces, que son las primeras escuelas creadas en los años 40 por Dolores Cacuango, mujer indígena kichwa de la Sierra norte del país, las que más cercanas han estado al ideal de una educación bilingüe e intercultural. Los ojos de quienes todavía creemos en que trabajar con paradigmas propios sí es posible, volvemos la mirada a Mama Dolores y su modelo educativo que más allá de la escolarización, apuntaba a una sociedad más equitativa y justa.

Français

Cet article décrit brièvement les programmes d'éducation interculturelle bilingue (EIB) mis en place pour les populations autochtones de l'Équateur depuis les années 40. Nous nous pencherons sur les propositions récentes mettant l'accent sur la création d'écoles de qualité, afin de promouvoir la justice et l'équité. Nous accordons une attention toute particulière aux « unités éducatives du millénaire », créées lors du mandat du président précédent, Rafael Correa, et qui prétendaient résoudre les problèmes éducatifs de la société équatorienne. Nous analysons les écarts entre les politiques linguistiques éducatives, les programmes proposés et leur mise en œuvre. Nous mentionnons certaines des propositions officielles les plus récentes, ainsi que certaines des initiatives développées pour favoriser les langues et les cultures minorisées du pays. L'analyse de ces huit dernières décennies nous plonge dans un enchevêtrement de contradictions qui font que ces communautés n'ont guère d'espoir. Nous avons ainsi constaté que les premières écoles créées dans les années 1940 par Dolores Cacuango, une femme kichwa du nord de l'Équateur, étaient les plus proches d'un véritable système d'éducation bilingue et interculturel. Nous pensons qu'il est possible de travailler avec des paradigmes propres à ces communautés et invitons à valoriser le modèle éducatif de Mama Dolores, qui vise une société plus juste et équitable.

English

This paper briefly describes the Bilingual Intercultural Education Programs (EIB) developed for the indigenous populations of Ecuador, since the 40s. We focus on recent proposals that emphasize the creation of quality schools to promote justice and equity for all. We pay special attention to the so-called Educational Units of the Millennium, created by the previous president, Rafael Correa, and which were hopeful in the resolution of the educational problems of the Ecuadorian society. We discuss the gaps between the very well-defined linguistic-educational policies, the proposed

programs and their implementation. Finally, we mention some of the most recent official proposals as well as some of the emergent initiatives developed to favor the minority languages and cultures of the country. Finishing the journey of these almost eight decades, we find ourselves wrapped in a tangle of contradictions in which communities wobble with little hope. We noticed then, that the first schools created in the 1940s by Dolores Cacuango, an indigenous Kichwa woman from northern Ecuador, have been closest to an ideal bilingual and intercultural educational system. Those peoples who still believe that working with our own paradigms is possible, underline that Mama Dolores and her educational model aimed at a more equitable and fair society.

Mots-clés

Équateur, Éducation interculturelle bilingue (EIB), écoles du millénaire, langues autochtones, (in)égalité, kichwa

Keywords

Ecuador, Intercultural Bilingual Education, Millennium Schools, Indigenous languages, Educational (in)equality, Kichwa

Palabras claves

Ecuador, Educación Intercultural Bilingüe (EIB), Escuelas del Milenio, lenguas indígenas, (in)equidad educativa, Kichwa

Marleen Haboud

Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE)

IDREF : <https://www.idref.fr/251488373>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/16655298>

L'unité éducative *Amauta Ñanpi* (Puyo, Amazonie équatorienne)

La construction d'une identité « interculturelle bilingue » en contexte urbain

Sarah Dichy-Malherme

DOI : 10.35562/elad-silda.596

CC BY-NC 3.0 FR

Introduction

1. La fondation d'*Amauta Ñanpi* : un rêve de fonctionnaires
 - 1.1. Fonctionnarisation et éveil identitaire
 - 1.2. L'école de la CONFENIAE ?
 - 1.3. Une stratégie de « dépolitisation »
2. État plurinational et école du millénaire : les limites de la reconnaissance
 - 2.1. Une foi renouvelée dans l'éducation publique
 - 2.2. *Del dicho al hecho hay mucho trecho* [Pilar, Puyo, 2016] : déceptions et adaptations
3. Un monde de l'entre-deux : jeux d'échelle et identités imbriquées
 - 3.1. Être indien dans la ville : privilège et *concientización*
 - 3.2. *Hispanos* et *mishus* : quelle place pour les Métis ?
 - 3.3. « Être *Amauta* » : réinventer la communauté

Conclusion

Introduction

- 1 L'unité éducative interculturelle bilingue (UEIB) *Amauta Ñanpi*, dont le nom signifie en kichwa « sur le chemin de la connaissance », se situe dans la ville de Puyo, capitale de la province amazonienne de Pastaza. Parmi les quatorze groupes ethnoculturels aujourd'hui reconnus comme des *nacionalidades indígenas* par l'État équatorien¹, sept ont au moins une partie de leur territoire dans les frontières de Pastaza : les « nationalités » kichwa d'Amazonie, shuar, achuar, shiwar, zápara (ou sápara²), andoa et huaorani³. Dans le cadre de migrations temporaires ou définitives, de nombreux représentants de ces groupes vivent à Puyo. *Amauta Ñanpi* accueille une partie des

enfants de ces migrants venus « de l'intérieur » (*adentro*), selon l'expression employée pour désigner les communautés de la forêt amazonienne. En 2016, l'UEIB comptait 450 élèves, de l'éducation initiale familiale et communautaire (EIFC) jusqu'au baccalauréat professionnel.

- 2 Concernant la question de l'Éducation interculturelle bilingue (EIB), le second mandat de Rafael Correa (2013-2017) correspond à un moment d'opposition nette entre le discours de la Confédération des nationalités indigènes de l'Équateur (CONAIE), principale organisation indienne⁴ à l'échelle nationale, et celui du gouvernement. La CONAIE accuse en effet ce dernier d'avoir étouffé le système éducatif autonome et décentralisé co-administré par le mouvement indien depuis la fin des années 1980⁵, une évolution couronnée par le remplacement des directions provinciales d'Éducation interculturelle bilingue (DIPEIB) et les directions propres à chaque nationalité indigène, qui travaillaient en coordination avec les organisations indigènes locales, par de nouvelles unités administratives déconcentrées, les directions districtales d'Éducation⁶. À l'inverse, selon le discours gouvernemental, la centralisation du système éducatif était indispensable pour libérer l'EIB, « prise en otage » par les intérêts politiques de la CONAIE. Selon les termes de Raúl Vallejo, ministre de l'Éducation entre 2005 et 2010, à l'occasion d'un entretien de 2010 transcrit dans le bulletin électronique de l'Université andine Simón Bolívar, *Spondylus* [2010] :

[...] fue decirle a la ciudadanía: hay que despolitizar y despartidizar el aparato educativo. [...] Había que romper el otro espacio que hizo de la Educación Intercultural Bilingüe también un feudo de la CONAIE y de su brazo político Pachakutik. Esas acciones recibieron el respaldo ciudadano porque la sociedad se dio cuenta que habíamos sacado a la educación del secuestro en que estaba.

- 3 Au sein d'*Amauta Ñanpi*, le regard sur ces évolutions est plus nuancé, pour des raisons qui tiennent à la fois à l'histoire de l'institution et au contexte particulier dans lequel elle doit fonctionner. À partir des données de terrain recueillies en 2016 et 2017⁷, je fais ici l'hypothèse que les changements institutionnels de la dernière décennie ont contribué à renforcer un processus de reconfiguration identitaire

propre à cette unité éducative, à partir du principe d'interculturalité et du rôle symbolique donné à la langue kichwa. Bien qu'exceptionnelle à bien des égards, cette institution constitue en ce sens un observatoire privilégié des défis passés et présents de l'EIB en Équateur, car elle est depuis sa fondation le lieu d'une articulation complexe entre les échelles en fonction desquelles les acteurs indiens conçoivent leur identité. Cela entraîne des choix discursifs spécifiques, qui évoluent avec le contexte institutionnel et permettent d'esquisser des propositions inédites pour repenser certaines notions stratégiques pour le mouvement indien, telles que la nationalité, la territorialité et la communauté.

1. La fondation d'*Amauta Ñanpi* : un rêve de fonctionnaires

1.1. Fonctionnarisation et éveil identitaire

- 4 À en croire les récits de ses membres fondateurs, la genèse d'*Amauta Ñanpi* est une conséquence indirecte de l'institutionnalisation de l'EIB à partir de novembre 1988, lorsque l'accord entre le ministère de l'Éducation et la CONAIE donne naissance à la Direction nationale d'Éducation interculturelle bilingue (DINEIB). À Puyo, la création de la direction provinciale d'Éducation interculturelle bilingue (DIPEIB), puis de directions administratives correspondant aux différentes nationalités de Pastaza, entraîne en effet la formation d'un nouveau groupe social : les fonctionnaires indiens de l'EIB. Issus de familles de migrants venus « de l'intérieur », c'est-à-dire des communautés amazoniennes, ces employés publics accèdent à une reconnaissance sociale jusqu'alors interdite aux gens de leurs origines ethniques et culturelles. Suivant la définition retenue par B. Espinosa [2011 : 377-378], ils font désormais partie des classes moyennes, caractérisées par leur niveau d'études, une activité non manuelle et un niveau de revenu qui leur permet de ne pas tomber ou retomber dans la pauvreté. Or, paradoxalement, ils obtiennent ce statut grâce aux mêmes langues et cultures que leurs parents, pour les protéger des préjugés racistes prégnants dans la société équatorienne, avaient

soigneusement évité de leur transmettre⁸. C'est à l'occasion de cette ascension sociale inattendue que serait né le désir, chez quelques-uns des fonctionnaires kichwa de la DIPEIB, de retrouver les sources de leur identité. C'est du moins ce que raconte Pilar⁹, enseignante kichwa et membre fondatrice d'Amauta Ñanpi [Puyo, 2016] :

No fue interés, no sé quién me tomó en cuenta, [...] me mandó el Ministerio: “usted señora, a partir de hoy se integra acá”. Y pasé. [...] Mira, yo soy de Sarayaku, la tierra revolucionaria¹⁰. Nosotros antes creíamos que lo nuestro era malo. Entonces [...] mi madre pensó que... enseñándome lo de acá fuera, estaba bien. Porque lo nuestro no valía. Entonces a mí me educó en otro ambiente, me trajo acá al Puyo, no me enseñó a hablar kichwa... [...]

Luego, estando en la Dirección de Educación Bilingüe, estábamos algunos compañeros que nosotros queríamos otro modelo de educación. [...] Nosotros queríamos un maestro bilingüe que además de la lengua enseñe también lo nuestro. [...] Y de ahí vino la idea de que – bueno, si nosotros somos funcionarios de la educación, [...] nosotros tenemos que practicar lo que pregonamos, lo que decimos. Entonces vino la idea de crear Amauta Ñanpi.

- 5 Dans le parcours de vie de cette enseignante tel qu'elle me le présente, son travail au sein de la direction provinciale – où elle se trouve affectée vers l'année 1990 par le hasard des nominations du ministère, sans l'avoir particulièrement souhaité – est à l'origine de son désir de renouer avec l'identité collective dont elle prend alors conscience au contact de ses collègues : *lo nuestro* représente à la fois la culture kichwa (selon un usage établi dans la rhétorique des mouvements indiens) et, dans un sens plus restreint et plus concret, l'esprit de corps qui réunit le petit groupe de fonctionnaires de la DIPEIB. Leur projet d'un « autre modèle d'éducation » vise à éviter à leurs enfants la perte identitaire qu'eux-mêmes ont vécue, mais aussi à être à la hauteur des principes de l'éducation bilingue, dont ils sont désormais les représentants socialement et institutionnellement reconnus.

1.2. L'école de la CONFENIAE ?

- 6 En effet, représenter l'éducation bilingue, c'est aussi faire honneur à l'histoire de luttes dont est issu cet acquis social, ce que revendique la fille de la « terre révolutionnaire » de Sarayaku. En 1991, être fière d'être fonctionnaire de l'EIB suppose une forme de lien « organique » avec la CONAIE, qui en a obtenu l'institutionnalisation trois ans plus tôt, et qui l'administre à l'époque en co-responsabilité avec le ministère de l'Éducation. Les liens avec la Confédération des nationalités indigènes de l'Amazonie équatorienne (CONFENIAE), branche régionale de la CONAIE, sont évidents dès lors que l'on se penche sur la vie personnelle des enseignantes – au moins deux d'entre elles sont épouses d'anciens dirigeants d'éducation de la CONFENIAE. Il semble exister une sorte de complémentarité, dans les cellules familiales des militants indiens de Pastaza, entre l'engagement organisationnel et l'engagement à travers l'éducation, qui permet d'avoir un salaire et d'accéder, comme on l'a vu, à une petite classe moyenne¹¹.
- 7 Plus largement, d'après mes observations, *Amauta Ñanpi* est l'établissement où les membres actifs de l'organisation vivant près de Puyo envoient les enfants de leur famille. De fait, son image de « bonne école »¹² la distingue de celle de la plupart des établissements interculturels bilingues du pays, souvent considérés comme des institutions de seconde zone – de même que celles de l'éducation publique en général – où les professeurs et militants eux-mêmes, dès lors qu'ils en ont les moyens, évitent d'envoyer leurs enfants¹³. À l'inverse, *Amauta Ñanpi* est fréquentée par des enfants « des nationalités », dont ceux de dirigeants de la CONFENIAE, mais aussi par de jeunes Métis (un terme sur la définition duquel nous reviendrons), voire par des enfants d'origine européenne, filles et fils de membres d'ONG ou d'agences de développement étrangères et internationales vivant à Puyo : en 2016, une ancienne présidente de la commission des parents d'élèves est catalane, et je discute avec un jeune garçon dont les grands-parents sont français¹⁴.

1.3. Une stratégie de « dépolitisation »

- 8 Malgré les liens historiques, symboliques et personnels forts avec le mouvement indien, il semble important, pour les membres de la communauté éducative que j'ai rencontrés en 2016 et 2017, de se distinguer des positionnements « politiques » de la CONFENIAE. Lorsque j'interroge Blanca, la directrice, sur le fait que la marche des femmes d'Amazonie du 8 mars 2016 avait pour point de départ l'enceinte de l'école, elle insiste sur le caractère « non politique » de cette manifestation, qu'elle présente comme un événement de « conscientisation » sur le genre, une activité éducative dont le gouvernement n'aurait aucune raison de prendre ombrage – occultant que l'objet officiel et affiché de la manifestation était le rejet de la politique extractiviste du parti au pouvoir. De même, dans une lettre à destination de l'Institut national de développement agraire (INDA), rédigée en 2010 par la directrice de l'époque, cette dernière demande la rectification du nom de l'établissement, dénommé de manière erronée dans les documents de l'INDA « Université de la CONFENIAE » au lieu de son nom officiel « Unité éducative *Amauta Ñanpi* », car l'erreur gêne les démarches auprès des instances gouvernementales. Autrement dit, il importe de rappeler qu'*Amauta* n'est nullement l'émanation d'une organisation « politique » mais une unité éducative interculturelle bilingue (UEIB) légale et reconnue par le gouvernement. De fait, dans les conversations que j'ai eues avec les membres de la communauté éducative, l'adjectif « politique » est généralement cantonné à la description d'attitudes partisans de conquête du pouvoir, plutôt qu'à une légitime lutte pour les droits des cultures opprimées – de la même manière que l'ancien ministre Raúl Vallejo, dans l'extrait cité en introduction pour illustrer le discours gouvernemental, parlait de la nécessité de « départisaniser [sic] et dépolitiser » l'éducation. En ce sens, la stratégie discursive de la « communauté *Amauta Ñanpi* », à la fin de la présidence de Rafael Correa, est radicalement distincte de celle de la CONFENIAE, qui consiste à la même époque en une opposition frontale avec le gouvernement.

2. État plurinational et école du millénaire : les limites de la reconnaissance

2.1. Une foi renouvelée dans l'éducation publique

- 9 Outre la dimension stratégique de la rhétorique d'adhésion aux politiques gouvernementales, la confiance des membres de l'institution dans la politique éducative de l'État se fonde en grande partie sur la Constitution promulguée en 2008, présentée comme un triomphe de la reconnaissance des droits culturels des peuples et nationalités indigènes, notamment à travers la proclamation de la qualité « plurinationale » et « interculturelle » de l'État¹⁵. En outre, le gouvernement de Rafael Correa insistait sur la dimension éducative de la Révolution citoyenne, censée renforcer l'éducation nationale publique, dont la rhétorique du président attribuait les manques aux politiques de privatisations et de restrictions budgétaires propres à ce qu'il avait pris coutume d'appeler « la longue nuit néolibérale » des années 1990. L'un des instruments de cette « Révolution éducative » était le Projet des unités éducatives du millénaire (UEM)¹⁶, porté par l'ancien chef d'État dès sa campagne présidentielle de 2007 (et aujourd'hui largement remis en cause) : il s'agissait d'améliorer la couverture et la qualité de l'éducation publique par une concentration des moyens dans des « centres d'excellence » modernes et très équipés, situés dans des zones vulnérables¹⁷
- 10 L'unité éducative *Amauta Ñanpi* n'est que partiellement concernée par ce discours de reprise en main de l'éducation publique par l'État. Comme de nombreuses institutions éducatives amazoniennes, situées dans des zones où les structures d'État avaient longtemps laissé à désirer, elle ne relève pas de l'éducation publique nationale ou municipale mais de l'éducation *fiscomisional*, c'est-à-dire qu'elle dépend de la mission catholique locale, placée sous contrat avec le ministère de l'Éducation. En effet, le rêve des fonctionnaires kichwa de la direction provinciale n'a pu voir le jour que grâce au soutien du Vicariat dominicain de Puyo, qui leur a prêté des locaux de plus en

plus grands à mesure qu'augmentait le nombre d'élèves, jusqu'à leur céder en commodat (prêt à usage) le terrain en bordure de la ville où se trouve aujourd'hui l'établissement.

- 11 Le gouvernement de la Révolution citoyenne ne remet pas fondamentalement en cause ce mode de fonctionnement en vertu duquel l'État délègue à l'Église une partie de ses obligations éducatives dans les zones les plus reculées : le décret présidentiel n° 1780 de 2009 établit un nouveau contrat entre le ministère de l'Éducation et huit missions catholiques, dont cinq situées en Amazonie, parmi lesquelles celle de Puyo¹⁸. Au cours des débats sur la nouvelle loi organique d'éducation qui se sont déroulés entre 2009 et 2011, la « tutelle » éducative des missions catholiques dans les zones à forte population indienne fut questionnée, en particulier par les députés du parti *Pachakutik*, proche de la CONAIE¹⁹. Néanmoins, la loi organique d'Éducation interculturelle (LOEI) promulguée en 2011 reconnaît pleinement la place de l'éducation *fiscomisional* dans l'éducation nationale et se borne à clarifier les conditions de son fonctionnement.

- 12 D'après les archives d'*Amauta Ñanpi* la volonté d'échapper à cette tutelle de la mission pour acquérir un statut d'unité éducative publique (*fiscal*) se manifeste clairement en juillet 2011, l'assemblée générale des parents d'élèves prenant alors à l'unanimité la décision de changer de statut. Un tel choix s'explique par les nouveaux avantages prévus par le ministère pour les établissements publics, tels que les « salles de classe virtuelles », les « salles de classe du Millénaire », les « kits scolaires », ou encore les formations à destination des maîtres : « como la institución es fiscomisional no hemos podido adquirir los beneficios en forma total que el Gobierno concede a los estudiantes », résume la directrice de l'époque dans les actes de l'assemblée générale [2011].

- 13 Autrement dit, dans le contexte institutionnel de la dernière décennie, il serait devenu plus valorisant et plus avantageux d'être un établissement public, affranchi de la mission catholique. Or, ce changement de statut supposerait de racheter à cette dernière le terrain de l'école, ce qui, en 2016 et en 2017, n'est toujours pas chose faite, faute de moyens : « nos hicieron la escuela aquí, pero esto prácticamente no es nuestro. Quisiéramos tener dinero para comprar

este terreno y que nos dejen libres [...] », me confiait alors Pilar [Puyo, 2016]. Un autre rêve de la communauté éducative serait d'obtenir un terrain d'une vingtaine d'hectares, situé dans le secteur de La Moravia, proche de Puyo, afin d'y déployer dans la pratique ses activités de formation à la médecine ancestrale et au tourisme communautaire. Dans mes conversations informelles avec les enseignantes, ce lieu acquiert des dimensions utopiques, tel un *locus amoenus* en devenir, dont il s'agirait seulement, comme pour le terrain de l'école, d'obtenir le titre de propriété – *escribirlo* : le terme qu'elles emploient est l'un des plus fréquemment utilisés, dans le discours politique et juridique des Indiens d'Amérique du Sud, pour désigner l'obtention de titres de propriété collective pour leurs territoires ancestraux. Au-delà des questions pratiques, ce désir de reconnaissance d'un lieu à soi entre en résonnance avec le rapport culturel à la territorialité qui fonde, selon les organisations indiennes, l'appartenance historique à un peuple ou à une nationalité indigène²⁰.

- 14 Une lettre à Rafael Correa de 2011 témoigne de la tentative d'obtenir ce domaine, issu d'une expropriation, par une donation de l'État ; la même lettre demande qu'*Amauta Ñanpi* devienne l'unité éducative du millénaire de la zone de Puyo, arguant de son utilité publique, puisqu'elle offre une EIB à la jeunesse « des nationalités » vivant dans la ville de Puyo. Le courrier montre la confiance de l'équipe éducative dans le fait que l'EIB a désormais une place reconnue et valorisée au sein de l'État plurinational. Dans les termes de la directrice Blanca, « este gobierno cogió así fuerte, en serio » [Puyo, 2016] : sous la double protection de la Constitution et du président, il serait désormais plus facile pour tout un chacun de faire valoir ses droits culturels et linguistiques.

2.2. *Del dicho al hecho hay mucho trecho* [Pilar, Puyo, 2016] : déceptions et adaptations

- 15 Toutefois, si l'on compare les espoirs exprimés dans les documents d'archives de 2010-2011 et les propos des enseignants en 2016, cette confiance en l'État semble s'être érodée. Les attentes suscitées par le discours officiel et par l'avènement de l'État plurinational n'ont pas

été comblées ; l'unité éducative dépend toujours de la mission dominicaine, les titres de propriété (*escrituras*) pour les terrains de Puyo et de La Moravia n'ont pas été acquis et une autre école, non bilingue, malgré une majorité d'élèves kichwas, est devenue l'unité éducative du millénaire de la zone en 2013. En outre, si les lois sont *a priori* favorables aux peuples et nationalités, l'alignement du système bilingue sur le reste du système national a pour conséquence une rigidification de la pédagogie, des dates d'inscription, des modes d'évaluation, qui ne permet plus de tenir compte des modes et rythmes d'apprentissage de chaque élève, ni de respecter les principes pédagogiques de flexibilité propres au modèle du système d'Éducation interculturelle bilingue (MOSEIB) mis en place en 1993. Cette évolution, que Pilar décrit comme une « massification » de l'enseignement, est perçue comme relativement récente : la mise en application de la LOEI à l'échelle locale semble commencer pendant l'année scolaire 2013-2014, au point que certaines mesures sont encore en cours de mise en place à mon arrivée en 2016.

- 16 Ces nouveautés impliquent des adaptations, des compromis, voire des formes de travestissement. Avec le sens de la formule qui la caractérise, Pilar utilise la métaphore du maquillage pour expliquer ce que font les enseignantes [Puyo, 2016] :

ahora con las leyes nos tienen muy... muy restringidos [...]. Así como [...] los cantadores maquillan, vamos maquillando lo nuestro, nuestra educación. Y el Ministerio nos pide [una] cosa, nosotros hacemos otra. Pero les mandamos informes. [...]

- 17 À titre d'exemple, Sofía, ancienne directrice – elle est l'auteure des documents d'archives de 2010 – et enseignante du premier niveau d'éducation primaire (*primer grado de Básica*), travaille à partir d'un manuel shuar, *Nakumkit* [2009], dont elle a pu récupérer suffisamment d'exemplaires pour sa classe lors de la fermeture de la DIPEIB. Faute d'avoir reçu du gouvernement un manuel dans la langue qu'elle est censée enseigner, elle traduit en kichwa les exercices du livre shuar. Avec sa classe, elle utilise en alternance ce dernier et le manuel officiel en espagnol, distribué par le district éducatif et identique pour toutes les écoles du pays :

No tenemos libro kichwa. Pero lo acomodamos nosotros. [...] Antes [en la Dirección Bilingüe] ellos producían material para cada nacionalidad, que les repartían. Se transformaron las direcciones en distritos y cada distrito unificó. Estaban dando los que existían y yo me cogí todo lo que pude. Así armé mi rincón de lectura. Por eso tenemos juegos y libros de cada nacionalidad. El Nakumkit hubo para todos menos una. [...] Hay de todo, lógica, material... Un día con este libro, otro día trabajamos con el libro del gobierno²¹.

- 18 Maquillamos, acomodamos : il s'agit toujours de « s'arranger » avec les instructions officielles, avec les insuffisances et ambivalences du statut *fiscomisional* et de l'attitude de l'État, afin d'accomplir les principaux objectifs proclamés par la communauté éducative – à savoir, outre sa mission basique de formation, renforcer l'estime de soi, la conscience de son identité culturelle et le désir de la représenter.

3. Un monde de l'entre-deux : jeux d'échelle et identités imbriquées

3.1. Être indien dans la ville : privilège et *concientización*

- 19 On l'a vu, alors que l'EIB avait été conçue à partir de la nécessité d'employer les langues indigènes pour alphabétiser et former des enfants ne maîtrisant pas l'espagnol, en 1991 les fonctionnaires travaillant en ville se sont mis à la souhaiter pour leurs enfants qui risquaient, eux, d'oublier le kichwa. Plus encore que dans les campagnes ou la forêt, l'objectif de ce « bilinguisme interculturel » est donc de favoriser à la fois l'identification à sa culture d'origine et l'estime de soi, ce que la directrice et ses collègues aiment à nommer la *concientización* (peut-être par réminiscence des principes de la « pédagogie de l'opprimé » de Paulo Freire) : quitter sa communauté et passer ses journées en ville, dans un environnement

moderne et hispanophone, serait courir le risque d'une perte identitaire contre laquelle l'école se donne pour mission de lutter.

- 20 Cette œuvre de « conscientisation » ne s'adresse pas seulement aux élèves et à leur famille mais à toute la société de Puyo, via des événements ouverts, comme les cinq jours de célébrations pour le vingt-cinquième anniversaire de l'institution en avril 2016, voire par des manifestations qui se déroulent dans les rues mêmes de la ville, comme le *Chaski*, clou de la semaine, conçu comme une marche des fiertés des écoles interculturelles bilingues dans la ville. Le défilé, qui a lieu chaque année depuis 2010, évoque, sur un mode festif et inclusif, les grandes marches contestataires des peuples indigènes d'Amazonie dans les années 1990. Dans l'esprit des organisatrices, il s'agit en quelque sorte d'inverser l'ancienne stratégie individualiste du *blanqueamiento*, traditionnellement employée par les Indiens pour échapper à la discrimination : au lieu de chercher à « se blanchir » à travers la négation de leurs origines, l'hispanisation et les unions métisses, les élèves sont appelés à « colorer » les rues avec leurs corps et leurs costumes, en s'engageant dans une démarche collective, qualifiée d'« interculturelle ». Cette responsabilité commune est conçue comme le corollaire direct du privilège que constitue le fait d'habiter en ville : lors du « Forum des Sept Cultures » qui s'est tenu le 12 avril 2016, deuxième jour de la semaine de célébrations, le fonctionnaire zápara Luciano Ushigua a insisté sur les avantages matériels de l'éducation à Puyo, là où professeurs et élèves « lo tienen todo a mano »²², à commencer par les dictionnaires, alors que les centres éducatifs bilingues *adentro* luttent pour chaque feuille de papier.
- 21 Les participants au forum insistent également sur un autre « privilège » des élèves d'*Amauta* : en tant qu'habitants de la capitale de Pastaza, la « province des sept nationalités », ils ont la possibilité de vivre la plurinationalité et l'interculturalité au quotidien, en côtoyant d'autres jeunes gens aux expériences et cultures diverses, comme le montre le tableau 1.
- 22 En vérité, il y a là pour la communauté éducative une complexité supplémentaire dans la définition et l'accomplissement de la mission de l'école : *Amauta* applique l'EIB entre l'espagnol et le kichwa, aucun cours n'est dispensé en shuar, en shiwiar ou en zápara – malgré des

efforts pour valoriser ces autres cultures, notamment à travers l'usage d'uniformes propres à chaque nationalité (*la ropa cultural*), obligatoire chaque lundi. Surtout, dans ces conditions, le kichwa se trouve forcément limité à des usages purement cérémoniels : pour les saluts, les phrases d'introduction d'un discours, quelques mots spécifiques, la récitation de l'hymne national lors de la minute civique hebdomadaire.

- 23 Certes, ce bilinguisme d'apparat semble avoir quelque efficacité sur l'estime de soi et l'auto-identification, mais il n'empêche pas la perte de la ou des langues familiales, à plus forte raison quand ces langues sont autres que le kichwa. Une étude de G. Rosas [2016], mère d'élèves et spécialiste des langues, montre que la diversité des langues parlées au sein des familles d'élèves d'*Amauta* tend à être remplacée par le kichwa, puis par l'espagnol. En revanche, d'après mes observations et les témoignages recueillis, l'usage de la forme standardisée du kichwa, le *kichwa unificado*, ne semble pas poser de problèmes particuliers aux élèves kichwaphones, même s'ils l'identifient comme la langue des Andes, pas tout à fait similaire à celle qu'ils parlent²³. De fait, même dans les petits niveaux où l'éducation, d'après les textes de loi, est censée être dispensée uniquement en langue originaire, il est nécessaire d'utiliser l'espagnol pour se faire comprendre, puisqu'une partie des enfants ne parle pas kichwa du tout. Selon les termes employés par une enseignante en deuxième année de primaire (*segundo de básica*) : « [E]s que la mayoría de los niños son hispanos – o kichwas que ya no hablan »²⁴.
- 24 L'emploi du terme *hispano* dans cette affirmation mérite commentaire. S'il paraît au premier abord que l'enseignante l'emploie comme diminutif de *hispanohablantes* (entendu dans un sens restreint de « monolingues en espagnol »), le fait qu'elle semble distinguer les « Kichwa qui ne parlent plus » des « Hispanos » suggère que la différence n'est pas purement linguistique. Dans le contexte de l'EIB, cet adjectif est fortement connoté, puisqu'il servait et sert encore souvent à désigner les établissements n'appartenant pas au système d'EIB, en vertu d'un usage qui s'est imposé dès 1988 et qui s'est maintenu dans l'administration publique malgré sa suppression officielle de l'ordre juridique à partir de 1992²⁵. Dans son usage le plus courant, le terme ne désigne donc pas des personnes mais une forme d'éducation, même si professeurs et élèves de ces écoles sont parfois

qualifiés d'*hispanos* par métonymie. Or, ici, l'enseignante parle d'élèves de l'EIB ; il semble donc que ce qu'elle veuille dire par *hispanos* recouvre plutôt les usages habituels du terme *mestizo*, « Métis », employé en Équateur pour désigner la population majoritaire du pays, hispanophone et non indienne, mais d'ascendance indienne plus ou moins lointaine ²⁶.

3.2. *Hispanos et mishus* : quelle place pour les Métis ?

- 25 De fait, comme l'indique le tableau 1, une partie des élèves d'*Amauta Ñanpi* n'appartient pas à une nationalité indigène, de même qu'une partie des enseignants, souvent engagés avant que ne soit établie l'obligation de parler kichwa pour travailler dans l'EIB. Or, la place de ces personnes dans l'institution est complexe. Les cas de deux membres du personnel éducatif, qui s'identifient toutes deux comme *mestizas*, illustrent cette complexité : il s'agit de la professeure d'anglais et responsable de la commission pastorale Eugenia et de la psychologue scolaire Judit.
- 26 D'après son récit, qu'elle me livre en entretien le 12 avril 2016, Eugenia est arrivée à *Amauta* en 2003, sur concours. Elle voulait ce poste parce qu'elle avait besoin de se rapprocher de Puyo afin de s'occuper de sa fille handicapée. Cela ne l'empêche pas de prendre au sérieux la nécessité de renforcer et de valoriser les identités ethnoculturelles des élèves, de même que les valeurs chrétiennes qu'elle partage avec eux. Elle semble en revanche ressentir quelques difficultés avec la manière dont elle est perçue et traitée du fait de sa propre identité culturelle, qu'elle désigne comme *hispana*, avant de se corriger en préférant le terme *mestiza* [Puyo, 2016] :

[N]o hay por qué avergonzarse de lo que somos. [...] Les digo como un ejemplo mío: yo no me avergüenzo de ser hispana, y no de ser, como nos llaman, mishu ²⁷ [...]. Una vez, aquí me quisieron obligar a que yo [...] usara la makikutuna ²⁸ y la falda; pero, yo, yo no soy kichwa, entonces ¡yo no tengo por qué usar! Ahora, yo soy de Loja. Yo decía a la rectora anterior: [...] ahora si quieren que yo use el traje cultural de Loja, [...] yo tendría que venir los lunes de saragura [...]. ¡[Y es] algo que no me pertenece! [...] Sí acepto con gusto todas las costumbres y todo.

Pero una imposición no estaría bien. [...] Que sea algo que nace. Que si me nace, de mí, pintarme la cara de kichwa, pero que sea por mi gusto. Porque yo lo quiero hacer, no porque nadie me lo obliga. [...] Porque el día lunes quiero identificarme, quiero ser parte de esta institución. Quiero sentirme parte, y que me hagan sentir como... [...] No que me cercenen por ser hi- no me dicen hispana sino mestiza, exacto, ¡soy mestiza! ¡Todos somos mestizos! [...] Nadie puede decir: “que soy yo sangre pura”; no, porque ya hubo, desde antiguamente, hubo una mezcla de sangre, entonces ¡todos somos mestizos!

- 27 L'anecdote sur les pressions qu'elle aurait subies pour l'obliger à porter la *makikutuna*, alors qu'elle sent que c'est quelque chose qui ne lui « appartient » pas, qui ne « naît » pas de sa personne, illustre combien il est complexe pour elle de sentir qu'elle « fait partie » de l'institution alors qu'elle n'est pas indienne. Il semble que l'injonction vienne notamment des élèves. Lors du « Forum des Sept Cultures », une collégienne demande en effet à la directrice si elle pense que les femmes enseignantes métisses devraient porter la *ropa cultural*, ce à quoi cette dernière répond, peut-être en écho aux plaintes d'Eugenia, que c'est un choix personnel et que toute option vestimentaire mérite le respect.
- 28 De fait, la question de la place des Métis dans les relations interculturelles au sein de l'institution, mais aussi de la société amazonienne en général, semble un enjeu important dans les discussions de ce forum, le représentant des parents d'élèves allant jusqu'à suggérer que les *mishus* – c'est l'un des termes qu'il emploie – devraient peut-être être considérés comme une « nationalité » parmi les autres. Cette idée d'une *nacionalidad mestiza* comme huitième nationalité de Pastaza et d'*Amauta* s'accorde en partie avec la vision d'Eugenia, qui voudrait que son identité soit reconnue sur le même plan que les nationalités indigènes, tout en répugnant à être catégorisée comme *mishu* ou *hispana*, c'est-à-dire à partir de ce qu'elle n'est pas (ni indienne, ni kichwaphone). Dans le même temps, une telle proposition témoigne d'un glissement dans la compréhension de la notion de « nationalités » telle qu'elle s'était forgée dans l'histoire équatorienne : pour ce parent d'élève kichwa, elle ne serait plus tant une cristallisation de la résistance des groupes indiens aux tendances coloniales de l'État-nation – suivant la définition proposée par P. Altmann [2013] à partir de l'analyse de

documents de la CONAIE des années 1980-1990 et 2000 – qu’une manière de désigner n’importe lequel des sous-groupes ethnoculturels et linguistiques composant l’identité nationale ou « plurinationale » de l’Équateur.

- 29 Pour la psychologue scolaire Judit, la question de l’identification semble se jouer tout à fait autrement, d’après l’entretien qu’elle m’accorde le 13 avril 2016. Si elle se considère également comme *mestiza* – elle ne dira jamais *hispana*, ce qui s’explique peut-être par le fait qu’elle parle quelques mots de kichwa – l’élément central de son auto-identification est plutôt régional [Puyo, 2016] :

- Hablo algo de kichwa, pero no hablo como quisiera hablar, lamentablemente. [...] Sin embargo, yo estoy orgullosa... yo soy de aquí, de la Amazonía. No soy de una cultura kichwa, pero yo me identifico como amazónica, porque creo que nuestra verdadera riqueza es la cultura. [...]. Entonces yo no soy... Yo soy mestiza, pero sin embargo soy una de las personas que cree, ¿no? Y debo, y apoyo, en este sentido de que esto es lo que somos realmente nosotros, ¿no? [...] Yo vengo vestida igual los lunes con ropa cultural de kichwa. [...] Porque nosotros, al trabajar en la educación bilingüe, pues, nosotros también estamos comprometidos a cumplir con lo que establece dentro del reglamento interno de la institución. Entonces lo hacemos.
- Sí, pero como usted es de origen mestizo, podría no llevar esta ropa este día...
- Podría, si no quiero, es mi elección. Es mi elección, porque yo decido, y ¡yo creo que aquí es el lugar donde a mí me gusta trabajar! Entonces es mi elección.

- 30 Cette solution de s’identifier comme « amazonienne » permet à Judit de justifier sa place au sein de la communauté *Amauta*, en tant que Métisse, mais surtout en tant que « personne qui y croit », et qui a en outre fait l’effort d’apprendre la langue indienne parlée par une majorité d’élèves. En conséquence, elle se sent à l’aise avec l’uniforme kichwa : loin de penser qu’elle s’approprierait ce qui ne lui appartient pas, elle est fière de porter la tenue officielle de l’école, qu’elle interprète comme un symbole de la richesse culturelle amazonienne²⁹. Cette solution, Eugenia, en tant que *lojana* qui ne parle pas kichwa, n’en disposait pas. Des personnes que j’ai pu interviewer, élèves, parents d’élèves et enseignants confondus, c’est la

seule qui semblait éprouver une ambivalence ou une difficulté à se sentir reconnue au sein de la communauté *Amauta Ñanpi*, ne parvenant pas à faire le saut d'échelle nécessaire pour se reconnaître dans cette école de la diversité³⁰.

3.3. « Être *Amauta* » : réinventer la communauté

- 31 Parce qu'il existe bien une identité *Amauta*. On ne se contente pas de travailler ou d'étudier dans cette unité éducative : on est *Amauta*, et on le reste pour la vie, à en croire la directrice Blanca [Puyo, 2016].

Con los establecimientos interculturales bilingües conscientes de este trabajo, cuando ellos se van a estudiar sus estudios superiores, o continuar otras especialidades en otros planteles, solitos van a decir: soy Amauta. [...] Nuestros jóvenes que [...] van a seguir sus estudios superiores se identificarán, dirán: aquí estamos, somos interculturales bilingües, somos de las nacionalidades.

- 32 On observe ici une nouvelle équivalence, symétrique à l'équivalence entre *hispano* et *mestizo*, entre être « interculturel bilingue » et être « des nationalités ». Du point de vue du discours, tout se passe comme si la communauté *Amauta* était le lieu d'une inversion de la hiérarchie entre ces deux formes d'identification : alors que dans la société non « conscientisée », l'« Indien » est encore traité comme inférieur au Métis, à *Amauta* on défend qu'être bilingue, c'est mieux que d'être *hispano*, comme en témoigne l'enthousiasme de Judit à la fin de l'entretien déjà cité [Puyo, 2016] :

Entonces eso, eso es lo que les decimos: siéntanse orgullosos, ¡ustedes son bilingües! Algunos estudiantes de nosotros son trilingües, ¡hablan tres idiomas! Y más, ¡algunos cuatro! Entonces decimos: nosotros no podemos hacer eso, pero ustedes sí lo hacen, ¡qué maravilla!

- 33 Comme on l'a vu, l'inversion peut aller jusqu'au point où, dans le microcosme de l'établissement, il arrive à Eugenia de se sentir discriminée en tant que Métisse, malgré les efforts de la communauté éducative pour ne pas hiérarchiser ni essentialiser les identités : s'il est difficile pour une adulte, comme Judit, de devenir bilingue, un

élève métis pourrait théoriquement y parvenir – de même qu'autrefois, un Indien pouvait devenir Métis, voire Blanc, par l'acquisition des codes de la société majoritaire. Ainsi, si les confusions entre les cultures amazoniennes sont moquées par certaines enseignantes – Sofía commente avec amusement que dans tel collège voisin, les élèves dansaient sur de la musique shuar avec des peintures faciales kichwa – les mêmes concluent avec bienveillance : « ¡Mejor que no hacer nada! ¡es intercultural! »³¹ La question de la folklorisation des cultures, réduites à des éléments réifiables et dissociables, ne semble pas se poser en ces termes pour les acteurs.

Conclusion

- 34 L'UEIB *Amauta Ñanpi* est un établissement tout à fait particulier, même pour une école bilingue urbaine, et mon étude de cas n'a pas vocation à présenter de vérité générale sur l'EIB en Équateur ni même en Amazonie. En outre, mon analyse, fondée sur quelques semaines d'observation participante, mais surtout sur des entretiens et sur l'analyse du discours, ne prétend pas refléter toute la complexité de la vie d'une institution dont on ne m'a laissé entrevoir que certains aspects. L'identité « interculturelle bilingue » que je décris est donc celle de la communauté *Amauta* telle qu'elle se raconte, et telle qu'elle a bien voulu se montrer à moi.
- 35 Il me semble néanmoins que cet autoportrait permet de soulever des questions fondamentales sur le présent et l'avenir de l'éducation interculturelle en Équateur, notamment parce qu'elle est une institution urbaine, avec un public qui s'identifie majoritairement comme Kichwa, mais dont une grande partie ne parle pas kichwa. D'une part, la migration des communautés rurales vers les villes est un phénomène continu depuis les années 1970, qui ne semble pas voué à ralentir. La question de l'EIB en milieu urbain, de ce qu'elle apporte et de ses difficultés, se pose alors de façon aiguë : une grande quantité d'élèves issus des peuples et nationalités indiennes n'ont pas accès à une éducation bilingue, faute d'une offre suffisante et de qualité en ville. D'autre part, si vraiment l'idéal porté par la Constitution et la loi organique de 2011 d'une « éducation interculturelle » pour tous avait un sens, le problème de

l'enseignement du kichwa et d'autres langues ancestrales comme de véritables secondes langues – en prenant au sérieux la situation de diglossie avec l'espagnol – devrait concerner l'ensemble de l'éducation nationale. La superposition entre différentes manières de concevoir les identités, entre lesquelles il serait vain de chercher une cohérence d'ensemble, est symptomatique d'une époque de recherche et de transition dans les configurations identitaires du pays, comme on l'a vu à travers l'évolution incertaine de la notion de « nationalité » ou la prégnance de formes d'identification régionale. Dans ce contexte, les solutions créatives, quoique limitées, élaborées par les enseignants d'*Amauta* pourraient être des points de départ pour penser à la fois la place des langues dans la société et les modalités du vivre-ensemble entre personnes et cultures aux statuts différents.

Altmann Philipp, 2013, « Interculturalidad y plurinacionalidad como conceptos decoloniales. Colonialidad y discurso del movimiento indígena en el Ecuador », in Cairo Carou Heriberto, Cabezas González Almudena, Mallo Gutiérrez Tomás, Del Campo García Esther & Carpio Martín José, *XV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles*, Madrid : CEEIB, 131-138.

Asamblea Nacional, « Primer debate del proyecto de Ley Orgánica de Educación », Acta 021, 16 décembre 2009, 14-167.

Congreso Nacional del Ecuador, « Primer debate del Proyecto de Ley Reformatoria a la Ley de Educación e Institucionalización de la Educación Indígena Intercultural Bilingüe », Acta n° 1, Sesión de Plenario de las Comisiones legislativas permanentes (vespertina), 15 octobre 1991, 31-51.

Correa Rafael, discours inaugural de l'UEM Camilo Gallegos en Lago Agrio, mars 2016, disponible à <https://www.youtube.com/watch?v=VwLLmIhMchE>

Dichy-Malherme Sarah, 2018, « La Constitution de 2008 dans le discours des acteurs de l'éducation en Équateur : outil juridique ou objet patrimonial ? », in Deperne Marcel, Dichy-Malherme Sarah & Pichard Laëticia (dir.), *Trace(s)*, Limoges : PULIM.

Dirección Provincial de Educación Bilingüe de Morona-Santiago, 2009, *Nakumkit*, 1, Quito : Unicef-DINEIB.

ECUARUNARI/CONAIE, 1989, « Lineamientos políticos generales del movimiento indígena en el Ecuador », in ECUARUNARI, FENOC & ALAI, *Nuestra voz, nuestra cultura*, Quito : ECUARUNARI/FENOC/ALAI, 38-42.

Espinosa Betty, 2011, « Configuración de las clases medias en Ecuador: soportes y rupturas », in Burbano de Lara Felipe (coord.), *Transiciones y rupturas: el Ecuador en la segunda mitad del siglo xx*, Quito : FLACSO-Ministerio de Cultura, 377-410.

Espinosa Manuel, 2008 [1995], *Los mestizos ecuatorianos y las señas de identidad cultural*, Quito : Ministerio de Cultura.

Grzech Karolina, 2017, « ¿Es necesario elegir entre la estandarización de las lenguas minoritarias y la vitalidad de sus variedades? Estudio de caso del kichwa de Alto Napo », *Onomazein*, número especial: *Las lenguas amerindias en Iberoamérica: retos para el siglo xxi*, Santiago de Chile : Pontificia Universidad Católica, 16-34, disponible à onomazein.letras.uc.cl/Articulos/...Amerindias/AM02-Grzech.pdf

Haboud Marleen & Toapanta Jesús (éd.), 2014, *Voces e imágenes: lenguas indígenas del Ecuador*, Quito : PUCE.

Hornberger Nancy & Kendall King, 1996, « Language Revitalisation in the Andes: Can the Schools Reverse Language Shift? », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 17, n° 6, 427-441, disponible à http://repository.upenn.edu/gse_pubs/61

Howard Rosaleen, 2007, *Por los linderos de la lengua: ideologías lingüísticas en los Andes*, Lima : IEP- IFEA-PUCP.

Ministerio de Educación, Kichwa. *Yachakukkunapa Shimi* Yuk Kamu: Runa shimi-Mishu shimi. Kichwa-Castellano. Mishu shimi-Runa shimi. Castellano-Kichwa, Quito : Ministerio de Educación, 2009, disponible à https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/RK_diccionario_kichwa_castellano.pdf

Montaluisa Luis, *Educación Intercultural Bilingüe*, 2009-2012, disponible à <http://eibecuador.blogspot.com/>

Rosas Calbó Gemma, 2016, « Encuesta: uso de las lenguas en la Amazonia », annexe au compte-rendu du *Foro de saberes culturales de las siete lenguas de las nacionalidades de la provincia de Pastaza* (document non publié).

UEIB Amauta Ñanpi, « Acta de la Asamblea General de Padres de Familia para toma de decisiones para ser fiscal en la Unidad Educativa Amauta Ñanpi », Puyo : s.éd., 29 juillet 2011.

UEIB Amauta Ñanpi, « Lettre de la communauté Amauta Ñanpi à Rafael Correa », Oficio n° 090-R-UEAÑ, Puyo : s.éd., 21 mars 2011.

Vallejo Raúl, entretien avec Fernando Andrade, *Spondylus* (bulletin électronique de l'Université andine Simón Bolívar), 28 juin 2010, disponible à <https://www.uasb.edu.ec/web/spondylus/contenido?raul-vallejo-34he-sido-una-suerte-de-poeta-vergonzante-34&s=ENTREVISTA>

Whitten Norman, 1984 [1977], « Etnocidio ecuatoriano y etnogénesis indígena. Resurgencia Amazónica ante la Colonización Andina », in Naranjo Marcelo, Pereira

José & Whitten Norman (dir.), *Temas sobre la Continuidad y Adaptación Cultural Ecuatoriana*, Quito : PUCE, 169-212.

Entretiens enregistrés à Amauta Ñanpi, Puyo (prénoms modifiés) :

Blanca, 13 avril 2016.

Pilar, 12 avril 2016.

Sofía, 27 avril 2016.

Leandro, 27 avril 2016.

Eugenia, 12 avril 2016.

Judit, 13 avril 2016.

Notes de terrain

Mars et avril 2016, mai et septembre 2017.

1 La catégorie de *nacionalidades indígenas*, apparue en Équateur dans les années 1920-1930 sous l'impulsion de l'Internationale communiste avant d'être redéfinie dans les années 1970 par le mouvement indien et ses alliés, est entrée dans l'ordre juridique équatorien avec la promulgation de la Constitution de 2008. Chaque *nacionalidad*, identifiable par une culture, une langue et un territoire commun, peut ou non comprendre plusieurs *pueblos* (« peuples ») indigènes. Si la notion n'est pas définie explicitement par la Constitution, P. Altmann [2013] propose de comprendre les « nationalités » comme « des entités historiques d'origine précolombienne qui se sont formées dans la résistance au colonialisme et à la colonialité ». D. Macías Barrés, dans cette publication, propose de distinguer ces deux notions à partir des facteurs linguistiques, la *langue* (i.e. le système de signes) étant le critère distinctif des *nacionalidades* et le *discours* (i.e. l'emploi du système) celui des *pueblos*.

2 Les deux graphies co-existent.

3 Faute d'un usage établi en français et par souci de simplicité, j'ai choisi de maintenir l'orthographe la plus utilisée actuellement en espagnol d'Équateur pour tous les termes issus des langues originaires du pays. Pour les mêmes raisons, j'emploierai dans la suite de cet article le calque « nationalité » (sans

guillemets sauf dans les citations) pour traduire la notion de *nacionalidad indígena*.

4 Pour me référer aux peuples originaires de l'Équateur, j'utilise dans cet article comme synonymes les termes « indigène », calque de l'espagnol *indígena* (que je privilégie pour les noms d'institutions), et « indien », plus répandu et transparent en français.

5 Voir, par exemple, le blog de Luis Montaluisa, premier dirigeant historique de la DINEIB, *Educación Intercultural bilingüe* (actualisé de 2009 à 2012).

6 Cette évolution est consommée par l'Accord Ministériel N° 005-14, publié par le ministère de l'Éducation le 3 février 2014.

7 J'ai pris contact avec la directrice à l'occasion de la marche des femmes d'Amazonie du 8 mars 2016, qui prenait son départ dans l'enceinte de l'établissement. Je suis revenue, ensuite, deux fois en avril 2016 : d'abord pour la célébration des vingt-cinq ans de l'institution, puis pour une semaine d'étude des archives et d'observation participante. J'y ai mené une douzaine d'entretiens formels auprès des enseignants, élèves et parents d'élèves. En 2017, j'y suis retournée à deux reprises : pour quelques jours en mai, puis en septembre, en logeant cette fois dans deux familles d'élèves, dont celle de la directrice.

8 Ce phénomène de non transmission intergénérationnelle des langues indigènes, qui s'est accéléré avec l'essor du bilinguisme en espagnol dans la seconde moitié du xx^e siècle, a été largement commenté et étudié par les sociolinguistes, en Équateur comme dans l'ensemble des pays andins. Voir par exemple M. Haboud & J. Toapanta [2014] et R. Howard [2007].

9 Afin de respecter l'anonymat relatif des personnes ayant accepté de m'accorder un entretien, les prénoms ont été changés pour tous les témoignages recueillis par ce biais. Sauf indication contraire, les citations sont issues d'entretiens personnels entièrement enregistrés et transcrits.

10 Sarayaku est une communauté emblématique pour les Kichwa d'Amazonie et pour l'ensemble du mouvement indien équatorien. Elle s'est rendue célèbre pour sa résistance à l'installation de compagnies pétrolières sur son territoire, depuis la fin des années 1990, et pour l'efficacité internationale de ses stratégies de communication anti-extractiviste (l'extractivisme renvoie aux politiques d'exploitation des ressources naturelles, en particulier minières et pétrolières).

- 11 Généralement, les époux sont dirigeants politiques et les épouses fonctionnaires ou professeurs, mais hommes et femmes exercent souvent ces deux formes d'engagement alternativement au cours de leur vie.
- 12 Dans un entretien du 14 avril 2016, la directrice affirme fièrement que les élèves viennent parfois de loin pour étudier à *Amauta Ñanpi*, même quand ils pourraient s'inscrire dans des UEIB plus proches de leur domicile : « vendemos buen pan, ¡no es culpa ! » [2016].
- 13 Sur l'opposition des familles à l'EIB dans les pays andins, voir R. Howard [2007 : 243-304].
- 14 Toutefois, cette dernière observation demande peut-être à être nuancée, car je n'ai pas rencontré de jeunes gens d'origine européenne parmi les collégiens ou lycéens. De fait, l'UEIB *Amauta Ñanpi* propose une formation pour un baccalauréat technique, avec les spécialités « médecine ancestrale » et « écotourisme » ; il est possible que les parents appartenant à des classes socio-économiques supérieures (parmi lesquels les immigrés ou expatriés européens), si désireux qu'ils soient d'initier leurs jeunes enfants à la langue et à la culture kichwas, changent ces derniers d'établissement pour les études secondaires, afin qu'ils puissent suivre un baccalauréat général ou des spécialités plus prestigieuses.
- 15 J'ai proposé une analyse de ce rapport singulier entre les éducateurs équatoriens et la Constitution de 2008 dans l'article intitulé « *La Constitution de 2008 dans le discours des acteurs de l'éducation en Équateur : outil juridique ou objet patrimonial ?* » [2018].
- 16 Voir M. Haboud, dans cette publication, pour avoir un aperçu historique de la mise en place des UEM.
- 17 Dans un discours de mars 2016, à l'occasion de l'inauguration de la soixantième UEM du pays dans la province de Sucumbíos, Rafael Correa soulignait que 20 % des UEM en fonctionnement se trouvaient en Amazonie, alors que la région ne rassemble que 5 % de la population du pays – un choix que le président présentait alors comme une manière de solder la « dette historique » de l'État équatorien à l'égard d'une région historiquement maltraitée, les travaux de développement local étant en outre financés par les excédents des revenus du pétrole lourd.
- 18 Il s'agit des missions d'Aguarico, Napo, Puyo, Méndez, Esmeraldas, Sucumbíos, Zamora et Galápagos.

19 Voir en particulier l'intervention de Gerónimo Yantalema dans les actes de l'Assemblée nationale [2009 : 84].

20 Voir, par exemple, ECUARUNARI/CONAIE [1989 : 42], cité par P. Altmann [2013].

21 À la différence des autres citations de membres du personnel éducatif, ce fragment n'est pas issu d'un entretien enregistré mais de notes de terrain réalisées lors de l'un des cours de Sofía, le 24 avril 2016.

22 Cette citation est issue de mes notes de terrain du 12 avril 2016.

23 Bien qu'elle dépasse l'objet du présent article, cette question demande à être creusée, car la plupart des travaux ethnographiques sur l'EIB relèvent, au contraire, les difficultés liées à l'usage du *kichwa unificado* dans l'enseignement bilingue : voir, par exemple, N. Hornberger & K. King [1996] ou, plus récemment, K. Grzech [2017]. Il est possible que l'absence d'éléments en ce sens dans mes propres observations à *Amauta* soit le fruit du hasard. Une autre hypothèse est que cet écart soit lié à la singularité de l'établissement et de son public, urbain, hispanophone et/ou bilingue, dont le rapport au kichwa est plus scolaire que dans d'autres établissements. Certaines élèves semblent en outre dotées d'une conscience linguistique plus aiguë que le commun des élèves de l'EIB en Équateur, ce qui leur permet d'accepter plus facilement l'existence de différences dialectales.

24 Cette citation est également issue de mes notes de terrain du 24 avril 2016.

25 Le terme est officiellement abandonné après avoir été critiqué par plusieurs députés lors des débats pour l'adoption de la loi 150 de 1992, qui réforme la Loi d'Éducation de 1983 afin d'y faire figurer le système d'EIB créé en 1988. Voir Congreso Nacional [1991 : 31-52].

26 On parle parfois aussi de *blanco-mestizos* pour désigner les membres non-indiens et non afro-équatoriens de la société socialement, économiquement et culturellement dominante. M. Espinosa [2008 : 14-15] critique cet usage qui invisibiliserait la singularité ethnoculturelle des Métis équatoriens, tout en favorisant une rupture identitaire artificielle avec les Indiens. L'adjectif *blanco* n'a quasiment jamais été employé par mes interlocuteurs de Pastaza, ce qui semble démontrer que les perceptions et catégorisations ont grandement évolué depuis le temps où l'anthropologue N. Whitten [1984 : 163], dans une étude sur les Kichwa Canelos du Napo, écrivait que dans « l'Orient » équatorien (c'est-à-dire dans la partie amazonienne du pays) : « [L]as personas identificadas como no indios

simplemente asumen su membresía en la categoría de blanco. Ser “nacional” en el Oriente es ser “blanco”, y ser diferente al blanco es ser “indio”. La ecuación planteada repetidamente en la actualidad es: poblado o claro de selva con blanco, y foresta con indio ». Il semble bien que dans l'Amazonie actuelle, une trentaine d'années plus tard, la catégorie *mestizo* ait finalement remplacé *blanco* dans cette équation.

27 *Mishu* est le mot kichwa (sans doute d'origine espagnole) que les Indiens utilisent pour désigner les Métis. Si Eugenia rejette ce terme qu'elle perçoit comme péjoratif, il apparaît pourtant dans des documents officiels, y compris dans le dictionnaire espagnol-kichwa de référence du ministère de l'Éducation, *Kichwa. Yachakukkanapa Shimiyuk Kamu* [2009], qui traduit *castellano* par *mishu shimi*, i.e. « la langue des Métis » – un choix de dénomination qui mériterait, là encore, une analyse plus approfondie.

28 La *makikutuna* est la chemise brodée caractéristique des femmes kichwas d'Amazonie. Elle fait partie de l'uniforme des élèves et enseignantes kichwas de l'unité éducative.

29 Cette image de la Métisse amazonienne, fière de la richesse culturelle de sa région, mérite d'autant plus qu'on s'y arrête que, contrairement à la figure du Métis andin (chère par exemple à M. Espinosa [2008]), elle ne semble pas avoir été étudiée. Cela s'explique peut-être par le fait que « l'identité métisse » s'est développée plus récemment dans cette partie du pays, comme nous l'avons déjà évoqué.

30 Un autre cas qui aurait pu être problématique est celui du professeur de chimie et surveillant général (*inspector*) Leandro, kichwa du Chimborazo ; sans être Amazonien, ce dernier se sent pourtant à sa place à *Amauta* du fait de son identité kichwa. Quant à la mère d'élève catalane Gemma Rosas, chercheuse en langues et cultures amazoniennes vivant à Puyo, elle s'identifie sans hésiter à un *nosotros* qui semble renvoyer à la fois à l'Équateur et à la « communauté *Amauta* », lors de ses prises de parole pendant le « Forum des Sept Cultures ».

31 Cette citation est issue de mes notes de terrain du 25 mai 2017.

Français

L'histoire de l'établissement semi-public (*fiscomisional*) *Amauta Ñanpi* de Puyo est intimement liée à celle de l'institutionnalisation de l'éducation interculturelle bilingue (EIB) en Équateur. Créée en 1991, elle naît de la mobilisation de fonctionnaires kichwa de la direction provinciale

d'Éducation interculturelle bilingue pour donner à leurs enfants une éducation qui leur soit « propre », dans leur langue maternelle. Ils sont alors soutenus par la mission locale, sur le terrain de laquelle l'unité éducative se situe encore aujourd'hui. Sous le gouvernement de Rafael Correa (2007-2017), alors que l'EIB est réintégrée au système éducatif national et que les organisations indigènes perdent le pouvoir de regard dont elles disposaient jusqu'alors, la communauté éducative *AmautaÑanpi* cherche à acquérir le statut d'unité éducative publique (*fiscal*), en même temps qu'elle revendique sa contribution à l'intérêt général au sein d'une nation qui se prétend désormais « interculturelle » et « plurinationale ». Le présent article prétend reconstituer la trajectoire de cette institution emblématique entre 1991 et 2017, ainsi que sa contribution à l'élaboration d'un référent identitaire alternatif, non seulement pour les indigènes mais pour tous ceux qui participent à la consolidation de l'EIB en Équateur.

Español

La historia de la institución fiscomisional *Amauta Ñanpi* (Puyo) está estrechamente vinculada a la de la institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Fue creada en 1991 por unos funcionarios kichwas de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe, quienes querían darles a sus hijos una “educación propia” en lengua materna. Recibieron el apoyo de la misión local, en cuyo terreno la unidad educativa todavía se encuentra hoy en día. Con el pretexto de la reinstitucionalización educativa, el gobierno de Rafael Correa (2007-2017) quitó a las organizaciones indígenas el poder de control que tenían sobre la EIB. En este contexto, la comunidad educativa *Amauta Ñanpi* adopta otra estrategia e intenta obtener el estatus de unidad educativa fiscal, reivindicando su contribución al interés general dentro de una nación que se define ahora como “intercultural” y “plurinacional”. Este artículo presenta la trayectoria de esta institución emblemática entre 1991 y 2017. Intentamos demostrar cómo contribuye a construir un referente identitario alternativo, no solo para los nativos sino para todas las personas involucradas en la consolidación de la EIB en el Ecuador.

English

The history of *Amauta Ñanpi*, semi-public (*fiscomisional*) educational institution located in Puyo (Ecuador), is closely linked to the institutionalization of Intercultural Bilingual Education (EIB). It was created in 1991 by Kichwa officials of the Provincial Directorate of Intercultural Education, who wanted to educate their children in their mother tongue and culture. They received the support of the local mission. As of today, the school is still located on a ground owned by the Church. While most of the indigenous organizations consider that the government of Rafael Correa (2007-2017) took the control of the EIB system from them, the *Amauta Ñanpi* educational community adopts another strategy: they try to be recognized as a public (*fiscal*) educational unit, on the ground of their contribution to the public interest of an “intercultural” and “plurinational”

nation. This article presents the trajectory of this emblematic institution between 1991 and 2017. We try to demonstrate how it contributes to build an alternative identity reference, not only for the natives but for all the people involved in the consolidation of the EIB in Ecuador.

Mots-clés

Amazonie équatorienne, identités, plurinationalité, interculturalité, bilinguisme

Keywords

Ecuadorian Amazon, identities, plurinationality, interculturality, bilingualism

Palabras claves

Amazonía ecuatoriana, identidades, plurinacionalidad, interculturalidad, bilingüismo

Sarah Dichy-Malherme

Université de La Rochelle-CRHIA et Université Paris Nanterre-EA 369 Études Romanes/CRIIA

IDREF : <https://www.idref.fr/231217900>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000467839484>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/17746591>

“Aprendiendo las letras del poder”

Estado y experiencia escolar intercultural bilingüe en Otavalo (Ecuador)

Salomé Cárdenas Muñoz

DOI : 10.35562/elad-silda.613

CC BY-NC 3.0 FR

Introducción

1. Otavalo periurbano: territorio y quichuas-otavalos artesanos y agricultores
 2. De la autonomía multicultural a la tecnocracia intercultural-ancestral
 - 2.1. Gestión multicultural neoliberal
 - 2.2. Descorporativización o fin de la autonomía de la EIB
 - 2.3. Educación plurinacional, intercultural y ancestral
 - 2.4. EIB eficiente y de calidad
 3. Conflicto educativo-territorial en Otavalo
 - 3.1. Fusión y cierre parcial de escuelas
 - 3.2. “Aprendiendo las letras del poder”
 - 3.3. EIB: esencialista, estigmatizante, excluyente o artificial
- Conclusión
-

Introducción

- ¹ En Ecuador, la educación para indígenas¹ resulta de un proceso sociohistórico complejo. En parte, encuentra su origen en las experiencias educativas autónomas —las “escuelas prediales bilingües” (quichua-castellano) fundadas clandestinamente en el Complejo Hacendatario Pesillo-Cayambe (1945-1963)²— o particulares —la iglesia protestante, la iglesia católica³, la cooperación internacional (1950-1990)— así como de la emergencia de las organizaciones indígenas y de sus reivindicaciones educativas (1970)⁴ (E. Sinardet [2007: 17]; R. Rodas [1998: 37]; M. Prieto & C. Páez [2017: 125]; F. Chiodi [1990: 345]). En este sentido, se trata de una institucionalización ambigua, ya que el Estado la delega o la coordina con instancias externas u organizaciones indígenas a lo

largo del siglo xx y xxi⁵. Es el caso de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB⁶) que, como parte del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), estuvo bajo la gestión autónoma de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (en adelante CONAIE) desde 1989 hasta 2009.

- 2 El gobierno de Rafael Correa (2007-2017), con el argumento de descorporativizar el Estado y en base a la Constitución de 2008, establece que el Ministerio de Educación debe asumir —tanto financiera como técnicamente— la educación para la población indígena, conocida en América Latina, desde los años 70, como Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB) (C. Degregori & P. Sandoval [2007: 321]). Entre las principales reformas, resuelve transversalizar la interculturalidad al sistema educativo nacional e iniciar un proceso de reordenamiento educativo-territorial que consiste en la creación, fusión y cierre de establecimientos. Esto último implicó la clausura de escuelas comunitarias, muchas de ellas interculturales bilingües, así como la inauguración de establecimientos escolares como son las Unidades Educativas del Milenio (en adelante UEM). ¿Cuál es el impacto de estas reformas en la EIB?
- 3 Al respecto, la literatura especializada presenta dos perspectivas de análisis. Por un lado, desde la sociología política, autores como P. Ospina [2010] o C. Martínez [2016] coinciden en que, a través de las reformas a la EIB, se limitó la participación de las autoridades y de los pueblos indígenas en la construcción de políticas para su propia educación. Para los autores, esto tuvo como consecuencia el fin de la gestión autónoma de la EIB por parte de la CONAIE y, por lo tanto, el desmantelamiento de la EIB tal como el sector indígena la había concebido (P. Ospina [2010], C. Martínez [2016]). Además, a nivel local, se explica que la fuerza organizativa de las comunidades indígenas se ha visto debilitada, ya que, históricamente, está asociada a las reivindicaciones de la EIB (L. Tuaza [2016]).
- 4 M. Rodríguez [2017] explica que las reformas de la EIB se basaron en el modelo educativo occidental e hispano, así como en planes de innovación o modernización de la educación. Para la autora, este enfoque impidió que la educación integrase los principios de la plurinacionalidad, la interculturalidad y el *Sumak Kawsay* (o Buen

Vivir en quichua) —modelo alternativo al desarrollo occidental— tal como lo establece la Constitución de 2008. Las reformas son calificadas como “homogeneizantes”, “asimilacionistas”, difusoras de “la cultura del mestizaje” (C. Martínez [2016]) e, incluso, “folklorizantes” de la diversidad (A. Rodríguez [2016]).

- 5 Por otro lado, etnográficamente, L. Tuaza [2016] demuestra que, en la Sierra Centro, el cierre de las escuelas comunitarias y la inauguración de las UEM han tenido como efecto la deserción escolar de estudiantes indígenas, debido a la distancia que separa sus comunidades de las nuevas UEM, y el riesgo de que la “tradición indígena” y la transmisión de las lenguas vernáculas desaparezcan. Mientras que M. Rodríguez [2017], a partir de un estudio de caso en la Sierra Norte, revela que se ha producido una suerte de asimilación —por parte de las unidades educativas “hispanas”— de los estudiantes indígenas a la lengua nacional (español), en detrimento del bilingüismo (quichua-español).
- 6 El propósito de este artículo es, a partir del análisis de las reformas de la EIB y de un caso de estudio en la zona periurbana de Otavalo (Andes septentrionales), comprender los procesos de “estatización” y de “alterización” (P. López [2016]) que se producen durante el gobierno de Correa, a través del análisis de los conflictos educativo-territoriales, las fronteras de (auto)identificación⁷ étnica y las distinciones sociales que tienen lugar en una “unidad educativa intercultural bilingüe-guardiana de la lengua” a la que llamaremos *Los cuatro bloques*⁸. Esta unidad educativa (o UE) resulta en 2014 de la unificación de seis otras, fundadas entre los años 1940 y 1970, en comunidades que se autoidentifican como quichuas otavalos, históricamente antagónicas (a partir de la promulgación de las leyes de Reforma Agraria en 1964 y en 1973) y provenientes de diferentes tradiciones educativas: la *católica* de la Hermanas Lauritas (1940), la diocesana-fiscomisional (1980), la fundamental de la UNESCO (Programa Indigenista Andino o PIA de la OIT) (1970), la intercultural bilingüe de la DINEIB-CONAIE (1980-1990) y la técnica agraria del Estado (1990).
- 7 En primer lugar, se demuestra que las reformas promueven la coexistencia de tres enfoques: (1) el plurinacional e intercultural de Estado, (2) el esencialista y culturalista y (3) el tecnocrático y

meritocrático. En segundo lugar, a partir del estudio de la socialización entre autoridades, maestros, padres y madres de familia en la unidad educativa (UE) unificada de Otavalo, se evalúan los efectos de las reformas. Se intenta responder a las siguientes interrogantes: ¿Cómo influye el sentido de pertenencia territorial-comunitario en este proceso a raíz de la unificación? ¿Qué tensiones emergen entre las formas de *identificación* estatales y la *imagen social*⁹ que los actores escolares tienen de sí mismos? Finalmente, ¿qué efectos tiene esta política educativa en las aspiraciones de igualdad ciudadana e inclusión/movilidad social de los actores involucrados? A estas dos primeras partes, les antecede un apartado en el que se presentan algunas características territoriales, sociales y económicas de la zona de Otavalo estudiada.

- 8 Los dispositivos metodológicos movilizados responden a una metodología cualitativa que combina el análisis de documentos institucionales y la etnografía escolar realizada durante el segundo semestre de 2017¹⁰. Por lo tanto, el corpus de análisis está constituido por archivos escolares (e.g. *curriculum vitae* de maestros/maestras y otros documentos institucionales técnico-administrativos), entrevistas biográficas (a autoridades escolares, maestros/maestras, padres y madres de familia) y anotaciones derivadas de la observación participante en espacios de socialización escolar (e.g. el primer día de clases, las aulas, las salas de maestros/maestras, las reuniones institucionales, en lengua quichua y español, entre padres de familia, autoridades ministeriales y autoridades de la UE).

1. Otavalo periurbano: territorio y quichuas-otavalos artesanos y agricultores

- 9 La UE Los cuatro bloques se encuentra ubicada en una parroquia periurbana del cantón Otavalo (provincia de Imbabura, Andes septentrionales de Ecuador). Tiene 4883 habitantes (52 % mujeres, 48 % hombres) y se encuentra entre los 2520 y 4600 metros sobre el nivel del mar. A pesar de que la parroquia fue, desde su creación en 1947, oficialmente definida como rural, algunos estudios censales

sobre ordenamiento territorial y asentamientos humanos en Ecuador la redefinen, hoy en día, como “centro urbano menor”, ya que el 62 % de su población habita en “sectores censales amanzanados” y el 38 % en “sectores censales dispersos” (M. Cevallos et. al. [2015: 43]).

- 10 De acuerdo con M. Cevallos et. al. [2015], la parroquia está compuesta por seis comunidades (Cx) que se autoidentifican como de la nacionalidad quichua y del pueblo otavalo¹¹: C1 (840 familias), C2 (800 familias), C3 (75 familias), C4 (209 familias), C5 (150 familias) y C6 (68 familias); y por una comunidad (la C7) que se autoidentifica, a la vez, como quichua-otavalo y mestiza (874 familias). Esta última se encuentra a su vez dividida en siete barrios. Del total de la población, el 89,45 % se autoidentifica como indígena (7 % a nivel nacional), el 9,95 % como mestizo (71,9 % a nivel nacional) y el 0,6 % como siendo parte de otros grupos étnicos minoritarios en la zona (INEC [2010]; M. Cevallos et. al. [2015]).
- 11 El nivel de escolaridad alcanza los 5,38 años (9 años a nivel nacional) y el índice de analfabetismo es del 22,22 % (6,8 % a nivel nacional) (INEC [2010]). En la parroquia, existen tres UE donde, para el año escolar 2014-2015, se encuentran matriculados 1964 estudiantes y laboran 93 docentes. La tasa de abandono escolar en este año lectivo fue de 0,84 % (MINEDUC, Distrito Otavalo [2015] en M. Cevallos et. al. [2015: 16]).
- 12 Desde los años 1950 hasta el día de hoy, la mayoría de la población económicamente activa de la parroquia se dedica a la manufactura y al comercio al por mayor y al por menor de artesanías (e.g. sacos de lana, ponchos, chalinas, hamacas, tapices, bayetas de orlón, bolsos, pulseras, cojines, fajas, guantes, alpargates, camisas y kimonos de lienzo y estampados con diferentes diseños) elaborados manual y mecánicamente. Actualmente, la C7 concentra la mayor parte de la producción (45 %), seguida de la C2 (20 %), la C6 (10 %), C5 (12 %), C4 (7 %) y C1 (6 %) (M. Cevallos et. al. [2015: 34]). En la mayoría de los casos, los talleres artesanales y mecánicos se encuentran instalados en los hogares en los que trabajan todos los miembros de la familia nuclear. Los productos elaborados son comercializados en Cotacachi (el fin de semana), Otavalo (los miércoles, viernes y sábado en la Feria de la Plaza de Ponchos) y exportados a Colombia, Brasil y Europa. La producción agrícola y pecuaria complementa la actividad artesanal y

solo tiene fines de autoconsumo y subsistencia familiar. Se cultivan maíz, fréjol, chocho y quinua; se crían animales menores como cuyes, gallinas, chanchos, ovejas y conejos destinados al consumo durante los festejos del *Inti Raymi* (fiesta de la cosecha, celebrada a partir del 21 de junio), del *Pawkar Raymi* (fiesta del florecimiento, celebrada a partir del 4 de febrero) o de Santa Lucía, patrona de la C7 (segunda semana de noviembre). Tan solo la crianza de cerdos tiene fines comerciales (M. Cevallos et. al. [2015: 34]).

- 13 Según M. Cevallos et. al. [2015: 29], el 6,7 % de la población ha migrado al exterior por motivos laborales (83 %), por unión familiar (11 %) y por estudios (5 %); los principales destinos son Europa (España, Francia, Alemania, Holanda, Italia), América Latina (Brasil, México, Chile, Colombia y Venezuela), Estados Unidos (M. Cevallos [2015: 33]) y Japón (A. Brysk [2009: 222]). De acuerdo con nuestras observaciones, existe migración estacionaria. En efecto, los padres o madres de familia viajan para comercializar sus productos durante periodos de tres a cuatro meses en el año¹².
- 14 A. Brysk [2009: 222] explica que “Otavalo es la comunidad indígena más próspera de Ecuador (y quizá de toda América Latina)”. A inicios de los 1980, las exportaciones implicaron más de 2 millones de dólares, mientras que en los años 1990 se registró la llegada de 140 000 turistas extranjeros por año que visitaron Otavalo y gastaron alrededor de 7 millones de dólares (L. Meisch en A. Brysk [2009: 222]). Es importante señalar que, a pesar de su internacionalización en el mercado étnico, “los otavalos han evitado las redes de distribución multinacionales y, en gran parte, mantienen el control sobre su propio producto cultural y sus ganancias” (L. Meisch en A. Brysk [2009: 223]). Sin embargo, según la autora, la inestabilidad del mercado étnico ha profundizado las brechas socioeconómicas al interior de la comunidad otavalo; muchos de ellos dependen de la producción agrícola. Los artesanos-productores-comerciantes se ven obligados a producir en masa para ser más competitivos, sobre todo frente al mercado asiático. El marketing de su identidad tiene un impacto directo en el producto artesanal, cada vez menos complejo y más adaptado al gusto de los consumidores extranjeros. Su condición de viajeros ha provocado el aumento de la “violencia, matrimonios fuera de la comunidad y atenuación cultural” (A. Brysk [2009: 224]).

2. De la autonomía multicultural a la tecnocracia intercultural-ancestral

2.1. Gestión multicultural neoliberal

- 15 Poco antes de que el Convenio internacional 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas y tribales¹³ fuese aprobado en 1989, y por presión de las organizaciones indígenas, el Estado creó, vía Decreto Ejecutivo n.º 203, la DINEIIB. Bajo el argumento de que la educación de los niños indígenas debía estar o bien en manos del pueblo indígena, o bien en las manos de sus propias organizaciones, la CONAIE asumió la autonomía de la EIB con el apoyo técnico y financiero de la cooperación técnica alemana (GTZ). La intención inicial era que, después de una primera fase de cooperación internacional, la EIB formara parte de la estructura del MEC y fuese totalmente oficializada (F. Chiodi [1990: 399, 401]).
- 16 Desde entonces, la administración indígena se convirtió en la responsable de fundar unilateralmente un subsistema de EIB para la población indígena, ya que el subsistema hispano no mostró interés en el bilingüismo. Para esto, se propuso realizar investigación lingüística, producir material educativo, formar recursos humanos, así como difundir el bilingüismo y la “cultura indígena” (R. Moya [1990: 374, 377-378]; F. Chiodi [1990: 397-399, 401-407]). Así, se vio confrontada al riesgo de construir una suerte de “apartheid educativo” (F. Chiodi [1990: 374, 377-378]) o, como se ha planteado para otros casos de estudio, una “guetización escolar”¹⁴ (M. Salaün & B. Baronnet [2016: 10]). En la práctica, el principal problema que encontró fue la falta de maestros bilingües. La mayoría de ellos desconocía el quichua unificado o era analfabeta en este idioma; por lo tanto, sus clases terminaban siendo dictadas en castellano (R. Moya [1990: 376]) (párrafo 3). Además, no todos estaban comprometidos con la EIB. Otros revelan haberse sentido expuestos a actitudes racistas por parte de los maestros hispanos. En este contexto, el sistema hispano continuó imponiéndose en las escuelas bilingües (F. Chiodi [1990: 429-433]; J. Massal [2005: 118]).

- 17 En los años 90, la DINEIB continuó recibiendo apoyo técnico y financiero de la cooperación internacional. Es el caso de, por ejemplo, el Proyecto de Desarrollo de la EIB para las Nacionalidades Indígenas (PRODEIB), que estuvo vigente entre 1995-2002 y fue asesorado por Ibis Dinamarca (SUBSEIB [2014: 18]). El rol político y a la vez técnico de los funcionarios de la DINEIB, las tensiones entre la educación hispana y la EIB, así como la falta de recursos humanos, pedagógicos y, en ocasiones, económicos constituyen los principales problemas de la gestión autónoma indígena.
- 18 Según C. Hale en C. Martínez [2016: 36], esta forma de gestión representa un caso paradigmático de multiculturalismo neoliberal. Se trata de un modelo que asume las demandas culturales étnicas, sin que esto implique una crítica al modelo de acumulación. Se produce en un contexto sociopolítico latinoamericano de liberalización económica. Para G. Boccara [2011: 196], tiende a constituir un campo etnopolítico que tiene como efecto “la estandarización de las culturas indígenas, la profesionalización de los individuos portadores de esta cultura estandarizada y la delegación del poder político”. A su vez, como explica V. Bretón [2013: 77], tiende a profundizar “el asistencialismo en las comunidades”, a través de proyectos de desarrollo que amortiguan “el costo social del modelo neoliberal”.

2.2. Descorporativización o fin de la autonomía de la EIB

- 19 El gobierno de Correa interpreta la forma de gestión de la EIB como una forma de corporativismo de Estado. Como lo señala S. Stoessel [2016: 34], a través de una reforma, propone eliminar lo que considera como “acuerdos corporativistas que habían emergido durante el periodo neoliberal y que subsistían en las estructuras del Estado”, con el fin de que este último “recupere autonomía frente a la injerencia ejercida por los diferentes actores sociales, tales como las cámaras de comercio, los sindicatos populares o las fuerzas del orden. Discursivamente, sostiene que “las representaciones gremiales y corporativas son las culpables de los problemas en la calidad de las instituciones estatales”, siendo uno de los casos el de la educación bilingüe, como lo afirma P. Ospina [2010: 1, 7]. Según C. Martínez [2016: 37], para Correa, “la autonomía de las nacionalidades y pueblos

indígenas” está directamente asociada al abandono por parte del Estado de las políticas de educación durante el neoliberalismo. Por lo tanto, en 2009, emite el Decreto Presidencial n.º 1585 en el que propone:

apoyar y fortalecer el Sistema de [EIB], bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado a través de la autoridad educativa nacional [el Ministerio de educación], que formulará la política para todo el sistema educativo, con total respeto a los derechos de comunidades, pueblos y nacionalidades; regulando y controlando las actividades y el funcionamiento de las entidades del sistema, bajo los principios de interculturalidad y plurinacionalidad, procurando la concepción y prácticas en todo el sistema educativo nacional.

- 20 Este decreto se apoya en la declaración constitucional de Ecuador como un Estado plurinacional e intercultural, así como en los artículos 344 y 347 de la Constitución de 2008. El artículo 344 estipula que el Estado es el único ente rector de la educación pública. El artículo 347, numeral 9, asigna al Estado la responsabilidad de garantizar en las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, el sistema de EIB, así como el uso de su respectiva lengua como lengua principal de educación y “el castellano como lengua de relación intercultural”. Además, el decreto insiste en la necesidad de “adecuar el sistema de EIB” a las políticas nacionales de educación con el objetivo de “alcanzar una acción educativa eficiente”.
- 21 Para el gobierno, este decreto sirve de herramienta para la descorporativización de la EIB, mientras que para la CONAIE es el dispositivo gubernamental que pone fin a la autonomía de la EIB. Para P. Ospina [2010: 1], con este decreto, las atribuciones que están en manos de las organizaciones indígenas pasan a manos del ministro de educación. Por ejemplo, “nombrar al subsecretario de diálogo intercultural, al director nacional de la DINEIB y a sus directores provinciales”, así como definir la “composición del Consejo asesor” en educación bilingüe. S. Hernández [2016: 57] advierte que el Decreto Presidencial n.º 196 de 2010 posibilita el paso definitivo de la EIB a manos gubernamentales. En términos prácticos e institucionales, los dos decretos dan la pauta para que se emita una nueva ley de educación que transversalice la interculturalidad a todo el sistema educativo e implemente un plan de reordenamiento de la oferta

educativa. Se plantea una suerte de EIB eficiente y de calidad. En este contexto, cabe preguntarse: ¿En qué consisten las reformas educativas e institucionales que resultan a partir de la llegada al poder de Correa y la emisión de una nueva Constitución Política de 2008? ¿Qué impacto tienen en la EIB?

2.3. Educación plurinacional, intercultural y ancestral

22 La Ley Orgánica de Educación Intercultural o LOEI (de 2011, actualizada en 2016) define a la plurinacionalidad y a la interculturalidad como principios que garantizan “el reconocimiento, el respeto, la valoración, la recreación, de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos del Ecuador y del mundo; así como sus saberes ancestrales, propugnando la unidad en la diversidad, propiciando el diálogo intercultural e intracultural [...]” (artículo 2). Elimina la división entre el sistema de educación hispano y el sistema de EIB indígena, al declarar a todo el sistema educativo nacional como “intercultural”, como lo recalca C. Martínez [2016: 39]. No obstante, la ley mantiene dos sistemas educativos: el Sistema Nacional de Educación y el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. El primero se encarga, entre otras cosas, de “diseñar y asegurar la aplicación de un currículo nacional” en todas las instituciones públicas, municipales, privadas y fiscomisionales, a nivel nacional, tomando en cuenta “la diversidad cultural y lingüística”, es decir, aplicándolo en “los idiomas de las diversas nacionalidades de Ecuador” (artículo 19). Mientras que el segundo es concebido como “parte sustancial” del primero “a través de la Subsecretaría de EIB de manera desconcentrada [...]” (artículo 77). Además, establece que “para los pueblos ancestrales y nacionalidades indígenas rige el SEIB [...]” (artículo 92).

23 El currículo de la EIB “est[á] conformado por el currículo nacional y el currículo de EIB”. Según el artículo 92, tiene por objetivo fomentar:

el desarrollo de la interculturalidad a partir de las identidades culturales, aplicando en todo el proceso las lenguas indígenas, los saberes y prácticas socioculturales ancestrales, valores, principios, la relación con la Pachamama, de conformidad a cada entorno

geográfico, sociocultural y ambiental, propendiendo al mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos y nacionalidades indígenas.

- 24 Los tres tipos de asignaturas que contiene el bachillerato general unificado intercultural bilingüe ilustran la forma cómo los dos currículos coexisten. Las asignaturas que son fieles al currículo nacional son *Lengua y literatura castellana*, *Matemáticas*, *Inglés* y *Emprendimiento y gestión*. A las que son parte del currículo nacional, se les ha añadido destrezas con enfoque de la nacionalidad indígena: *Física*, *Química*, *Biología*, *Educación para la ciudadanía*, *Educación cultural y artística* y *Educación física*; así como las que son identificadas como propias de la EIB, i.e. *Lengua y literatura de las nacionalidades*, *Historia y etnohistoria*, *Filosofía y cosmovisión de la nacionalidad*. Por ejemplo, la asignatura *Educación cultural y artística* debe tomar en cuenta que los pueblos y nacionalidades indígenas tienen expresión, percepción del mundo y de la naturaleza propios, que son transmitidas de generación en generación, que se recrean intra-generacionalmente en convivencia mutua con la *Pachamama* (i.e. madre tierra en quichua) y de acuerdo con el *Sumak Kawsay* (i.e. el Buen Vivir también en quichua), según lo estipula el SEIB [2017: 6-7, 242, 228].
- 25 M. Avanza & G. Laferté [2017: 189], basándose en R. Brubaker [1999], explican que el uso común de las reivindicaciones identitarias (i.e. de sexo, raza, pertenencia étnica o nacional) por parte de los actores políticos, y de cierto enfoque de las ciencias sociales, ha fijado la noción de identidad como un hecho preexistente, intangible, innegociable y desposeído de un actor que la produce. Es el caso de las nociones de “cultura e identidad indígena” que articulan la EIB a lo largo de su historia. Los actores políticos — parte de la elite nacional y de la *intelligentsia* indígena— que las producen se sirven de éstas para afirmar, como explican los autores inspirados en el trabajo de A.-M. Thiesse [2000; 2002], “una continuidad histórica, una cultura ‘más verdadera’, más auténtica, más antigua, más profunda que la cultura nacional calificada como artificial”. En el caso ecuatoriano, corresponde a la idea de la ancestralidad indígena dotada de una cosmovisión propia, en vínculo, por ejemplo, con la *Pachamama* o con el *Sumak Kawsay*, que la LOEI difunde.

2.4. EIB eficiente y de calidad

- 26 La preocupación por la eficiencia y la calidad de la educación nacional e intercultural bilingüe es reiterativa en los discursos gubernamentales —Correa, por ejemplo, bautiza a las escuelas comunitarias como “escuelitas de la pobreza” (C. Martínez [2016: 40]) — así como en los documentos institucionales; sin embargo, el proyecto de modernización de la educación se remonta al Plan decenal de educación 2006-2015 que fue aprobado vía consulta popular en 2006 (66,1 % de votos) durante el gobierno de Alfredo Palacio (2005-2007). Sus principales objetivos eran mejorar la calidad de los servicios educativos (físicos y tecnológicos) y optimizar la capacidad instalada, tomando en cuenta la identidad de la región y la arquitectura de los diferentes pueblos. Entre las metas para el año 2007, constan, por ejemplo, la “construcción de 85 escuelas del milenio” y la “eliminación de las escuelas unidocentes hasta el año 2011”¹⁵. De hecho, la disposición transitoria n.º 19 de la Constitución de 2008 establece que “[e]l Estado realizará una evaluación integral de las instituciones [...] unidocentes y pluridocentes públicas, y tomará medidas con el fin de superar [su] precariedad [...]” (Disposición transitoria n.º 19).
- 27 Para esto, en 2012, el Ministerio de Educación inicia un proceso de reordenamiento territorial y optimización de la oferta y demanda educativas a nivel nacional. Se basa en un dispositivo técnico que contempla seis etapas: la caracterización de la demanda; la caracterización de la oferta; el cálculo del déficit o superávit de cobertura; el reordenamiento de la oferta; los resultados; y el levantamiento de información de campo. Toma en cuenta el nivel territorial administrativo (zona, distrito y circuito), la población en edad escolar (3 a 17 años), la autoidentificación étnica y las capacidades especiales de la población. Su fin es identificar un establecimiento educativo en el territorio —al que se le denomina *establecimiento eje*— que cumpla con las siguientes características: ser de fácil acceso, así como tener amplia cobertura escolar y espacio físico para realizar posibles readecuaciones. En el caso de que no exista, se construye uno nuevo. Después de esta etapa, se procede a la fusión o cierre de las UE menores (unidocentes y pluridocentes). La intención es que la demanda educativa sea mayoritariamente

absorbida por el *establecimiento eje*, bajo diferentes modalidades educativas: regímenes diurnos y vespertinos, así como el “hospedaje-internado”¹⁶.

- 28 El carácter tecnocrático de este dispositivo no contempla un estudio histórico, sociológico o antropológico de la educación en los territorios intervenidos. Tampoco contempla la socialización de las reformas o la participación de los representantes comunitarios y de los actores escolares: autoridades, maestros, padres de familia y estudiantes. El cierre y la fusión de las escuelas son fuente de conflicto educativo-territorial entre el Estado y las comunidades intervenidas.
- 29 Al respecto, C. De la Torre [2013: 128-129] explica que, en el gobierno de Correa, se configura una “elite de expertos”, encargada de elaborar las diferentes políticas públicas en diferentes ámbitos como en educación. Se trata de una tecnocracia que, junto al liderazgo de Correa, habla “en nombre de toda la nación y no de intereses particulares ni de grupos sociales calificados como corporativistas, como maestros, indígenas o servidores públicos”. Según el autor, esta elite “v[e] a la sociedad como un espacio vacío donde pued[e] diseñar instituciones y prácticas nuevas”, así como políticas en beneficio de “toda la nación”. El objetivo es superar los “particularismos de la sociedad”, imponiendo un proyecto de “redención universalista”.
- 30 La perspectiva tecnocrática en educación sintoniza con el modelo económico de cambio de la matriz productiva y la construcción de una “sociedad del conocimiento” que propone la Revolución Ciudadana, poco tiempo después de haber llegado al poder. S. Hernández [2016: 58] sostiene que, en este periodo, el gobierno de Correa concibe a la educación nacional como un sistema que produce individuos capaces y competitivos, integrando “nociones de calidad, excelencia, evaluación y meritocracia, a partir de las cuales se establecen rankings de instituciones y se premia el esfuerzo individual”.
- 31 ¿Qué podemos comprender a partir del caso de una UE fusionada en Otavalo? ¿Cómo los actores escolares reaccionan frente a las reformas de la política educativa? ¿En qué medida interiorizan o son críticos a los enfoques de EIB -el plurinacional e intercultural del

Estado, el esencialista y culturalista y el tecnocrático y meritocrático-propuestos por el gobierno de Correa?

3. Conflicto educativo-territorial en Otavalo

3.1. Fusión y cierre parcial de escuelas

32 La UE *Los cuatro bloques* se inscribe en el proceso de reorganización de la oferta educativa nacional. Resulta, en 2014, de la unificación y cierre definitivo de seis establecimientos escolares que estuvieron ubicados, desde los años 1940, en cuatro comunidades rurales. Como ya lo indicamos, dichas comunidades se autoidentifican como quichuas-otavalos, y, desde las leyes de Reforma Agraria (de 1964 y de 1973), son antagónicas entre sí. Cada uno de estos establecimientos perteneció a una tradición educativa diferente y estuvo a cargo de distintos niveles educativos. El actual *bloque 1*, desde los años 80, tiene por vocación la educación técnica-agraria del MEC y fue parte del sistema educativo hispano. Cuando fue fusionado, contaba con 242 alumnos inscritos entre noveno de básica y tercero de bachillerato, y corresponde al *establecimiento eje*. El *bloque 2* proviene de una tradición educativa católica. En los años 40, estuvo a cargo de las Hermanas Lauritas; posteriormente fue convertido en escuela diocesana fiscomisional, y finalmente fue transformado en escuela intercultural bilingüe (IB). Hasta el día de hoy, continúa reproduciendo algunas prácticas de la educación católica. Cuando la escuela fue cerrada, contaba con 416 estudiantes inscritos entre primero y décimo de básica. El *bloque 4* tiene una tradición intercultural bilingüe. Al momento de su cierre, acogía a 298 alumnos entre el nivel inicial y décimo de básica. Los centros de educación inicial intercultural bilingüe de dos comunidades, que después constituirán el *bloque 3*, recibían a 111 niños y niñas. Una de las escuelas comunitarias IB desaparece por completo. En el momento de su cierre, recibía a 53 estudiantes inscritos entre primero y séptimo de básica¹⁷.

33 La UE *Los cuatro bloques* se crea vía resolución del Ministerio de Educación. En el documento se la define como “UE comunitaria

intercultural bilingüe” que ofrece “el servicio educativo de Educación Inicial, General Básica y Bachillerato”; es pública y funciona en horario matutino y vespertino desde el año lectivo 2014-2015, acogiendo aproximadamente a 1000 alumnos.

- 34 A partir de un estudio etnográfico escolar, constatamos que, en la práctica, la UE fusionada —916 estudiantes (2017-2018)— no funciona exclusivamente en el *establecimiento eje* (i.e. en el *bloque 1*) como el documento ministerial lo estipula, sino que funciona en cuatro de las seis instalaciones de las UE que, en 2014, habían sido cerradas. Actualmente, el *bloque 1* se encarga de impartir la educación básica superior y el bachillerato. El *bloque 2* y el *bloque 4* se encargan de impartir educación preparatoria, básica elemental y media. El *bloque 3* acoge a niños y niñas de educación inicial. El rector, el vicerrector, los inspectores y la psicóloga escolar residen en el *bloque 1*, mientras que el resto de los bloques cuenta con coordinadores que cumplen roles pedagógicos, administrativos y disciplinarios.
- 35 La unificación de las seis UE no se logró en su totalidad sino de manera parcial. Como lo veremos en detalle más adelante desde una perspectiva *bottom-up*, la ambigüedad del reordenamiento educativo territorial que promueve el Estado en la zona se explica principalmente por tres principales razones: socio-histórica, i.e. sentido de pertenencia¹⁸ territorial-comunitario y de clase; técnico-administrativa, i.e. la desorganización, la falta de socialización, la distancia entre la nueva UE y las comunidades, la infraestructura pedagógica inadecuada; y, por fin, la discordancia entre la “gestión de la etnicidad” (V. Robin & C. Salazar [2010]) promovida por el Estado a través de la implementación de la EIB y las diferentes formas de *imagen social*¹⁹ que la población intervenida posee.

3.2. “Aprendiendo las letras del poder”

- 36 Una madre de familia [B2 10/2017] (i.e. madre de familia perteneciente al *bloque 2* entrevistada en octubre 2017) explica que la fusión de las seis UE desencadena el conflicto educativo-territorial en la zona. Para ella, esto se debe a que el Estado no socializó con la comunidad el proyecto de reordenamiento educativo. En sus propias palabras dice: “el primer día de clases, llegamos los padres de familia

con nuestros hijos y la escuela estaba cerrada con candado”. Otros padres de familia y maestros relatan que, “de un día para el otro”, las autoridades solicitaron que las escuelas sean desalojadas y que todos los materiales sean llevados al *bloque 1*. Los docentes cuentan que, desde el *bloque 1*, se podía ver a los estudiantes y maestros de las escuelas cerradas atravesar los potreros que separan a las comunidades “jalando sillas y pupitre”²⁰ y cargando las computadoras, los instrumentos musicales y los libros hacia su dirección. La mudanza tomó alrededor de dos semanas [Diario de campo, 10/2017].

- 37 En este contexto, el descontento de los maestros, las madres y los padres de familia, sobre todo del *bloque 2*, es crucial. Una de las razones, pragmáticas, es la modalidad horaria. Consideran que la jornada vespertina es peligrosa, ya que los estudiantes estarían obligados a regresar a sus casas a pie por la noche. Además, observan que el *bloque 1* no cuenta con las instalaciones pedagógicas especializadas para los estudiantes inscritos en los niveles inicial, preparatoria y básica elemental.
- 38 La medida también representa una amenaza para el sentido de pertenencia territorial-comunitario. La misma madre de familia [B2 10/2017] explica que, desde la desaparición de la hacienda, se legaliza y delimita el territorio de cada comunidad. Esto implica que cada una de ellas posee su propia administración política y, por lo tanto, ninguna decisión puede ser impuesta desde afuera (*top-down*). Afirma que, para los pueblos indígenas, el territorio es indispensable, porque en él se define la vida de cada individuo. Más aún si se toma en cuenta la heterogeneidad de la población de la zona. Por estos motivos, para ella, el hecho de “mantener una institución educativa es esencial para una comunidad porque estás aprendiendo las letras del poder, estás cogiendo esas letras para saber qué estás haciendo, de qué se trata, te acerca, estás ahí”.
- 39 A. Guerrero [1991: 173-174, 178-189] da cuenta de la heterogeneidad de la composición social de la zona, así como de la delimitación del territorio, después de que las leyes de Reforma Agraria fueron promulgadas. Hasta finales de los años 70, existen dos tipos de comunidades en la zona: *las de arriba* —artesanas comerciantes, i.e. independientes de la hacienda— y *las de abajo* —huasipungueras,

yanaperas, i.e. agrarias y dependientes de la hacienda. Las condiciones socioeconómicas establecen una diferenciación social entre los dos tipos de comunidades. Las primeras adquieren “una fuerte conciencia de sí mismas” y, por lo tanto, “tratan al hacendado de ‘igual a igual’”. Mientras que las segundas, “permanec[en] con una visión de sí mism[as] como ‘indios de hacienda’, sin existencia comunal que reivindique su propia autonomía”. Los comuneros de arriba son vistos por los de abajo como el indígena que se relaciona con el blanco-mestizo, negocia en el mercado y está inserto en el sistema capitalista. Los de arriba miran a los de abajo como “tontos, pobres, débiles, menos adelantados, que se dejan explotar por el patrón”. El hacendado, en lugar de cumplir con las leyes de la Reforma Agraria, vende sus tierras a los comuneros pudientes. En señal de protesta, los comuneros de abajo ocupan esas mismas tierras con chozas y sembríos. Esto reafirma los antagonismos de clase ya existentes y acentúa el conflicto territorial. Finalmente, ya sea por la venta o por la redistribución de la tierra, los territorios de cada comunidad indígena quedan delimitados.

- 40 A pesar de que, en la actualidad, las miradas ya no sean las mismas y las comunidades ya no sean rurales sino periurbanas —la mayoría de los habitantes se dedican a la producción y comercialización artesanal—, la *hacienda* y el *proceso de comunalización* (A. Guerrero [2000]) son dos instituciones políticas que inciden, históricamente, en su forma de diferenciarse socialmente, así como en su sentido de pertenencia territorial-comunitario. Por lo tanto, si seguimos a M. Avanza & G. Laferté [2017: 194], repercuten en sus formas de identificación. Además, entre las comunidades y sus unidades domésticas, continúan existiendo lo que A. Guerrero [1991: 178-189] llama “nudos de estructuración de jerarquías de prestigio y de reconocimiento locales, de alianza y antagonismos”. Estos son movilizadores en función de los intereses en conflicto, como demuestra la oposición por parte de padres de familia y maestros a la unificación de las seis escuelas en Otavalo. La intervención del Estado tecnocrático de Correa ignora el peso de esas instituciones —hacienda y comunidades— en los procesos identitarios y los mecanismos que se activan cuando los actores consideran que estos procesos han sido vulnerados.

- 41 Los maestros y padres de familia del *bloque 2* se organizan y toman por la fuerza la escuela de su comunidad que había sido cerrada. Con el apoyo de estudiantes universitarios, constituyen improvisadamente una escuela experimental para educar a los niños de su comunidad, que tiene una duración de tres meses. A causa de la conflictividad desatada, la presión de los maestros, madres y padres de familia, así como la falta de espacio en el *bloque 1*, el Ministerio de Educación resuelve que los estudiantes del *bloque 2* y del *bloque 4* regresen a los establecimientos de sus comunidades. Las UE comunitarias pierden sus nombres originales y adoptan la nomenclatura tecnocrática de *bloque*. La unificación se produce, pero de manera fragmentada.

3.3. EIB: esencialista, estigmatizante, excluyente o artificial

- 42 El reordenamiento educativo no es la única causa de controversia. La declaración de la UE como IB y guardiana de la lengua también es motivo de divergencias entre los actores escolares. Existen diferentes percepciones con respecto a la EIB y la educación intercultural, a la que siguen llamando “hispana”. Identificamos cuatro posturas por parte de las autoridades escolares, los maestros, padres y madres de familia, así como de los representantes estudiantiles ²¹:

- Esencialista: evita que la lengua materna y las costumbres ancestrales se pierdan; impide que la educación se homogeneice y que los niños sean modernizados (Autoridades escolares y maestros B1, B2, B4 11/2017).
- Estigmatizante: es “discriminatoria porque solo está dirigida a los indígenas y no a los mestizos”; “los docentes deben conocer la lengua quichua”; al ser “ancestral”, debe ser impartida en las comunidades “bien metidas” de la Sierra Centro o de la Amazonía, pero no en Otavalo donde las personas están en contacto con la tecnología y con personas extranjeras. La EIB es sinónimo de ruralidad; por lo tanto, no goza de prestigio a nivel cantonal. Desde la fusión y desde que es declarada IB-guardiana de la lengua, la UE ya no es invitada a las ceremonias cívicas en la ciudad de Otavalo (Maestros, estudiantes, padres y madres de familia B1 y B2 11/2017).
- Excluyente: al no ser tomada en cuenta en los contenidos del examen “ser bachiller” ni en las pruebas de ingreso a la universidad y al ser de

“baja calidad”, “condena a las nuevas generaciones a seguir migrando para trabajar en la ciudad como comerciantes o empleadas domésticas”; no cuenta, al igual que el sistema “hispano”, con profesores capacitados en las “principales materias”: inglés, matemáticas, física, química y biología; los docentes mestizos que desconocen la lengua quichua son excluidos (Maestros, estudiantes, padres y madres de familia B1 y B2 11/2017).

- Artificial: el estatus de guardiana de la lengua es “tan solo una carátula”; a pesar de existir autoridades y docentes bilingües, “ni siquiera en el minuto cívico se pronuncia una sola palabra en quichua”; las autoridades desconocen los saberes ancestrales como la etnomatemática, “¡ponen títulos de algo que ni siquiera saben!” (Padre de familia B2 11/2017).

43 Durante nuestro trabajo de campo, un grupo de madres y padres de familia (B1 y B2 11/2017), identificado con las tres últimas posturas, recolectó firmas para solicitar al Ministerio que la UE se convirtiera en “hispana”. Sostiene que en sus comunidades la “cultura quichua” está viva. Que las familias y la comunidad se encargan de transmitir a las nuevas generaciones los *raymis* (i.e. las fiestas en quichua), el trabajo en la *chakra* (i.e. sementera en quichua) y en los telares, así como la lengua y la forma de vestir tradicional. Para ellos, las prácticas y saberes ancestrales transmitidos en la escuela “folklorizan” su cultura. Consideran que la escuela debe ser el espacio para la reproducción de la cultura nacional y la transmisión del castellano y de los idiomas extranjeros como el inglés, el alemán y el francés, para que, así, los estudiantes adquieran los conocimientos y las herramientas necesarias y, en el futuro, puedan ingresar a la universidad o negociar con el mestizo y con el extranjero. Ellos tienen una *imagen social* de sí mismos como pueblo *mindalae* (i.e. viajero comerciante) que diverge con la forma en que son identificados históricamente por la educación estatal como “rural”, “campesino”, “hombre de limitados recursos económicos”, “indígena” “indigenado”, “indio”²² y, actualmente, como lo vimos anteriormente, como “de cultura e identidad quichua”, “comunitario”, “intercultural bilingüe”, “ancestral”, “en vínculo con la *Pachamama* y el *Sumak Kawsay*” y “étnico”.

44 Además, este grupo critica a los promotores y defensores de la EIB — directores zonales, distritales, autoridades escolares y dirigentes indígenas— por no conocer la lengua quichua y, “desde siempre”,

matricular a sus hijos en UE públicas hispanas emblemáticas, como la UE “República del Ecuador”, la UE “Otavalo”, la UE “Teodoro Gómez” de Ibarra e, inclusive, en instituciones educativas privadas católicas como son la “Santa Juana de Chantal”, la “Inmaculada de Otavalo” o la “Sánchez y Cifuentes” de Ibarra, con el fin de garantizar que sus hijos formen parte del proceso de movilidad social (Padres y madres de familia B1 y B2 11/2017).

- 45 Uno de los padres de familia expresa su malestar en una reunión con las autoridades educativas locales en relación con la ejecución de verdaderas políticas y prácticas interculturales:

A lo que me baso es que si nosotros no aprendemos a respetarnos como pueblos jamás vamos a crecer. Aquí hemos estado conviviendo con ustedes [los mestizos] más de 500 años [...] ¿Cuándo nos han saludado en quichua [...]? Y eso que trabajan en el sistema IB. ¿Cuándo? ¡Nunca! Quienes deberían aprender esa famosa frase “interculturalidad” son los que nos están imponiendo [quichua] porque nosotros a fuerza hablamos muchas veces y hablamos mal, no podemos hablar bien sintéticamente, porque nosotros somos quichuahablantes, pero hablamos el español. Y ustedes que viven conjuntamente con nosotros más de 500 años, ¡ni siquiera se han atrevido a aprender! [B3 10/2017].

- 46 Las cuatro posturas se confrontan en los espacios de socialización escolar. Por ejemplo, los maestros del *bloque 1* ocupan tres salas de profesores distintas, en función de su postura con respecto a la EIB. En la primera, confluyen maestros, autoidentificados como indígenas y mestizos, que están en contra de que la UE sea IB y guardiana de la lengua. En la segunda, se agrupan únicamente maestros que se autoidentifican como mestizos y que están en contra del sistema de EIB. En la tercera, trabajan únicamente maestros que se reconocen como indígenas y que están a favor de la EIB. Los docentes de las dos primeras salas coinciden en que los de la tercera sala no fueron contratados en función de sus competencias profesionales, sino por el simple hecho de llevar alpargatas, anaco (i.e. vestimenta tradicional indígena) y hablar quichua. Explican que después de la declaración de la UE como IB-guardiana de la lengua, algunos profesores “excelentes”, que habían sido formados en el currículo hispano, con 20 años de experiencia en educación, fueron discriminados y

reubicados en otras UE hispanas de la zona urbana y fueron sustituidos por los profesores de la sala 3.

- 47 Algunos de los nuevos docentes que se autoidentifican como indígenas, que tienen como lengua materna el quichua, y que han sido contratados para sustituir a los profesores mestizos removidos, revelan que al fin se sienten incluidos laboralmente. Explican que, con sus títulos universitarios (e.g. ingeniería en turismo, ingeniería forestal o en contabilidad) no habían conseguido un empleo formal. Su condición de desempleo los llevó a postular al programa ministerial *Ser maestro*. Uno de ellos nos confía que “por ser indígenas [han] sido contratados e incorporados al sistema de EIB”. Al comparar sus hojas de vida con su carga horaria, constatamos que, en la mayoría de los casos, estos profesores no asumen asignaturas que corresponden a su especialización profesional. Por ejemplo, una profesora con título de contadora, que se autoidentifica como indígena, imparte la asignatura de *Filosofía y cosmovisión de la nacionalidad*, en la que se debe “destacar el conocimiento y la sabiduría de los pueblos y nacionalidades indígenas”. Según sus propios testimonios, ninguno de estos profesores ha recibido cursos de capacitación después de haber ingresado al magisterio.

Conclusión

- 48 Se demuestra que, durante la presidencia de Correa, las reformas educativas han promovido la coexistencia de tres enfoques: el plurinacional e intercultural del Estado, i.e. además del reconocimiento de las nacionalidades indígenas se transversaliza la interculturalidad a todo el sistema educativo; el esencialista y culturalista, i.e. la difusión de “los saberes y prácticas socioculturales ancestrales” y “la relación con la *Pachamama* (i.e. madre tierra en quichua) y el *Sumak Kawsay* (o Buen Vivir en quichua) como parte esencial de una supuesta identidad indígena; y, por fin, el tecnocrático y meritocrático, en nombre de la igualdad de oportunidades, i.e. asegurar calidad, eficiencia, excelencia y optimización educativas.
- 49 El Estado tecnocrático de Correa, como “agente dominante”²³, asocia la supuesta identidad indígena de estos pobladores con la ancestralidad, la madre naturaleza y el Buen Vivir. Según nuestra

hipótesis, esto le permite considerar que puede administrar el territorio y sus poblaciones sin contar con su participación y así inscribirlas en la EIB por su condición étnica. En el caso de Otavalo, esta forma específica de “gestión de la etnicidad” (V. Robin & C. Salazar [2010: 2]) desencadena un conflicto educativo-territorial y tiene como efecto una doble homogeneización de sus pobladores. Es decir, una tensión entre las “formas de identificación” étnicas que el Estado reproduce, el sentido de pertenencia que los pobladores han construido en el tiempo y la compleja “imagen social” que éstos tienen de sí mismos: artesanos, campesinos, viajeros, comerciantes, modernos, comunitarios, internacionales, periurbanos, runas [humano en quichua], quichuas y otavalos. ¿En qué medida esta última es también homogeneizante y estereotipada?

- 50 Al igual que en otras naciones, como en México, la EIB estatal, paradójicamente, puede producir violencia simbólica y estereotipos. J. Métais [2016: 60-61], en base a E. Rockwell [2010], explica que las políticas multiculturales y la EIB pueden instaurar un proceso de “institucionalización de la distinción”, en los que, bajo el pretexto de reconocer la diversidad, se termina por imponer distinciones culturales y raciales. Se cumple el riesgo de que la EIB, en Ecuador, produzca una suerte de “*apartheid* escolar”, como lo advierte F. Chiodi en los años 90. De ahí, la vigencia del dilema que M. Salaün & B. Baronnet [2016: 7] plantean para otros casos a nivel global, acerca de los límites del “deseo de conciliar el derecho universal a la educación con el reconocimiento de la diversidad cultural”.
- 51 El conflicto educativo-territorial y sus aspiraciones de igualdad y movilidad social en Otavalo revelan el sentido crítico y la especificidad que los maestros y padres de familia indígenas-otavalos tienen hacia la EIB estatal. En el corazón de su crítica, percibimos la angustia que los padres de familia tienen con respecto a que sus hijos no puedan ser parte de un proceso de movilidad social. Para ellos, sintiéndose *runas*²⁴, modernos, periurbanos y tecnológicos, el carácter anacrónico de la EIB es inadmisibile. El hecho de que se promueva la *ancestralidad* es disonante con su modo de vida y las aspiraciones profesionales que tienen para sus hijos. El sistema educativo, en nombre de la excelencia académica y la meritocracia, evalúa a todos los estudiantes en función del currículo nacional. El currículo IB no es tomado en cuenta para el ingreso a las

universidades. Por lo tanto, para los padres, la EIB condena a sus hijos al fracaso escolar. A futuro, habría que estudiar en qué medida los estudiantes de *Los cuatro bloques* desean salir de su condición de *mindalaes*²⁵ (i.e. viajeros comerciantes) y traspasar las fronteras sociales y étnicas impuestas.

Lista de abreviaturas

CONAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador
DINEIIB	Dirección de Educación Indígena Intercultural Bilingüe
DINEIB	Dirección de Educación Intercultural Bilingüe
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
LOEI	Ley Orgánica de Educación Intercultural
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
OIT	Organización Internacional del Trabajo
PRODEIB	Proyecto de Desarrollo de la EIB para las Nacionalidades Indígenas
SEIB	Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
SUBSEIB	Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe
UE	Unidad Educativa
UEM	Unidad Educativa del Milenio
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

Avanza Martina & Laferté Gilles, 2017 [2005], “¿Trascender la ‘construcción de identidades’? Identificación, imagen social, pertenencia”, *Revista colombiana de antropología*, n.º 53(1), 187-212, disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6344601>

Boccara Guillaume, 2011, “Sur le multiculturalisme néolibéral en Amérique latine”, *Actuel Marx*, n.º 50(2), 191-206, disponible en <https://www.cairn.info/revue-actuel-marx-2011-2-page-191.htm>

Bretón Víctor, 2001, *Cooperación al desarrollo y demandas étnicas en los Andes ecuatorianos: ensayos sobre indigenismo, desarrollo rural y neoindigenismo*, Quito: FLACSO Ecuador, Leida: Universitat de Lleida GIEDEM.

Bretón Víctor, 2013, “Etnicidad, desarrollo y ‘Buen Vivir’: reflexiones críticas en perspectiva histórica”, *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, n.º 95, 71-95, disponible en <https://www.erlacs.org/articles/abstract/10.18352/erlacs.9231/>

Brysk Alison, 2009 [2007], *De la tribu a la aldea global. Derechos de los pueblos indígenas, redes transnacionales y relaciones internacionales en América Latina*, Barcelona: Ediciones Bellaterra S.L.

Cevallos Marco, Chalan José, Ponce Marcelo, Maigua Kenia, Jiménez Roberth, 2015, *Actualización del plan de desarrollo y ordenamiento territorial de la parroquia Doctor Miguel Egas Cabezas 2015-2019*, Gobierno Autónomo Descentralizado de la Parroquia Doctor Miguel Egas Cabezas.

Chiodi Francesco, 1990, "Avances, problemas y perspectivas de la pedagogía bilingüe intercultural", en Chiodi Francesco (comp.), *La educación indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia*, Quito: P. EBI (MEC-GTZ) & Abya-Yala, Santiago: UNESCO/OREALC, 329-543.

De la Torre Carlos, 2013, "El populismo latinoamericano: entre la democratización y el autoritarismo", *Revista Nueva Sociedad*, n.º 247, 120-137, disponible en https://nuso.org/media/articles/downloads/3983_1.pdf

Degregori Carlos & Pablo Sandoval, 2007, "La antropología en el Perú: del estudio del otro a la construcción de un nosotros diverso", *Revista Colombiana de Antropología*, n.º 43, 299-334, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105015277010>

González María, 2012, *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*, Buenos Aires: CLACSO.

Guerrero Andrés, 1991, "Determinaciones del pasado y mentalidades del presente: un conflicto entre comuneros (Quinchuquí) – (1981), en Guerrero Andrés (ed.) *De la economía a las mentalidades. Cambio social y conflicto agrario en el Ecuador*, Quito: El Conejo, 149-192.

Guerrero Andrés, 2000, "El proceso de identificación: sentido común ciudadano, ventriloquía y transescritura", en Guerrero Andrés (comp.) *Etnicidades*, Quito: FLACSO-Ecuador, 9-60.

Hernández Sergio, 2016, "Educación comunitaria y EIB en el Ecuador contemporáneo", *Ecuador Debate*, n.º 98, 51-64, disponible en <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/handle/10469/12169?show=full>

INEC, 2010, "Censo de población y vivienda de Ecuador", disponible en <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/censo-de-poblacion-y-vivienda/>

Krupa Christopher, 2010, "State by Proxy: Privatized Government in the Andes", *Comparative Studies in Society and History*, n.º 52, 319-350.

Lavaud Jean-Pierre & Lestage Françoise, 2006, "Les redéfinitions de l'indianité. Historique, réseaux, discours, effets pervers", *Esprit*, n.º 1, 42-64, disponible en <http://www.cairn.info/revue-esprit-2006-1-page-42.htm?contenu=resume>

Lazarín Federico, 2014, "México, la UNESCO y el proyecto de educación fundamental para América latina 1945-1951", *Signos históricos*, n.º 31, 88-115, disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-44202014000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es

López Paula, 2016, “Les régimes nationaux d’alterité: contextes, positionnements et interactions dans la constitution de l’indianité”, en López Paula & Giudicelli Christophe (dir.), *Régimes nationaux d’altérité. États-nations et altérités autochtones en Amérique latine 1810-1950*, Rennes: PUR, 11-26, disponible en <https://books.openedition.org/pur/41915?lang=es>

Martínez Carmen, 2016, “El desmantelamiento del estado multicultural en el Ecuador”, *Ecuador Debate*, n.º 98, 35-50, disponible en <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/12168>

Massal Julie, 2005, *Les mouvements indiens en Équateur. Mobilisations protestataires et démocratie*, Paris: Éditions Karthala.

Métais Julie, 2016, “L’École indienne’ au Mexique. Transactions contre-hégémoniques, de l’indigénisme au multiculturalisme”, *Cahiers de la recherche sur l’éducation et les savoirs*, n.º 15, 52-83, disponible en <https://journals.openedition.org/cres/2880>

Moya Ruth, 1990, “Dix années d’éducation bilingüe et de participation indigène en Équateur”, *Perspectives. Revue trimestrielle de l’éducation*, n.º 75(3), 367-392, disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000088462_fre

Ospina Pablo, 2009, “Corporativismo, estado y revolución ciudadana: el Ecuador de Rafael Correa”, *Estado, movimientos sociales y gobiernos progresistas*, Quito: Instituto de Estudios Ecuatorianos, 85-116.

Paladines Carlos, 2018, *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatorianos*, Quito: Centro de publicaciones PUCE.

Pasquali Paul, 2018, “Combinar etnografía y socio-historia. De la unidad de las ciencias sociales a la complementariedad de los métodos”, *Revista Colombiana de Antropología*, n.º 54(1), 31-57, disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v54n1/0486-6525-rcan-54-01-00031.pdf>

Prieto Mercedes, 2004, *Liberalismo y temor. Imaginando los sujetos indígenas en el Ecuador postcolonial 1895-1950*, Quito: FLACSO Ecuador, Ediciones Abya Yala.

Prieto Mercedes & Guaján Verónica, 2013, “Intelectuales indígenas en Ecuador: hablan y escriben mujeres kichwas”, *Nueva Sociedad*, n.º 245, 136-148, disponible en <https://nuso.org/articulo/intelectuales-indigenas-en-ecuador-hablan-y-escriben-mujeres-kichwas/>

Prieto Mercedes & Páez Carolina, 2017, “El programa indigenista Andino. Integración-desarrollo, estado y mujeres indígenas”, en Prieto Mercedes (comp.), *El programa indigenista andino, 1951-1973. Las mujeres en los ensambles estatales del desarrollo*, Quito: FLACSO Ecuador, Instituto de Estudios Peruanos, 5-49, https://biblio.flacsoandes.edu.ec/shared/biblio_view.php?bibid=145632&tab=opac

Robin Valérie & Salazar Carmen, 2010, “Introducción”, *Nuevo Mundo, Mundos Nuevos. Matériaux de séminaires*, disponible en <http://nuevomundo.revues.org/59970>

Rodas Raquel, 1998 [1989], *Crónica de un sueño: las escuelas indígenas de Dolores Cacuango, una experiencia de educación bilingüe en Cayambe*. Edición bilingüe kichwa-castellano, Quito: Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Sociedad Alemana de Cooperación Técnica-GTZ, P.EBI.

Rodríguez Marta, 2017, “Interculturalidad, plurinacionalidad y sumak kawsay en Ecuador. La construcción de un nuevo modelo de Estado a través de la educación intercultural bilingüe: discurso y realidad”, *Perfiles educativos*, n.º 157(39), 70-86, disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-269820170003000070&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Rodríguez Adriana, 2016, “Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas del Ecuador: ¿Interculturalidad o asimilación? (2007-2014)”, *Ecuador Debate*, n.º 98, 113-124, disponible en <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/12172/1/REXTN-ED98-09-Rodriguez.pdf>

Salaün Marie & Baronnet Bruno, 2016, “Introduction. Éducatons autochtones contemporaines. Entre droit international et expériences communautaires”, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n.º 15, 7-26, disponible en <https://journals.openedition.org/cres/2865>

SEIB, 2017, *Ampliación curricular para el bachillerato general unificado intercultural bilingüe*, Quito: Ministerio de Educación.

Sinardet Emmanuelle, 2007, “Educación indígena y políticas de incorporación nacional (1925-1946): de la integración a la exclusión”, *HISTOIRE(S) de l'Amérique latine*, n.º 2, 1-18, disponible en <http://www.hisal.org/revue/article/sinardet2007-1>

SUBSEIB, 2014, *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*, Quito: Ministerio de Educación.

Stoessel Soledad, 2016, “État et représentation politique dans l'Équateur contemporain : le cas des transporteurs syndiqués”, *Cahiers des Amériques latines*, n.º 83, disponible en <https://journals.openedition.org/cal/4450>

Tuaza Luis, 2016, “Los impactos del cierre de escuelas en el medio rural”, *Ecuador Debate*, n.º 98, 83-95, disponible en <http://200.41.82.22/bitstream/10469/12170/1/REXTN-ED98-07-Tuaza.pdf>

1 Somos conscientes de que, como explica P. López [2016: 12], categorías como “indígena” y “mestizo” hacen parte de la construcción de identidades en América Latina.

2 Fundadas por Dolores Cacuango —nacida en una familia huasipunguera, sindicalista agrícola y secretaria general de la Federación Ecuatoriana de Indios, filial del Partido Comunista Ecuatoriano (FEI-PCE)— con el apoyo de

Luisa Gómez de la Torre —maestra del Colegio Nacional Mejía y militante del PCE (R. Rodas [1998], M. Prieto & V. Guaján [2013]).

3 Por ejemplo, el Instituto Lingüístico de Verano (1950-1981) o las escuelas radiofónicas populares de iniciativa del obispo de Riobamba, Leonidas Proaño (1963-1972). En este artículo, no analizamos el vínculo del Estado con las misiones religiosas. Para más información sobre los diferentes de educación intercultural y/o bilingüe indígena desde los años 40 hasta la actualidad, referirse a M. Haboud en esta publicación.

4 Según S. Iñiguez y G. Guerrero en C. Paladines [2018: 398], “la apertura al uso del idioma vernáculo en la escuela primaria” por parte de la Constitución del Ecuador (1945, art. 143) representa “el primer paso a la conformación de la educación bilingüe”. Adicionalmente, de acuerdo con E. Sinardet [2007: 16], esta Constitución reconoció “el quechua y demás lenguas aborígenes como elementos de la cultura nacional” (art. 5). M. Prieto [2004: 201-210] demuestra cómo, en la década de 1940, la Unión Nacional de Periodistas (UNP) lideró una campaña de alfabetización a nivel nacional; por pedido de la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), la campaña fue traducida al quichua. La misión alemana, bajo la dirección de Matthias Abram, consolida, junto a la CONAIE, el proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (o EBI) (C. Paladines [2018: 401]).

5 En referencia a la categoría de “Estado por delegación” propuesta por C. Krupa [2010], útil para comprender la particular gestión del Estado en las naciones andinas a lo largo del siglo xx.

6 En 1992, el Decreto n.º 203 suprime la palabra “indígena”, aduciendo que el país no es solamente indígena sino intercultural (M. González [2011: 47]).

7 M. Avanza & G. Laferté [2017: 197, 199], en base a R. Brubaker [1999], hipotéticamente sostienen que la “identificación” es una técnica administrativa de “certificación de identidades”, es decir, de “atribución categorial”. La autoidentificación corresponde a “la apropiación de las categorías identificadoras por los grupos sociales [...]”. En Ecuador, el censo y ciertos documentos de Estado (e.g. fichas de inscripción estudiantil) corresponden a técnicas de certificación de identidades que dan lugar a procesos de identificación y de autoidentificación.

8 La unidad educativa (UE) y las comunidades han sido anonimizadas. El denominativo de *bloque* lo tomamos del lenguaje tecnocrático con el que el Ministerio de Educación rebautiza a las escuelas que fueron cerradas.

- 9 M. Avanza & G. Laferté [2017: 201], apoyándose en los trabajos de J. C. Chamboredon & A. Méjean [1985], explican que la imagen social, como “producción discursiva”, se observa en los procesos de socialización en relación con “los discursos estereotipados” sobre una región. Desde los años 60, la elaboración de artesanías posicionó a Otavalo como uno de los más importantes referentes turísticos de Ecuador.
- 10 Nos inspiramos de P. Pasquali [2017: 42] que propone combinar “archivos, entrevistas, observaciones directas y a veces estadísticas para estudiar fenómenos antiguos, pero siempre vinculados con el periodo actual y, sobre todo, analizados como procesos de construcción social [...]”.
- 11 En Ecuador, el discurso estatal jurídico y el discurso político indígena parecen diferenciar *nacionalidad* y *pueblo*. D. Macías Barrés, en esta publicación, sostiene que la *nacionalidad* comparte el mismo *idioma* (i.e. sistema lingüístico); mientras que el *pueblo* comparte, más bien, el mismo *habla* (i.e. uso de dicho sistema). Si bien ambas nociones tienen puntos de encuentro, no son lo mismo. El *pueblo* sería, pues, un subgrupo dentro del grupo *nacionalidad*.
- 12 “Cerca de un 10 por 100 de la comunidad [Otavalo] está en el extranjero de modo temporal, mientras que unos 4000 otavalos han emigrado de forma permanente” (L. Meisch en A. Brysk [2009: 222]).
- 13 Su promulgación repercute en el reconocimiento de la multiétnicidad y la multiculturalidad del Estado por parte de algunas naciones de América Latina, a través de reformas constitucionales: Nicaragua (1987), Brasil (1988), Colombia (1991), México (1992), Perú (1993), Bolivia (1994) y Ecuador (1998) (J. P. Lavaud & F. Lestage [2006: 51]).
- 14 Las traducciones son nuestras.
- 15 Cf. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion_2007.pdf
- 16 Cf. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/Reordenamiento_de_la_oferta_educativa.pdf
- 17 En los años 1970, todas las escuelas comunitarias hicieron parte de un Centro de “educación fundamental” creado por el Programa Indigenista Andino o PIA de la OIT-UNESCO en coordinación con el Estado. La “educación fundamental” de la UNESCO se basa en la educación rural (primaria infantil, para adultos, alfabetización); la tecnificación de las prácticas agrícolas y artesanales (innovación y comercialización); la difusión

de prácticas de higiene doméstica; la formación a maestros indígenas y el adiestramiento de técnicos; y la promoción del desarrollo comunitario y de la productividad, en comunidades de los Andes de Ecuador, Perú, Bolivia y Chile (F. Chiodi [1990: 346]; V. Bretón [2001]; F. Lazarín [2013]; M. Prieto & C. Páez [2017]).

18 A diferencia de la *identificación* y la *imagen*, la pertenencia no es una prescripción externa al individuo, sino que corresponde a su socialización. Se trata de una autodefinición de sí o incluso de un trabajo de apropiación de identificaciones e imágenes difundidas por las instituciones sociales en las cuales el individuo participa (M. Avanza & G. Laferté [2017: 202]).

19 Remitirse a la nota al pie n.º 9.

20 A lo largo de todo texto se ha resuelto conservar la forma coloquial en la que los actores escolares se expresan oralmente, con el objetivo de no perder información etnográfica de relevancia.

21 Por falta de espacio, en este artículo es imposible distinguir sociológicamente cada una de las posturas. Esta caracterización estará claramente definida en nuestra tesis doctoral en proceso de elaboración.

22 Documento N° 595, archivo escolar, UE *Los cuatro bloques*, 1972.

23 Con respecto a la “la producción de estereotipos y de simbología homogeneizantes, por parte de algunos agentes dominantes que organizan la percepción de los territorios y de los grupos” (M. Avanza & G. Laferté [2017: 200]).

24 M. Prieto [2004: 73] explica que se trata de una “palabra quichua usada para referirse al género humano y a los indios (nativo o persona quichua)”. Apoyándose en L. Cordero [1967], señala que “los blancos y mestizos [la utilizan] para nombrar a la raza indígena; desde M. Weismantel [1997], la autora sostiene que “runa en el Ecuador contemporáneo, en contraste con los Andes del sur, tiene frecuentemente un sentido peyorativo y racial”. Sin embargo, en nuestro caso, ciertos actores entrevistados se autodefinen con orgullo como *runas*, con el fin de distinguirse de aquellos que se autodefinen como “blancos” o “mestizos”.

25 Hacemos un paralelo con el deseo de salir de la condición obrera de la generación “80 % en el bachillerato” de Francia (S. Beaud en M. Avanza & G. Laferté [2017: 204]).

Español

A partir del análisis de las reformas de la educación intercultural bilingüe (EIB) y de un estudio de caso llevado a cabo en una zona periurbana de Otavalo (Andes septentrionales), se intenta comprender cómo se producen los procesos de estatización y alterización (P. López [2016]) durante el gobierno de Rafael Correa (2007-2017). Combinando el análisis de documentos institucionales con la “etnografía escolar” —entrevistas a profundidad y observación *in situ*—, este artículo explora los conflictos educativos-territoriales, las fronteras de la (auto)identificación étnica y las distinciones que tienen lugar en una “unidad educativa intercultural bilingüe-guardiana de la lengua [vernácula]” situada entre dos comunidades que, aunque se autoidentifican con la nacionalidad quichua, son históricamente antagónicas (desde la promulgación de las leyes de Reforma Agraria 1964, 1973). Este escuela nace en 2014 como resultado de la unificación de seis otros establecimientos educativos fundados y refundados entre los años 1940 y 1970. En primer lugar, se demuestra que las reformas promueven la coexistencia de tres enfoques: (1) el plurinacional e intercultural del Estado, (2) el esencialista y culturalista y (3) el tecnocrático y meritocrático. En segundo lugar, a partir del estudio de la socialización entre autoridades, maestros, padres y madres de familia en la UE unificada de Otavalo, se evalúan los efectos de las reformas. Se intenta responder a las siguientes interrogantes: ¿Cómo influye el sentido de pertenencia territorial-comunitario en el proceso de reordenamiento educativo-territorial? ¿Qué tensiones emergen entre las formas de *identificación* estatales y la *imagen social* que los actores escolares tienen de sí mismos? Finalmente, ¿qué efectos tiene esta política educativa en las aspiraciones de igualdad ciudadana e inclusión/movilidad social de los actores involucrados? El corpus de análisis está constituido por archivos escolares, entrevistas individuales y anotaciones derivadas de la observación participante.

Français

À partir de l'analyse des réformes de l'Éducation interculturelle bilingue (EIB), ainsi que de l'étude d'un cas mené dans une zone périurbaine d'Otavalo (Andes septentrionales), j'essaie de comprendre comment se produisent les processus d'étatisation et d'altérisation (P. López [2016]) durant la période du gouvernement de Rafael Correa (2007-2017). En croisant l'analyse de documents institutionnels avec une « ethnographie scolaire » — entretiens biographiques et observation *in situ* —, cet article explore les conflits éducatifs-territoriaux, les frontières de l'(auto)identification et les distinctions sociales qui se produisent dans une école « interculturelle bilingue – gardienne de la langue », située entre deux communautés qui, quoique s'autodéfinissant comme étant de nationalité quichua, sont historiquement antagoniques depuis la promulgation des lois

de la réforme agraire de 1964 et 1973. Cette unité éducative a vu le jour en 2014, après l'unification de six établissements éducatifs fondés et refondés entre les années 1950 et 1970. Premièrement, je démontre que les réformes éducatives promeuvent simultanément trois perspectives : (1) celle, plurinationale et interculturelle, de l'État ; (2) l'essentialiste et culturaliste ; (3) la technocratique et méritocratique. Deuxièmement, à partir de l'analyse de la socialisation entre les proviseurs, les professeurs et les parents d'élèves de l'unité éducative unifiée, j'évalue les effets des réformes. J'essaie de répondre aux questions suivantes : comment les sentiments d'appartenance du territoire et de la communauté influencent-ils le processus de réaménagement éducatif-territorial ? Quelles tensions émergent entre les formes de l'*identification* de l'État et l'*image sociale* que les acteurs scolaires ont d'eux-mêmes ? Et, finalement, quels sont les principaux effets de la politique d'unification, chez les acteurs concernés, par rapport à leurs aspirations d'égalité et de mobilité sociales ? Le corpus a été établi à partir d'archives scolaires, entretiens individuels et notes de terrain dans le cadre de l'observation participante.

English

From the analysis of the reforms of intercultural bilingual education (IBE) and a case study carried out in a peri-urban area of Otavalo (Northern Andes), an attempt is made to understand how the processes of nationalization and alteration take place (P. López [2016]) during the government of Rafael Correa (2007-2017). Combining the analysis of institutional documents with "school ethnography" —in-depth interviews and on-site observation— this paper explores educational-territorial conflicts, ethnic (auto)identification boundaries and social distinctions that take place in a "bilingual intercultural educational school - guardian of the language". This school is the result in 2014 of the unification of six others founded between 1940 and 1970 in antagonistic Quichua-Otavalo communities (since the enactment of the Agrarian Reform laws 1964, 1973). First, it shows that the reforms promote the coexistence of three approaches: (1) the plurinational and intercultural from the State, (2) the essentialist and culturalist, and (3) the technocratic and meritocratic. Second, from the study of socialization, the interactions, practices, positions and subjectivities of the actors of these schools (principals, inspectors, (former) teachers, psychologists, (former) students and parents) are addressed around the following questions: How does the sense of territorial-community belonging influence in the process of territorial-educational reordering? What tensions emerge between the forms of state *identification* and the *social image* that school actors have of themselves? Finally, what effects does this educational policy have on the aspirations of citizenship equality and social mobility of the actors involved? School files, individual interviews, collective interviews and annotations derived from participant observation constitute the corpus of this analysis.

Mots-clés

Éducation interculturelle bilingue (EIB), Équateur, (auto)identification ethnique, image sociale, socialisation scolaire

Keywords

Bilingual intercultural education, Ecuador, ethnic (auto) identification, social image, school socialization

Palabras claves

Educación Intercultural Bilingüe (EIB), Ecuador, (auto) identificación étnica, imagen social, socialización escolar

Salomé Cárdenas Muñoz

CESPRA-EHESS/CNRS

IDREF : <https://www.idref.fr/279459440>

EIB y discurso político-educativo

¿Cómo se sitúan los cholos de la Costa?

David Macías Barrés

DOI : 10.35562/elad-silda.626

CC BY-NC 3.0 FR

Introducción

1. Etnicidades de la Costa ecuatoriana y el *cholo* de la Costa
 2. Los *cholos* en el discurso nacional y estatal
 3. Discurso político-educativo y manuales escolares
 - 3.1. Educación para la ciudadanía
 - 3.2. Historia
 - 3.3. Lengua y literatura
- Conclusión
-

Introducción

- 1 Como lo recalca M. Rodríguez Cruz [2018], en Ecuador coexisten dos sistemas educativos: el *Sistema de Educación Nacional* para los hispanohablantes y el *Sistema de Educación Intercultural Bilingüe* pensado para las nacionalidades indígenas. Como se puede constatar, esta bipolarización del sistema educativo se realizó a partir del idioma del público meta. Pero esta división parece no tener en cuenta los matices que pueden existir con respecto a las especificidades culturales y lingüísticas que caracterizan a las nacionalidades y pueblos del Ecuador. Y es que, como ya lo indicamos en D. Macías Barrés [2014: 3], proponemos una diferencia entre *nacionalidades* y *pueblos*. A nivel lingüístico, la pertenencia a una *nacionalidad* parece basarse en el *idioma* -o la *lengua*- de la comunidad (e.g. nacionalidad kichwa, nacionalidad shuar, etc.). Sin embargo, la pertenencia a un *pueblo* parece efectuarse a través del *habla* que comparte la comunidad (e.g. los pueblos saraguro y chibuleo forman parte de la nacionalidad kichwa) y no el idioma. Entiéndase *idioma* como un conjunto de signos y reglas utilizadas por los locutores de esta;

en cambio, *habla* es el empleo de tal sistema por un hablante y por una comunidad lingüística. Dicho de otra manera, como lo precisamos en D. Macías Barrés [2014: 4], “los pueblos de una misma nacionalidad utilizarán la misma *lengua*, pero el uso que hace cada pueblo de ella se denominará *habla*”. Los pueblos son, por consiguiente, un subgrupo de la nacionalidad. Entonces, en Ecuador, la situación sociolingüística es bastante compleja tanto más cuanto que los términos utilizados para estudiarla son aún en la actualidad poco precisos y pueden variar de un autor a otro, como es el caso de *nacionalidad* y *pueblo*. En D. Macías Barrés [2014: 4] incluso sometimos la hipótesis que se debería considerar que existe una nacionalidad hispanohablante en la que existen varios pueblos, uno de ellos sería el pueblo cholo de la Costa.

- 2 Dentro de un proceso que D. Bauer [2010] denomina *reindigenización*¹, a partir del año 2001 el pueblo cholo ha decidido poner de relieve su patrimonio ancestral, en particular el manteño-huancavilca, y así ponerse a la par de las nacionalidades indígenas para exigir que se respeten sus derechos comunales. De conseguirlo, serían considerados indígenas costeños como lo sugiere S. Álvarez Litben [2016: 327]. Y es que, para la autora, se trata de un pueblo ancestral que ha tenido que adaptarse a los diferentes gobiernos que han regido el territorio que actualmente se conoce como República del Ecuador. Ahora bien, D. Bauer [2010: 179] indica que para el Estado ecuatoriano, estos pueblos son más bien considerados como mestizos -o incluso montuvios²- porque no hablan un idioma ancestral. El pueblo cholo parece ser minorizado o incluso invisibilizado por el discurso estatal, en particular el que se desprende de las políticas educativas.
- 3 Como los cholos son un pueblo hispanohablante, analizaremos el discurso procedente de los textos del *Sistema de Educación Nacional* o hispano, que es el que se aplica a estas poblaciones costeras. En esta contribución analizaremos el discurso estatal con respecto al pueblo cholo del Ecuador, en particular el político-educativo presente en los manuales escolares o libros de texto. A partir de los mismos, haremos un estudio lexicométrico. Contabilizaremos el número de ocurrencias del lexema *chol*- frente al número de ocurrencias de los lexemas que hacen alusión a los demás grupos étnicos en Ecuador. Así, esperamos evaluar el grado de visibilidad de

este pueblo en el discurso educativo, especialmente el político-educativo. Con dicho fin, en este artículo, primero abordaremos las diferentes etnicidades de la Costa ecuatoriana, centrándonos en la cultura chola. Luego, contrastaremos la presencia del cholo en el discurso regional frente al discurso nacional y estatal. Finalmente, presentaremos el estudio lexicométrico, al que nos referimos anteriormente, realizado a partir de manuales escolares del *Bachillerato General Unificado* o BGU, consultables en el sitio web del Ministerio de Educación del Ecuador.

1. Etnicidades de la Costa ecuatoriana y el cholo de la Costa

- 4 A nivel jurídico, el artículo 56 de la Constitución del 2008 indica: “Las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, el pueblo afroecuatoriano, el pueblo montubio y las comunas forman parte del Estado ecuatoriano, único e indivisible”³. Se reconoce, entonces, la existencia de los siguientes grupos étnicos: indígenas (o pueblos ancestrales), afrodescendientes (o afroecuatorianos) y montuvios (escrito “montubio” en la Constitución). Podemos ver que la Carta Magna no reconoce la existencia del pueblo cholo. Sin embargo, este pueblo se ha organizado y, en particular en el verano 2018 (julio-agosto), entabla negociaciones con el Estado para que la Asamblea Nacional del Ecuador los reconozca, tal como lo indica N. Palma [2018a; 2018b]. Estos pueblos de la costa tratan de reactivar su patrimonio ancestral (proceso llamado, como ya lo mencionamos, *reindigenización* o *etnogénesis*) para ser asociados a “indígenas hispanohablantes”. En efecto, como lo indica C. Dueñas [1997; 2010], al adaptarse a los diferentes regímenes políticos, los cholos perdieron su lengua ancestral, cediendo al proceso de hispanización.
- 5 Ahora bien, como lo subrayamos en D. Macías Barrés [2019: 3], en el Ecuador, para el imaginario colectivo y el discurso nacional, los indígenas se encuentran o bien en la Sierra o bien en la Amazonía. Como lo indica K. Smith [2015: 21], el discurso dominante ha borrado prácticamente a los pueblos ancestrales de la Costa. Así, pues, en la Costa ecuatoriana, solo ciertos grupos étnicos han conseguido ser reconocidos por el Estado y, por ende, gozan de una mayor visibilidad, como los afroecuatorianos (p. ej. en Esmeraldas) y los

montuvios (en los campos de la provincia del Guayas, Manabí y El Oro). El pueblo cholo no ha conseguido dicho reconocimiento jurídico, tal vez porque se pensó que el término “comunidades” bastaría. En el 2001, el incidente de la comuna Macaboa⁴, en el sur de la provincia de Manabí, parece haber marcado un hito en la construcción identitaria de estos pueblos. En ese año, el Ministerio de Agricultura y Ganadería autorizó la venta de 34 hectáreas de tierras comunales a un inversor ecuatoriano-suizo. Para dicho ministerio, la venta fue legal por tratarse de un pueblo mestizo y no de un pueblo indígena. Como lo sugiere D. Bauer [2010: 103], fue un momento clave para la construcción identitaria del pueblo cholo, ya que le pareció relevante reactivar su patrimonio ancestral, *i.e. reindigenizarse*. A pesar de esto, S. Álvarez Litben [2016: 338] resalta que, al momento de redactar la Constitución en el 2007, la identidad chola no les quedaba clara a los asambleístas ajenos a esta región e incluso no sabían que había que otorgarles derechos comunales.

- 6 Parece que la identidad chola no está claramente definida, tanto a nivel cultural como lingüístico. Como lo señalamos en D. Macías Barrés [en prensa], los marcadores étnicos de los cholos a veces se confunden con los de los montuvios, *e.g.* las danzas folklóricas⁵ parecen asemejarse. Incluso a nivel lingüístico, como ya lo subrayamos en D. Macías Barrés [2019: 3], contrariamente a lo que ocurre con los montuvios que tienen el *amorfino*⁶, las manifestaciones lingüísticas del pueblo cholo son poco conocidas y, en todo caso, no son estudiadas en el plan curricular del sistema educativo público. El *Diccionario de la lengua española* o DLE [2019] establece que se trata de un significante polisémico. Efectivamente, dos acepciones son propuestas por el diccionario:

(a) Mestizo de sangre europea e indígena.

(b) Dicho de un indio: Que adopta los usos occidentales.

- 7 Como podemos observar, ambas contienen matices distintos. En la primera, se hace alusión a un mestizo; mientras que, en la segunda, se hace alusión a un indígena. Sin embargo, podemos resaltar que ambas tienen en común el componente indígena y la mezcla con el componente europeo occidental. En la primera definición, se hace

alusión a un mestizaje más bien étnico (mezcla racial) mientras que, en la segunda, se trata de un mestizaje cultural (o incluso del aculturamiento del indígena). A esto cabe añadir que, en función de la región geográfica, *cholo* no tendrá el mismo referente, no sólo a nivel panhispánico sino también dentro del mismo Ecuador. Como lo indica E. Sinardet [2010], si bien a nivel nacional *cholo* significa *mestizo*, también se utiliza a nivel local para designar a un *indígena*. La autora señala que se opone *cholo* (i.e. indio de la Costa) a *longo* (i.e. indio de la Sierra).

- 8 Además, en Ecuador, como lo señalan K. Roitman & A. Oviedo [2017], *cholo* se utiliza de manera peyorativa. Según los autores, de manera generalizada y basándose en entrevistas realizadas tanto en Guayaquil como en Quito, indistintamente del estrato socioeconómico, el término *cholo* se utiliza de manera despectiva y para menospreciar -y hasta denigrar- algo o a alguien. Incluso, tanto en Ecuador como en la región andina, se ha creado el verbo *cholear* que, según el DLE [2019], significa “tratar a alguien despectivamente”. Esta connotación negativa se ve plasmada, también, en la televisión ecuatoriana. En la pantalla chica, el cholo es casi siempre representado de manera estereotipada y con fines cómicos. En los años 80, una comedia de situación llamada *Mis adorables entenados* hizo popular la frase: “¡Qué cholo!”. Y es que, Felipe -uno de los personajes- la utilizaba para denigrar a sus hermanastros por no ser tan blancos como él y, en particular, por no haber adoptado las costumbres de la élite guayaquileña blanco-mestiza. A partir del 2000, personajes televisivos como *El cholito* o *Escholita Solitaria*, ambos del comediante David Reinoso [Wikipedia, 2019], muestran al cholo como alguien de rasgos indígenas o de piel más oscura que el ideal blanco del discurso dominante. También se lo muestra como alguien vulgar, menos culto o ingenuo. Entonces, en el imaginario colectivo, *cholo* no se asocia a una visión positiva del patrimonio ancestral ni del mestizaje.
- 9 Los cholos de la Costa, en su lucha para tener una mejor visibilidad -a nivel nacional e internacional-, se han apropiado de este significante para autodefinirse. Como ya lo indicamos, buscan reactivar su patrimonio ancestral a través de la *reindigenización*. De esta forma, su reivindicación social se ha vuelto étnica y su discurso -en particular en el ámbito político- ha adquirido tintes étnicos, tal como

el discurso político indígena. La *reindigenización* de su patrimonio – en particular el inmaterial (e.g. su discurso y sus prácticas sociales)– les ha permitido ponerse a la par de los pueblos indígenas para negociar con el Estado y exigir el respeto de sus derechos.

2. Los cholos en el discurso nacional y estatal

- 10 A inicios del siglo xx, más precisamente a partir de los años 30, el Grupo de Guayaquil en la Costa se interesó en mostrar nuevas representaciones de la ecuatorianidad a través del discurso literario. Estas representaciones salían del modelo decimonónico, i.e. la supervaloración de lo europeo, e hicieron visibles nuevas identidades como la montuvia (bajo la pluma de José de la Cuadra) y la chola (en las obras de Demetrio Aguilera Malta). Entre los años 30 y 50, las obras de Demetrio Aguilera Malta, inscritas dentro del realismo social, denunciaron la situación de explotación y de enajenación cultural de los cholos ante la imposición de nuevas formas de economía, e.g. en *Don Goyo* (1933) se reemplaza la pesca artesanal por la tala del manglar impuesta por los comerciantes de Guayaquil. Como ocurriera con los montuvios, este discurso literario brindó cierta visibilidad a la cultura chola ya en aquella época. Sin embargo, como lo indicamos en D. Macías Barrés [en prensa], al parecer esta identidad ha quedado estancada a escala regional y ha tenido poco impacto en el discurso nacional.
- 11 K. Smith [2015: 13], antropóloga que estudia al pueblo cholo en la actualidad, sostiene que el discurso es importante porque permite establecer de manera bastante fija la manera cómo las categorías sociales son percibidas por el conjunto del país y lo que se considera dentro de la “normalidad”. Para K. Smith [2015: 2], en Ecuador, la geografía está “racializada” (*racialized geography*), lo que implica que el imaginario colectivo y, por ende, el discurso nacional esperan que ciertos grupos humanos se encuentren en ciertas regiones del país y no en otras. Se supone, entonces, que los indígenas están en la Sierra o en la Amazonía y no en la Costa. La autoproclamación por una parte de este pueblo costeño como “indios costeños” o “pueblo cholo” crea *disonancia cognitiva* en el resto de la población, i.e. estado de tensión en el que se encuentran los individuos confrontados a una situación

contraria a sus convicciones, a su manera de actuar o de pensar. Tal vez este recurso forme parte de un proceso de empoderamiento y sea una estrategia que les permitiría integrar el discurso estatal a mediano y largo plazo, en particular el político-educativo.

- 12 En efecto, el discurso estatal goza de varios medios de difusión. Las políticas estatales permiten dar a conocer este discurso y promoverlo. En nuestro análisis distinguimos discurso político, educativo y político-educativo. Para P. Fabbri & A. Marcarino [2002: 18], el discurso político es:

un *discurso de campo*⁷ destinado a llamar y a responder, a disuadir y a convencer; un discurso de hombres para transformar hombres y relaciones entre los hombres, no sólo un medio para re-producir lo real.

- 13 Dicho de otra manera, pensamos que el discurso político, en este caso el estatal, tiene una función perlocutiva: transformar hombres (i.e. construir una identidad nacional) y crear relaciones (i.e. asegurar la cohesión nacional). Por otro lado, para nosotros, el discurso educativo -que también se desprende del discurso estatal y que, por ende, es un reflejo de este- es el que promueven los docentes de la Educación Pública y se encuentra en los textos que rigen las políticas educativas estatales así como los materiales utilizados, e.g. los manuales escolares.
- 14 Para nuestro análisis, entendemos por discurso político-educativo, una rama del discurso estatal que se desprende de los manuales escolares y que concierne a la organización política, social y administrativa del Estado. Este discurso fomentado por las políticas educativas hace que se vehicule el discurso estatal con respecto a la organización social y, de esta forma, que ciertos grupos étnicos sean reconocidos. El análisis del discurso político-educativo nos permitirá evaluar el grado de visibilidad de los grupos humanos en el Ecuador. Como ya lo habíamos evocado, para el discurso dominante y el imaginario colectivo, en la Costa parece no haber amerindios. En el artículo 56 de la Constitución, además de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, solo dos grupos étnicos han sido reconocidos oficialmente en la región litoral: los afroecuatorianos y los montuvios. En el mismo artículo, se mencionan las *comunidades*. En

su libro *De Huancavilcas a comuneros. Relaciones interétnicas en la Península de Santa Elena (Ecuador)*, S. Álvarez Litben [2001] ha preferido el término *comuneros* para referirse a los *cholos* de la Costa, tal vez por la connotación negativa de este último.

- 15 Y es que, en la Costa, estos pueblos se han organizado en comunas. Esta organización político-administrativa parece ser la que mejor cuajó con su cosmovisión y cultura locales, basadas –entre otros– en la administración y posesión colectiva de bienes y tierras. Según el artículo 1 de la *Ley de Organización y Régimen de Comunas* o LORC [2004], las comunas son:

[T]odo centro poblado que no tenga categoría de parroquia, que existiera en la actualidad o que se estableciere en lo futuro, y que fuere conocido con el nombre de caserío, anejo, barrio, partido, comunidad, parcialidad, o cualquier otra designación, llevará el nombre de comuna, a más del nombre propio con el que haya existido o con el que se fundare.

- 16 Para constituir una, se necesita que el número de habitantes no sea menor de cincuenta (artículo 5). Los habitantes pueden poseer bienes colectivos, en particular tierras (*e.g.* de labranza y de pastoreo). Como pasa con *cholo*, el término *comuna* es poco definitorio. *A priori* cualquier grupo humano de cincuenta personas, en cualquier lugar del país, ocupando un territorio dado, puede establecer una comuna. No obstante, ¿el hecho de ser una comuna les garantizará el reconocimiento y el respeto de sus derechos por parte del Estado? En diciembre del 2001, la venta de tierras pertenecientes a la comuna Macaboa, en la Costa ecuatoriana, fue autorizada y aceptada por el gobierno ecuatoriano. Como ya lo indicamos, según D. Bauer [2010: 79], el Ministerio de Agricultura y de Ganadería, del que dependía dicha comuna, sostuvo que la venta era legal porque los habitantes de Macaboa no eran indígenas sino mestizos o montuvios. Este incidente muestra cómo los derechos comunales no son plenamente respetados, dependiendo de cómo se interpretan las leyes. Así, ya sea bajo el término *cholo* o *comunero*, parece que este pueblo se encuentra virtualmente invisibilizado en el discurso estatal y en particular en el político-educativo, como lo veremos a continuación.

3. Discurso político-educativo y manuales escolares

- 17 El análisis de manuales escolares -o libros de texto- del sitio del Ministerio de Educación del Ecuador (cf. <https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/>) nos permite evaluar el grado de visibilidad del pueblo cholo con respecto a los demás grupos étnicos en el Ecuador, excluyendo de nuestro estudio el grupo blanco-mestizo⁸. Como ya lo especificamos, dado que los cholos son hispanohablantes, nos centraremos en el *Sistema de Educación Nacional* o hispano, que es el que se aplica a estas comunas. Hemos escogido tres materias del *Bachillerato General Unificado* (BGU)⁹: (a) *Educación para la ciudadanía*, (b) *Historia* y (c) *Lengua y literatura*. Estas nos parecieron pertinentes por ser las que participan en el desarrollo del sentimiento de pertenencia a la nación.
- 18 Aunque nos centraremos en el lexema *chol-*, hemos hecho un inventario del número de ocurrencias de los lexemas que se refieren a los demás grupos étnicos reconocidos en el artículo 56 de la Constitución: *indígen-* (para hacer alusión los amerindios), *afro-* (con los afroecuatorianos como referente) y *montuv-*, *montub-* o incluso *amorfino* (para referirse al universo montuvio). De esta manera, compararemos su presencia a nivel cuantitativo con respecto al significante *cholo*. Luego, nos interesaremos en el co(n)texto de aparición de dicho significante para evaluar si se trata de un término genérico o específicamente de los cholos de la Costa.

3.1. Educación para la ciudadanía

- 19 La materia *Educación para la ciudadanía* está prevista para 1ero y 2do curso del BGU. El cuadro 1 *infra* muestra que se hace muy poca alusión a los cholos y a su cultura, en particular comparado con los indígenas. A nivel cuantitativo, la presencia del lexema *chol-* es claramente inferior con respecto a los otros lexemas. Y es que, con respecto al número total de ocurrencias de todos los lexemas, en 1er curso el lexema *chol-* solo representa un 0,71 % del conjunto y en 2do un 2,86 %. A nivel cualitativo, es difícil evaluar si el significante *cholo* alude al significado “cholo de la Costa”. Podría referirse, más bien, a

cualquier tipo de mestizo, uno de los referentes de dicho significante. En todo caso, descartamos que haga referencia al significado *indígenas* por la presencia cercana del signo *indígena* en el cotexto, tal como lo vemos en los enunciados (1)-(8), ya que sería demasiado redundante. Así, en esta materia, concluimos que se hace muy poca alusión a los cholos, ya sean estos de la Costa o de la Sierra.

Cuadro 1: BGU, Educación para la ciudadanía

	1^{er} curso	2^{do} curso
<i>indígen-</i>	110	103
<i>afro-</i>	13	69
<i>montu(b-/v-) o amorfino</i>	15	65
<i>chol-</i>	1	7

1er curso

(1) La clase criolla estaba conformada por terratenientes, dueños de la tierra y bienes, quienes subordinaron a grupos como artesanos y pequeños propietarios, indígenas, cholos, montubios y afrodescendientes, que eran la mayoría.

2do curso

(2) Con el apareamiento del Estado, los mestizos lograron acceder al poder político, mucho más con la Revolución liberal, que reconoció la ciudadanía para todos: hombres, mujeres, indios, negros, cholos, mulatos, mestizos y blancos.

(3) Comenten si saben de personas que han negado a sus padres, abuelos o familiares porque son indígenas, afros, cholos, extranjeros.

(4) Las mujeres, los niños y adolescentes, los indígenas, afrodescendientes, montubios y cholos de la época, y mestizos o blancos pobres no eran ciudadanos.

(5) La Constitución 2008 reconoce la ciudadanía a: a. Los niños, niñas y adolescentes b. Cholos, afros, indígenas, montubios, mestizos y blancos c. Personas de opción sexual diversa d. Todas las anteriores.

(6) La Constitución 1830 reconocía la ciudadanía a: a. Los hombres con dinero b. Las mujeres, indígenas, afros c. Cholos y montubios mayores de 21 años d. Blancos y mestizos sin dinero.

(7) La Constitución 1861 reconoce la ciudadanía a: a. Los indígenas, afros, montubios b. Hombres mayores de 21 años, casados y que saben leer y escribir c. Hombres y mujeres mayores de 21 años, casados y que saben leer y escribir d. Cholos y montubios que saben leer y escribir.

(8) La Constitución 1906 reconoce la ciudadanía a: a. Hombres y mujeres mayores de 21 años, que sepan leer y escribir b. Mestizos y blancos que saben leer y escribir c. Indígenas, montubios, cholos, afros d. Hombres y mujeres mayores de 21 años con propiedades.

3.2. Historia

- 20 La materia *Historia* se enseña en 1ero, 2do y 3er año del BGU. En el cuadro 2 *infra*, vemos que esta materia, que retoma los eventos que dieron lugar a la formación de la nación ecuatoriana y que permitiría asegurar la cohesión nacional bajo un discurso de la memoria nacional, no menciona ni a los cholos ni a los montuvios. En esta materia, ambos grupos étnicos están invisibilizados en el discurso que se desprende de los manuales escolares del BGU.

Cuadro 2: BGU, Historia

	1 ^{er} curso	2 ^{do} curso	3 ^{er} curso
<i>indígen-</i>	4	38	155
<i>afro-</i>	2	1	33
<i>montu(b-/v-)</i> o <i>amorfino</i>	0	0	0
<i>chol-</i>	0	0	0

3.3. Lengua y literatura

- 21 *Lengua y literatura* se enseña también en los tres años del BGU. A nivel cuantitativo, con cifras parecidas a las de los lexemas que se refieren al universo montuvio, la alusión a los cholos es minoritaria de nuevo. En 1er año es incluso nula mientras que en 2do y 3er año corresponde respectivamente al 18,18 % y al 8,33 % del conjunto de lexemas. A nivel cualitativo, al analizar los enunciados (9)-(14), constatamos que casi todas las ocurrencias de *chol-* tienen como referente a los cholos de la Costa¹⁰. En efecto, se hace alusión a los cholos/personajes de la obra de Demetrio Aguilera Malta quien, como ya lo mencionamos, escribió sobre ellos principalmente entre los años 30 y 50.

Cuadro 3: Lengua y literatura

	1^{er} curso	2^{do} curso	3^{er} curso
<i>indígena-</i>	17	14	17
<i>afro-</i>	0	0	2
<i>montu(b-/v-)</i> o	0	4	3
<i>amorfino</i>			
<i>chol-</i>	0	4	2

2do curso

(9) El Cholo Que Odio la Plata¹¹

(10) Los dos eran cholos.

(11) No eran malos los cholos.

(12) El cholo que odió la plata

3er curso

(13) Analiza por qué son difemismos los siguientes términos: *carischina*, *mandarina*, *longo*, *cholo*, *bagre*, *chagra*.

(14) Colaboró con Enrique Gil Gilbert y Joaquín Gallegos Lara en un libro colectivo de cuentos que ganó un lugar apreciado en nuestra literatura: *Los que se van. Cuentos del cholo y del montuvio*.

- 22 Vemos, pues, que en el discurso educativo, y en particular el político-educativo, se hace muy poca alusión al pueblo cholo. La materia *Educación a la ciudadanía* utiliza el significante *cholo* diferenciándolo de indígena; sin embargo, no se especifica claramente cuál es el referente ni tampoco se da una definición de lo que es. En la materia *Historia*, ni siquiera se menciona al cholo, ya sea de la Costa o de la Sierra, como parte integrante del Ecuador ni como actor dentro de los eventos históricos nacionales. En cambio, en *Lengua y literatura*, la alusión a los cholos costeños, aunque minoritaria como sucede con los montuvios, es clara ya que son los personajes del escritor Demetrio Aguilera Malta en sus obras y cuentos.

- 23 Entonces, el lexema *chol-* tiene muy pocas ocurrencias comparado con los demás, especialmente con el lexema *indígen-*. Esta población costera no goza entonces del mismo grado de visibilidad que los indígenas. Los cholos se encuentran minorizados en el discurso estatal, el educativo y, más concretamente, el político-educativo. Así, su promoción cultural por el Currículo estatal parece ser menor, si se compara con los demás grupos étnicos.

Conclusión

- 24 Contrariamente a lo ocurrido con el montuvio, la identidad chola no se ve suficientemente reflejada en el discurso estatal. En el discurso político-educativo, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, constatamos que las alusiones a este pueblo son inferiores con respecto a los demás grupos étnicos, en particular los indígenas. Así, las comunas costeras, que se han autoproclamado *cholas*, han decidido reivindicar su patrimonio ancestral con el fin de ser asociadas a indígenas costeños, no a mestizos ni a montuvios. A nivel discursivo, se han (re)apropiado estratégicamente de un término de connotación peyorativa y se han inspirado del discurso indigenista serrano para tener una mejor -e incluso mayor- visibilidad a nivel político. Esto les permite exigir que se respeten sus derechos comunales y que estos no pasen después de los intereses del grupo blanco-mestizo.
- 25 Su autodefinición como cholos o indígenas costeños crea *disonancia cognitiva* a varios niveles. Primero, porque en el imaginario colectivo nacional, la presencia indígena en la Costa es prácticamente inexistente. Segundo, porque, como lo sugiere K. Smith [2015: 37], el Estado considera que los indígenas tienen que hablar un idioma ancestral y, de no ser así, son más bien considerados mestizos. Como ya lo mencionamos, en esto se ha basado la política educativa pública. Existen dos sistemas de Educación Pública: uno hispano en castellano y otro indígena en lengua indígena/ancestral. Si los cholos son indígenas costeños, ¿qué sistema de educación habría que aplicar? Los cholos -como indígenas hispanohablantes- no entrarían, pues, dentro de las delimitaciones definidas por el discurso estatal.

- 26 Así, al analizar el discurso político-educativo, constatamos que los cholos no gozan -al menos todavía- de la misma visibilidad que los demás grupos de la Costa ecuatoriana. En la actualidad, casi excluidos del discurso estatal, su patrimonio cultural es muy poco promovido por el Estado-nación y, por ende, poco valorizado dentro del paisaje cultural y lingüístico del país. Por el momento, la salvaguarda y preservación del patrimonio cultural cholo no forma parte de las políticas públicas.
- 27 A pesar de los esfuerzos emprendidos estos últimos años, en particular desde el 2008 con la Constitución vigente, el sistema educativo ecuatoriano aún no ha conseguido tomar en cuenta plenamente la diversidad cultural existente en el país, en términos de contenido (*i.e.* se estudia muy poco la cultura chola en el Currículo) y de público meta (*i.e.* ¿se puede concebir la existencia de indígenas que no hablen un idioma ancestral?). Podemos, entonces, constatar que la bipolarización del sistema educativo público ecuatoriano (*grosso modo* hispano vs indígena) no se aplicaría a estos pueblos. En efecto, ni en el sistema hispano ni en el indígena, se estudiaría suficientemente su propia cultura: la chola.
- 28 Para nosotros, un sistema educativo central (*top-down*), como el sistema actual, debería ser completado por un sistema educativo provincial y/o regional (*bottom-up*), *i.e.* en el cual el público meta sería consultado. El sistema central permitiría inculcar valores nacionales y la pertenencia a la nación ecuatoriana. El sistema provincial/regional valorizaría la cultura local insertándola dentro del paisaje cultural y lingüístico del Estado-nación. Esto permitiría: a) inventariar y tener en cuenta las particularidades locales, b) poner de realce las manifestaciones culturales y lingüísticas de los diferentes pueblos que habitan el Ecuador -hispanohablantes o no-, c) evitar que la Educación Pública (y el discurso que se desprende de esta) sea percibida como una imposición. Así, el sistema educativo nacional podría hacer resaltar su dimensión intercultural transversal, al ser respetuosa de todas las culturas del Ecuador y de todas las manifestaciones de estas.
-

Álvarez Litben Silvia Graciela, 2001 [1999], *De Huancavilcas a comuneros: relaciones interétnicas en la península de Santa Elena – Ecuador*, Quito: Editorial AbyYala.

Álvarez Litben Silvia Graciela, 2016, “La importancia de tener nombre: identidad y derechos territoriales para las comunas de Santa Elena, Ecuador”, *Revista de Antropología Experimental*, n.º 16, 325-352, disponible en <https://revistaselectronica.s.ujaen.es/index.php/rae/article/view/2896/2517>

Asociación de Academias de la Lengua Española & Real Academia Española, 2019, “cholear”, *Diccionario de la lengua española*, disponible en <https://dle.rae.es/?id=8xZwkbJ>

Asociación de Academias de la Lengua Española & Real Academia Española, 2019, “cholo, la”, *Diccionario de la lengua española*, disponible en <http://dle.rae.es/?id=EMlPbqI>

Bauer Daniel, 2010, “Re-articulating Identity: The Shifting Landscape of Indigenous Politics and Power on the Ecuadorian Coast”, *Bulletin of Latin American Research*, n.º 29(2), 170-186, disponible en <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1470-9856.2009.00347.x>

Colaboradores de Wikipedia, 2018, “David Reinoso”, *Wikipedia, la enciclopedia libre*, disponible en https://es.wikipedia.org/wiki/David_Reinoso

Colaboradores de Wikipedia, 2018, “Mis adorables entenados”, *Wikipedia, la enciclopedia libre*, disponible en https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Mis_adorables_entenados&oldid=109442436

Congreso Nacional del Ecuador, 2004 [1937], *Ley de organización y régimen de comunas*, Quito: s.ed., disponible en <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6614.pdf?view=1>

Dueñas Carmen, 1997, *Marqueses, cacaoteros y vecinos de Portoviejo: cultura política en la Presidencia de Quito*, Quito: Editorial AbyYala.

Dueñas Carmen, 2010, «Los viajes de los indios de Portoviejo a la Corte española: conflictos interétnicos y territoriales», *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, n.º 31(I semestre), 5-24, disponible en <http://revistaprocesos.ec/ojs/index.php/ojs/article/view/114/203>

Fabbri Paolo & Aurelia Marcarino, 2002, “El discurso político”, *Designis*, n.º 2, 17-32, disponible en https://ddd.uab.cat/pub/designis/designis_a2002m4n2/designis_a2002n2p17.pdf

Macías Barrés David, 2014, “Patrimonio cultural y lingüístico: El montubio y el amorfino”, *HISAL. Histoire(s) de l'Amérique latine*, vol. 10, disponible en <http://www.hisal.org/?journal=revue&page=article&op=view&path%5B%5D=Macias2014>

Macías Barrés David, 2019, “Políticas estatales e identidades en el Ecuador: etnicidades de la Costa y ‘reindigenización’”, *Crisol*, n.º 6, p. 1-16, disponible en <http://crisol.parisnantes.fr/index.php/crisol/article/view/152/134>

Macías Barrés David, en prensa, “El cholo más allá de la literatura: discurso e identidad”, *Actas del Congreso Anual de Ecuatorianistas* 2019.

Palma Neptalí, 2018a, “Pueblo cholo busca su inclusión en la Constitución”, *El Universo*, disponible en <https://www.eluniverso.com/noticias/2018/06/04/nota/6792824/pueblo-cholo-busca-su-inclusion-constitucion>

Palma Neptalí, 2018b, “Pueblo cholo del Ecuador trata su reconocimiento en la Constitución”, *El Universo*, disponible en <https://www.eluniverso.com/noticias/2018/05/30/nota/6783458/pueblo-cholo-trata-su-reconocimiento-constitucion>

Rodríguez Cruz Marta, 2018, “Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador”, *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, n.º 60, 217-236, disponible en http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-12492018000100217

Roitman Karem & Oviedo Alexis, 2017, “Mestizo racism in Ecuador”, *Ethnic and Racial Studies*, n.º 40(15), 2768-2786, disponible en <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01419870.2016.1260749>

Sinardet Emmanuelle, 2010, “¿Describir o inventar la tradición? La construcción de una figura mítica del cholo en Don Goyo (1933) de Demetrio Aguilera Malta” en Guiraud Michèle (éd.), *Fêtes et traditions dans le monde luso-hispanophone. Mélanges en l'honneur de Nicole Fourtané*, Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 157-170.

Smith Kimbra, 2015, *Practically invisible: Coastal Ecuador, tourism, and the politics of authenticity*, Nashville: Vanderbilt University Press.

1 D. Bauer [2010] propone el término *reindigenización*, también conocido como *etnogénesis* (cf. S. Álvarez Litben, 2016). Se trata de un proceso a través del cual ciertos pueblos, considerados como minorías (i.e. minorizados), se apoyan en su patrimonio histórico para reactivar ciertos rasgos étnicos suyos, invisibilizados por el grupo cultural dominante.

2 En Ecuador coexisten dos grafías: *montubio* y *montuvio*. El pueblo *montuvio* del Ecuador prefiere la segunda grafía. En efecto, *El Diccionario de la Lengua Española* (o *DLE*) define *montubio* como una persona “montaraz y grosera”, definición con la que no adhieren. En cambio, se define *montuvio* como un ecuatorianismo que significa “campesino de la costa”. Eso explica su preferencia por este último. Para saber más sobre el *montuvio* costeño, ver. D. Macías Barrés [2014].

3 En la Constitución, el término “montubio” se encuentra escrito con “b”. Nosotros hemos preferido utilizar más bien la grafía con “v”, i.e. “montuvio” que es con el que la misma comunidad se autoidentifica.

- 4 D. Bauer [2010] prefirió utilizar un nombre inventado para hacer alusión a una de las comunas que forman parte de la parroquia Salango, cantón Puerto López.
- 5 Basta con comparar los siguientes vídeos de sus danzas respectivas en la plataforma Youtube: danza chola (<https://youtu.be/N-WsZomcGkU>) vs danza montuvia (<https://youtu.be/6tF7yKO5WfQ>).
- 6 El amorfino es una creación poético-musical, acompañada de una danza, que se asocia casi exclusivamente al pueblo montuvio (cf. D. Macías Barrés, 2014).
- 7 Las cursivas son del autor.
- 8 Como el grupo blanco-mestizo ha sido históricamente el dominante, nos hemos centrado en los grupos étnicos minorizados desde la Colonia. Concretamente, en este estudio, se trata de mostrar la poca o casi nula visibilidad que se le brinda a los cholos de la Costa en el discurso estatal.
- 9 El Bachillerato General Unificado (BGU) corresponde a los tres últimos años de educación antes de ingresar a la universidad. Las materias del BGU forman parte de un tronco común ya que los alumnos pueden escoger dos especialidades, i.e. bachillerato en ciencias y bachillerato tecnológico.
- 10 Hemos excluido el enunciado 13 que presenta el significante fuera de contexto y como un disfemismo.
- 11 Hemos retomado el enunciado tal cual está escrito en el texto, aunque no adhiramos a las normas tipográficas.

Español

En Ecuador, el discurso estatal tiende a minorizar –o incluso invisibilizar– la identidad *chola*. En el verano del 2018, Gilberto de la Rosa Cruz, presidente de la Federación Nacional del Pueblo Cholo del Ecuador (o FENAPUCHODEC) – fundada en el 2011–, negocia con el Estado la inclusión de dicho pueblo en el artículo 56 de la Constitución vigente, artículo en el que se mencionan los grupos étnicos reconocidos por el Estado. Así, este pueblo, que se autoproclama *cholo*, espera conseguir una mayor visibilidad y la promoción de su identidad a través de las políticas estatales educativas, culturales y lingüísticas. Presentamos un estudio lexicométrico que nos permite evaluar el grado de visibilidad del pueblo *cholo* costeño con respecto a los demás grupos humanos de Ecuador. Nos centramos particularmente en el discurso político-educativo, reflejo del discurso estatal, presente en los manuales escolares (o libros de texto), cuando estos

definen, para el alumnado, la organización política, social y administrativa del Estado. Como los *cholos* son un pueblo hispanohablante, nos focalizamos en el Sistema de Educación Nacional (enseñado en español) y analizamos el discurso que se desprende de los manuales escolares de cuatro tres materias en el programa del Bachillerato General Unificado (o BGU): (a) *Educación para la ciudadanía*, (b) *Historia* y (c) *Lengua y Literatura*

Français

En Équateur, le discours étatique tend à minoriser – voire invisibiliser – l'identité *chola*. L'été 2018, Gilberto de la Rosa Cruz, président de la Fédération nationale du peuple cholo de l'Équateur (ou FENAPUCHODEC) – fondée en 2011 –, négocie avec l'État l'inclusion du peuple *cholo* dans l'article 56 de la Constitution actuelle, lequel mentionne les groupes ethniques reconnus par l'État. Le peuple s'auto-proclamant *cholo* espère ainsi bénéficier d'une plus grande visibilité et de la promotion de son identité à travers les politiques étatiques éducatives, culturelles et linguistiques. Nous présentons une étude lexicométrique qui nous permet d'évaluer le degré de visibilité du peuple *cholo* du littoral par rapport à d'autres groupes humains de l'Équateur. Nous nous penchons notamment sur le discours politico-éducatif, en tant que reflet du discours étatique, présent dans les manuels scolaires (*libros de texto*), lorsque ceux-ci définissent, à l'attention des élèves, l'organisation politique, sociale et administrative de l'État. Étant donné que les *Cholos* sont un peuple hispanophone, nous observons le système d'Éducation nationale (enseigné en espagnol) et analysons le discours qui se dégage des manuels scolaires des trois matières du Baccalauréat général unifié (ou BGU) : (a) *Éducation citoyenne*, (b) *Histoire* et (c) *Langue et littérature*.

English

In Ecuador, State Discourse tends to minorize -or even invisibilize- *cholo* identity. In summer 2018, Gilberto de la Rosa Cruz, President of the National Federation of Cholo People in Ecuador (or FENAPUCHODEC) -founded in 2011-, negotiates the inclusion of *Cholos* in the article n° 56 of the actual Ecuadorian Constitution with the government; the article that mentions the ethnic groups recognized by the Ecuadorian government. By doing so, this *pueblo* (people in Spanish), that auto-proclaims itself *Cholo*, hopes to gain more visibility and to guarantee the promotion of their identity through public education, cultural, and language policies. By means of a lexicometrical study, I intend to show the degree of visibility of littoral Cholo people compared to the other human groups in Ecuador. I will center mainly on Political-Educational Discourse, which reflects State Discourse, found in those textbooks (*libros de texto*) that define the political, social and administrative organization of the State. Since *Cholos* are Spanish-speakers, I only use textbooks of three subjects coming from the General Unified Baccalaureate Program (GUB program) of the National Education System (taught in Spanish): (a) *Civic Education*, (b) *History*, and (c) *Language and Literature*.

Mots-clés

Équateur, Cholos, littoral, discours étatique, discours national, discours politico-éducatif, identité culturelle et linguistique, patrimoine, groupe minorisé

Keywords

Ecuador, Cholos, littoral, State Discourse, National Discourse, Political-Educational Discourse, cultural and linguistic identity, heritage, minorized group

Palabras claves

Ecuador, cholos, litoral, discurso estatal, discurso nacional, discurso político-educativo, identidad cultural y lingüística, patrimonio, grupo minorizado

David Macías Barrés

Université de Lyon (UJML3) Centre d'Études Linguistiques - CEL EA 1663

IDREF : <https://www.idref.fr/176089144>

ORCID : <http://orcid.org/0000-0001-5570-4986>

HAL : <https://cv.archives-ouvertes.fr/david-abrahammacias-barres>