

Universidad Andina Simón Bolívar
Sede Ecuador
Área de Letras y Estudios Culturales

Maestría en Estudios de la Cultura
Mención en Políticas Culturales

La educación intercultural en contextos de migración interna

Andrea Belén Tamayo Torres

Tutora: Angélica Verónica Ordoñez Charpentier

Quito, 2021



Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Andrea Belén Tamayo Torres, autora del trabajo intitulado “La educación intercultural en contextos de migración interna”, mediante el presente documento de constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Estudios de la Cultura - Mención en Políticas Culturales en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

28 de diciembre de 2021

Firma: _____



Resumen

La investigación parte de la experiencia y acompañamiento como docente en la Unidad Educativa Intercultural Jatari Unancha – Centro Nuevos Horizontes. Este centro educativo forma parte del Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi y es el único establecido en la ciudad de Quito, ya que los otros centros se encuentran dentro de la provincia antes mencionada. Este Centro fue creado con el fin de atender a la población que migra del campo a la ciudad y que manifiesta su deseo por continuar con su educación básica y media. Considerando las complejas realidades de los estudiantes que migran del campo a la ciudad y viceversa, así como la estructuración de la educación intercultural en Ecuador es importante preguntarse: ¿De qué forma construyen la identidad los sujetos indígenas que viven en constante movimiento migratorio entre el campo y la ciudad? ¿Cómo está pensada/estructurada la educación intercultural para estos sujetos en el país y de qué formas incide en la construcción de su identidad/memoria? ¿Qué desafíos presenta la educación intercultural frente a las realidades de los sujetos indígenas en situación de migración interna? Este estudio pretende ser un aporte para reflexionar la apertura y las dinámicas que tienen los espacios educativos denominados “interculturales” atendiendo las necesidades de estudiantes que se encuentran en constante tránsito. Esto implica una preocupación por las transformaciones en la subjetividad del sujeto migrante y por las respuestas que brinda la educación intercultural ecuatoriana a las realidades de quienes viven el confrontamiento entre dos matrices culturales, la andina y la occidental, debido a su constante movimiento entre la ciudad y el campo.

Palabras clave: educación intercultural, migración interna, Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi, Jatari Unancha, Centro Nuevos Horizontes

La escuela no nos prepara para la vida,
la escuela es la vida.

Dedico este trabajo al pueblo indígena de Cotopaxi y sus luchas.

Agradecimientos

Agradezco a mi familia que en todo proyecto han estado junto a mi hasta las últimas consecuencias.

A mi compañero de vida, quien me brindó afecto, trabajos de cuidado, sostenimiento, ánimo, apoyo, todo ello me permitió culminar esta investigación.

A lxs compañerxs de militancia, quienes ya no están y quienes continúan en el trabajo organizativo y popular, gracias por esa constante búsqueda de hacer “política de otra forma” que me proporcionó la inspiración necesaria para finalizar este estudio.

Al Padre Pepe, Mery Martínez y el Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi, Colegio Jatari Unancha. A Yoly, Oscar, Rodolfo, Alicia, Tati, César, Fernanda, docentes del Centro Nuevos Horizontes, por brindarme la apertura a sus procesos educativos de lucha y organización. A los estudiantes del Centro Nuevos Horizontes por su cariño.

A mi tutora Angélica Ordóñez por su paciencia para acompañarme en esta aventura llamada tesis.

Tabla de contenidos

Introducción.....	13
Capítulo primero: La migración e identidad del sujeto migrante	21
1. Los procesos de migración interna en Ecuador y la apertura del campo de estudios	21
1.1. Migración de la población indígena desde la provincia de Cotopaxi a la ciudad de Quito	25
2. El itinerario de viaje del sujeto migrante: Memoria de las familias indígenas en el desplazamiento entre el campo y la ciudad.....	28
3. Voces múltiplemente situadas: La construcción identitaria del sujeto migrante ...	34
3.1. Transformaciones que provoca en la ciudad y en el campo.....	39
4. Estudiantes migrantes: El sujeto indígena en situación de migración dentro de los procesos de educación formal e intercultural.....	42
Capítulo segundo: Educación e interculturalidad	47
1. Educación intercultural en Ecuador y en Cotopaxi.....	47
2. Multiculturalismo en la educación “intercultural” ecuatoriana: la folclorización del pensamiento andino y del sujeto indígena	54
3. Hegemonía cultural y colonialidad en el currículo educativo intercultural	60
4. La educación intercultural como una cuestión étnica: el desconocimiento del sujeto en situación de migración en el ámbito educativo	67
Capítulo tercero: Desafíos para una educación intercultural en contextos migrantes	73
1. ¿El sujeto en situación de migración es sujeto intercultural? La diferencia como construcción colectiva, política y cultural.....	73
2. Educación intercultural para sujetos en situación de migración	77
Conclusiones.....	85
Lista de referencias	89
Anexos.....	95
Anexo 1: Fotografías	95
Anexo 2: Entrevistas a docentes del Centro Nuevos Horizontes.....	100

Introducción

Los estudios de migración interna tienen su auge en la década de 1970 (Eguiguren 2017), posterior a la Reforma Agraria. Esta última suprimió las relaciones de concertaje y servidumbre que la población indígena tuvo que vivir durante la época colonial y parte de la época republicana. Sin embargo, esta reforma no logró resolver el problema agrario de la tenencia de tierras productivas y el acceso a fuentes de agua para una adecuada producción agrícola. Esto generó que la población indígena quede reducida a una situación de pauperización hasta la actualidad, obligándola a migrar a las ciudades como fuerza de trabajo intermitente.

Es en este momento de la historia ecuatoriana donde se realizan numerosos aportes que pretenden dar cuenta de las transformaciones sociales a partir de la migración del campo hacia la ciudad. Sin embargo, a partir de los años noventa, el debate teórico generado por la migración interna sufre su debacle con la emergencia de lo que se denominará como corpus teórico de “migración internacional o transnacional” trabajados por Glick Schiller, Ramírez y Ramírez, Pedone, Mejía, Acosta, entre otros (Eguiguren 2017).

Esto se debe a que este fenómeno social se vuelve fuerte a finales de la década del año de 1990 (Eguiguren 2017). De esta manera, las reflexiones que desde las ciencias sociales se estaba realizando con respecto a la migración interna viven su detrimento. Así, este estudio pretende realizar un aporte teórico que permita releer el fenómeno de la migración interna en el Ecuador, desde una perspectiva cultural, en la cual se procura colocar el acento en el sujeto indígena en situación de migración.

Existen diversos enfoques desde los cuales han proliferado los estudios de migración interna. Así, lo que se puede evidenciar en un primer momento es el acento en el punto de vista economicista que da cuenta de los factores de expulsión y de atracción que motivan a la población a desplazarse (inserción laboral, oferta y demanda de mano de obra, oportunidades de empleo, salarios, etc.) (Yépez y Gachet 2014). Esto a su vez, ha generado la emergencia de estudios estadísticos, desarrollados por la ciencia demográfica, en donde el acento se encuentra en realizar mediciones para proporcionar

información en términos cuantitativos de la población migrante o las formas de movimiento existentes (Yépez y Gachet 2014).

Por otro lado, también es posible observar una tendencia a enfocar los estudios de migración interna dentro del marco de lo histórico, que permita explicar el “desarrollo” nacional dentro del sistema capitalista (Yépez y Gachet 2014). Esta referencia posibilita comprender las causas generales por las que se producen las migraciones comprendiendo cómo funciona la estructura social, política, económica y cultural de una época dada.

Finalmente existen también estudios que dan cuenta de los intereses culturales de la población, como es el caso de la migración interna por oportunidades educativas. Estas últimas explicarían los flujos migratorios a partir del interés en obtener mayor capital cultural por parte de los sujetos, que sirva a su vez en la obtención de empleo, regresando una vez más a las explicaciones economicistas. Sin embargo, ninguno de estos enfoques da cuenta de los procesos culturales e identitarios por los que pasan dichos sujetos en movimiento.

En este sentido, los estudios culturales permiten comprender cómo la conformación del contexto sociocultural (entre este la institución escolar) determinan la constitución identitaria del sujeto. Es importante mencionar que el sujeto en situación de migración es un sujeto en movimiento cuya identidad se encuentran en constante transformación. Si bien es cierto ninguna identidad es estática, en el caso de los sujetos indígenas de Cotopaxi en situación de migración interna, su identidad está característicamente marcada por el constante tránsito que realiza entre el campo y la ciudad, en este sentido, las matrices culturales del lugar de origen y de llegada se ven confrontadas en una dinámica de choque y repulsión que no se sintetiza armónicamente (Cornejo Polar 1996).

Para generar una mayor comprensión de este fenómeno, este estudio utiliza la categoría de las “voces múltiplemente situadas” propuesta por Antonio Cornejo Polar. Este autor manifiesta que el desplazamiento migratorio; es decir, este devenir entre el mundo andino y el mundo occidental, duplica el territorio del sujeto, impulsándole a hablar desde más de un lugar. Esto implica que “el discurso del migrante es radicalmente descentrado, en cuanto se construye de ejes varios y asimétricos, de alguna manera, incompatibles y contradictorios” (Cornejo Polar 1996, 841) . De esta forma, el sujeto migrante constituye un discurso “doble o múltiplemente situado” (Cornejo Polar 1996, 841).

Los múltiples lugares en los cuales se sitúan generan un sinnúmero de conocimientos y experiencias contradictorias, es decir, por un lado, lleva al indígena a la integración en el mundo de la modernidad a través de los nuevos consumos culturales que realiza en la ciudad, pero también lo lleva a las formas de resistencia a esa misma integración cuando se utilizan estrategias para reproducir el modo de vida que llevaban en el campo (Farrell 1988).

Esta investigación se realizará dentro del espacio escolar, pues es uno de los lugares en los cuales se puede visibilizar la disputa en la construcción identitaria de los sujetos en situación de migración interna, entendiendo que la escuela es una representación de la sociedad que la contiene. La escuela se considera un espacio privilegiado para desarrollar el problema planteado, ya que quienes migran pasan una considerable cantidad de tiempo en ésta, contribuyendo en los procesos en los que se construye la identidad de dichos sujetos. De esta forma, se busca contribuir al debate entre educación intercultural y migración interna.

La educación intercultural bilingüe emerge como concepto a partir de lo que se denomina como “educación indígena”. Este último término, por su especificidad poblacional, no permite dar cuenta de las prácticas que se dan alrededor de este tipo de educación. Esto a su vez conlleva, a que desde instancias académicas se empiece a reflexionar esta educación de manera más amplia, entendiéndola como una lucha contra los cánones hegemónicos y colocando el término “intercultural”.

Para Walsh (2009, 2010) es importante rescatar el sentido de la interculturalidad en la educación entendiéndola como un “intercambio de culturas en condiciones de igualdad” (2009, 41). La autora especifica que no solamente se habla en términos étnicos, sino de toda la relación que permita construir un respeto mutuo entre sujetos con distintas cosmovisiones, para de esta manera romper con la lógica hegemónica de la cultura dominante que excluye a ciertos actores. En este sentido, manifiesta la necesidad de un profundo cambio estructural, que genere las condiciones necesarias para hacer este intercambio, sin esa premisa cumplida no existe la posibilidad de escucha, comprensión, entendimiento y generación de prácticas en igualdad.

Sierra y Tibán (2007) consideran que la educación intercultural debería, no solo constituirse como proceso político reivindicativo de los pueblos y nacionalidades indígenas con el fin de conservar sus formas culturales, sino ir mucho más allá. Para ellos, debería generar un proceso que apunte a la equidad en el acceso al poder político y económico. De esta manera, proponen que la aplicación de una política de

interculturalidad solo es posible en la medida en que se mire más allá de la conservación, de la cual se aprovecha el mercado, para generar un enriquecimiento en base al atractivo del folklore, y que las políticas de educación intercultural deberían estar orientadas al enriquecimiento mutuo de todas las culturas, es decir, construir una convivencia social donde se valore la riqueza de la diferencia.

La relevancia de problematizar la educación intercultural con los procesos migratorios internos radica en que permite reflexionar sobre la apertura que tienen los espacios educativos denominados “interculturales” para los sujetos indígenas en situación de migración interna. Así, este estudio es significativo porque además de profundizar en las transformaciones identitarias que experimenta este sujeto en el movimiento campo-ciudad, pretende reflexionar sobre la posibilidad de un diálogo intercultural y la construcción de políticas públicas interculturales en los espacios educativos, donde las matrices culturales se encuentran confrontadas por el movimiento de los migrantes internos que deciden continuar con sus estudios en la ciudad, pero que no se apartan totalmente del campo.

Contextualización del estudio

Esta investigación tiene como foco de estudio a la población migrante indígena que acude al Centro Nuevo Horizontes ubicado en el Sur Quito, extensión del Colegio Intercultural Bilingüe Jatari Unancha que pertenece al Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi (SEIC), ya que se considera que el espacio educativo es uno de los escenarios en los cuales se constituyen dichas identidades en disputa, además de haber sido el espacio en el que la investigadora participó de los procesos educativos comunitarios como docente.

El Centro Nuevos Horizontes fue creado como un espacio educativo para adolescentes y jóvenes que han migrado. Esta necesidad es históricamente presentada por las mismas comunidades indígenas, quienes tienen familiares (parientes de hasta tercer y cuarto grado de consanguinidad) en la ciudad capital (Estudiantes Centro Nuevos Horizontes - Colegio Jatari Unancha 2018).

Sin embargo, a este centro educativo no solamente llega población indígena de Cotopaxi, también se inscriben migrantes internos provenientes de las provincias de Manabí (población montubia) y de Imbabura (población afrodescendiente), aunque en muy baja proporción (Tamayo 2018), así como personas adultas que por circunstancias

distintas de vida no han podido terminar sus estudios de bachillerato y que hoy por hoy, se enfrentan a un mercado que exige que tengan un título para ejercer ocupaciones que antes no lo requerían, por ejemplo, auxiliares de limpieza (Tamayo 2018).

Por esta razón, el Centro Nuevos Horizontes tiene dinámicas distintas. Las clases son semipresenciales, es decir, se brindan los días sábados y domingos. Esto permite que los y las estudiantes que trabajan, puedan hacerlo entre semana (de lunes a viernes). Esta dinámica no se diferencia de otros centros educativos del Colegio Jatari Unancha, es decir, al igual que en la ciudad de Quito, en las comunidades indígenas de Cotopaxi el horario de clases se ejecuta los fines de semana. Así, quienes se encuentran en sus comunidades por lo general se dedican a actividades agrícolas, mientras que quienes han migrado a la ciudad, por lo general se dedican a otro tipo de labores como: venta de alimentos en mercados, obreros de la construcción, colectores de pasajes en transporte público y empleadas domésticas.

Aquí se hace necesario diferenciar el trabajo remunerado, de aquel que, siendo trabajo, no es remunerado. En ese sentido, se encuentran quienes apoyan a sus padres y madres en la venta de alimentos en los mercados locales o quienes realizan trabajos de cuidado en sus hogares en la crianza de niños pequeños y niñas pequeñas; y que no tiene otras personas que puedan realizar estas actividades, siendo los y las estudiantes quienes realizan estas labores (Estudiantes Centro Nuevos Horizontes - Colegio Jatari Unancha 2018).

Por ello, se afirma que lo que cambia en realidad son las dinámicas particulares que se presentan en lo urbano y en lo rural, cambiando de muchas maneras la educación brindada. Esto sucede porque la institución parte de un principio ético y político, que fue inspirado en los mandatos de los pueblos indígenas en los años 70 y 80 (Movimiento Indígena de Cotopaxi 1980), así como en las pedagogías de Paulo Freire y Lev Vigotsky (José Manangón, comunicación personal con la autora, mayo 2019), cuya consecuencia fue la creación de una pedagogía “propia”, con método “propio”, que a su vez, tiene énfasis en proporcionar una educación que responda a las necesidades de las comunidades indígenas, esto incluye el contexto de los estudiantes que migran.

La experiencia de docencia en el Centro Nuevos Horizontes, implica retos pedagógicos distintos a los de los y las docentes que acompañan procesos educativos en comunidad. Esto debido a que las necesidades y aspiraciones de los y las estudiantes en situación de migración interna y adultos que se encuentran en la ciudad son distintas a quienes viven en el campo, el trabajo es cambiante y en ocasiones contrario al que se

realiza en las comunidades, pero, sobre todo, las formas de relacionamiento que tiene la ciudad generan unas dinámicas que a su vez requieren otras pautas de socialización y, por tanto, otros conocimientos a los que se requieren en la ruralidad.

En concreto, los contenidos curriculares y las metodologías abordadas en este centro educativo que recepta migrantes internos, terminan siendo una mixtura que apelan tanto a las realidades de la ciudad, como a las del campo, esto en correspondencia con las reflexiones teóricas generadas por Paulo Freire (2004) con respecto a la educación popular, que manifiestan que “el respeto al saber popular implica necesariamente el respeto al contexto cultural. La localidad de los educandos es el punto de partida para el conocimiento que se van creando del mundo. *Su mundo*, en última instancia, es el primer e inevitable rostro del mundo mismo”.

Sin embargo, este cúmulo de experiencias que aborda prácticas educativas cotidianas y populares, no corresponden necesariamente a la política educativa intercultural generada por el Estado, es ahí, donde emerge las tensiones acerca de la educación intercultural bilingüe como política intercultural del Estado, pero sobre todo como parte de la construcción identitaria de aquellos sujetos en constante tránsito.

Preguntas de investigación

Considerando las complejas realidades de los estudiantes que migran del campo a la ciudad y viceversa, así como la estructuración de la educación intercultural en Ecuador es importante preguntarse: ¿De qué forma construyen la identidad los sujetos indígenas que viven en constante movimiento migratorio entre el campo y la ciudad? ¿Cómo está pensada/estructurada la educación intercultural para estos sujetos en el país y de qué formas incide en la construcción de su identidad/memoria? ¿Qué desafíos presenta la educación intercultural frente a las realidades de los sujetos en situación de migración interna?

Metodología de estudio

La información presentada es la síntesis del trabajo realizado en entrevistas a actores clave, además de grupos focales con estudiantes, con el fin de obtener distintos puntos de vista sobre la misma problemática a ser abordada. En este estudio, se posiciona las reflexiones de las autoridades y docentes del Sistema Indígena de Cotopaxi, pero sobre

todo de los estudiantes en situación de migración interna, quienes son los sujetos históricos, políticos y protagónicos de este estudio, sin embargo, no se reflejará con literalidad todos sus testimonios, con excepción de algunos que sean relevantes para presentar ideas precisas sobre los tópicos tratados.

Para realizar esta investigación trascenderemos de la idea de la antropología clásica en la cual el investigador realiza una serie de preguntas con el fin de “extraer” información, la cual posteriormente será categorizada por él. No se trata por tanto de un acto de hablar por las protagonistas de los procesos, en la cual, quien investiga repiten a su manera la palabra de las informantes; tampoco se trata de un ejercicio de ventriloquia, más bien se pretende la construcción de un diálogo entre quien investiga y los protagonistas de este proceso educativo: los estudiantes en situación de migración interna.

La subjetividad de los protagonistas tiene un locus diferente al de quien investiga, incluso siendo su docente, pues indiscutiblemente se marca una relación de poder (Giroux 2003), incluso si quien lleva el proceso pedagógico se ampara en metodologías populares y horizontales. Por tanto, se hace necesario superar aquella perspectiva del “informante”, puesto que las voces que dialogan con quien investiga son parte de la dinámica educativa, están en el cotidiano, por ello será indispensable presentar sus voces como protagonistas de este proceso.

Aquí, es importante señalar que quien investiga también tiene un locus de enunciación, de esta manera, quien investiga no es un sujeto externo al ambiente educativo, sino más bien es parte de las dinámicas del mismo, por lo tanto, también tiene relatos y construcción de conocimiento frente a las realidades que se presentan en el contexto escolar, y su subjetividad también será tomada en cuenta dentro de los diálogos mantenidos con los diferentes actores.

En este sentido, tanto quien investiga, como los protagonistas (estudiantes en situación de migración interna) participan en la construcción del conocimiento, respondiendo a la pregunta de Spivak (2003) acerca de si los sujetos subalternos tienen voz, en esta investigación y partir de otros autores como Grimson (2013) proponemos que sí tienen voz y que es posible la construcción del conocimiento entre protagonistas y quien investiga, comprendiendo además que “el que los subalternos puedan hablar no significa que quieran o puedan estar hablando todo el tiempo” (Grimson y Bidaseca 2013, 17). Por tanto, este estudio privilegiará las voces de los estudiantes.

La interlocución entre quien investiga y los estudiantes se basará en entrevistas semiestructuradas; es decir, entrevistas que no son rígidas. La interpretación de las

mismas se realizará desde la contrastación de las voces de los protagonistas con las categorías y la fundamentación teórica establecidas en esta propuesta. Por otro lado, se ha elaborado una extensa investigación bibliográfica con el fin de posibilitar el diálogo entre diversos autores que permita reflexionar a la educación intercultural en los contextos de migración interna.

Capítulo primero

La migración e identidad del sujeto migrante

En el siguiente capítulo se aborda el fenómeno de la migración interna y las complejas tramas culturales que se urden, producto de la misma. Para ello se realiza una referencia histórica sobre los procesos de migración interna en Ecuador, así como de su campo de estudio. Además, se reflexiona sobre la memoria de las familias indígenas que se ven atravesadas por esta situación de movimiento y desplazamiento constante desde la provincia de Cotopaxi a la ciudad de Quito. Con esto, se pretende comprender la forma en la que se construye la identidad de los sujetos indígenas en situación de migración interna que además han decidido formar parte de los procesos de educación formal e intercultural que proporciona el Estado ecuatoriano en la ciudad.

1. Los procesos de migración interna en Ecuador y la apertura del campo de estudios

Para Pachano (1988) y Rodríguez (1988), es necesario comprender la migración interna como un “éxodo [...] que ha acompañado el desarrollo del capitalismo, especialmente en los países del llamado Tercer mundo”(Pachano 1988, 199). La migración interna en la región se ha observado como un fenómeno social producto del cambio en las relaciones sociales de producción y de las fuerzas productivas, las cuales provocan desplazamientos poblacionales. Estos a su vez tienen sus propias particularidades, en el caso ecuatoriano el movimiento poblacional al interior del país se ha caracterizado por tener diferentes tipos de flujos, a diferencia de la tendencia histórica predominante en la región, la que se ha caracterizado por ser una corriente rural – urbana. En Ecuador, históricamente se ha podido registrar:

Flujos que se originan en el campo y que se dirigen a otras áreas rurales, flujos que partiendo del campo van hacia ciudades pequeñas o intermedias, flujos que más bien tienen un sentido urbano-rural y, evidentemente, flujos que parten desde el campo y que finalizan en las áreas urbanas. (Pachano 1988, 200)

Es importante resaltar, que en cada época estos desplazamientos internos se han visto condicionados por el modelo de explotación dominante (Rodríguez 1988), así como por la presencia de otros elementos que son producto de dicho modelo. De esta manera, durante los años de 1880 a 1920 se empieza a visibilizar este fenómeno incipientemente, impulsado sobre todo por la producción cacaotera, la cual generaba un flujo migratorio desde el campo serrano al campo costeño, sin que la población se establezca de manera definitiva. Estos desplazamientos continuos se debían, en gran medida, a que la producción se “realizaba bajo una modalidad que combinaba la forma plantación con relaciones semiserviles”(Farrell 1988, 23), lo que a su vez provocaba que no existiese un crecimiento sostenido de la población en la región Costa.

Sin embargo, en la década de los años cuarenta y cincuenta, surge el auge bananero, centrando el modelo económico en la agroexportación. Según los estudios realizados durante dicha época censal (Rodríguez 1988; Farrell 1988), se manifiesta un cambio en la forma de producción, la cual generaba mayor estabilidad en la población que migraba hacia la región Costa. La estructura económica y social se transforma, las tierras son ocupadas de manera masiva y se conforma un núcleo numeroso de trabajadores asalariados, de tal manera que se logra dar asentamientos estables donde la población permanece por un tiempo prolongado (Farrell 1988), dándole un fuerte sentido a la migración rural-rural.

Durante la década de los años sesenta, se dicta la primera ley de Reforma agraria, junto con dos decretos de abolición de relaciones precarias (Farrell 1988), esto implicará una gran transformación tanto en la región Sierra como en la Costa. Esta consiste en el quiebre del viejo régimen hacendatario y la modernización del campo con la apertura al Estado de derechos. En Ecuador se produce el reparto de tierras, pero no de la misma manera que el resto de la región. Las vías son variadas, por un lado, por la presión de las organizaciones indígenas y campesinas que obligan a los hacendados a la venta o reparto de tierra, por otro lado, por la colonización de las cejas de montaña que no eran ocupadas por los terratenientes, esta última como un mecanismo del Estado ecuatoriano para integrar esas tierras al modelo de producción agroindustrial de monocultivo. Sin embargo, y pese a ello las élites de ese momento histórico tienen la fuerza suficiente para negociar el reparto de tierras y evadirlo, conservando los espacios agrícolas más productivos.

El reparto de tierra y el reconocimiento de la propiedad que las comunidades indígenas y campesinas tenían antes de la reforma agraria, sumado a la acción del Estado, crea otras condiciones materiales para la supervivencia: los campesinos se convierten en

propietarios de su comercialización, se pueden movilizar libremente sin estar sujetos a las haciendas, etc. En suma se conforma una nueva estructura agraria y con esto las relaciones sociales de producción cambian, así las formas tradicionales de producción van resquebrajándose, la distribución de la tierra tiene cambios significativos y el mercado obtiene un alcance nacional no visto con anterioridad.

Para las migraciones internas esto implicó también una transformación, por un lado, las migraciones hacia la región Costa, que hasta entonces por el auge del banano se encontraban en incremento, se empiezan a moderar, en cambio existe una retención en la población serrana puesto que se empieza a observar que la población indígena surge como sector campesino. Esto a su vez hace de la región Costa un lugar de menor atracción para la población migrante.

En esta década, gracias a la apertura de los estudios sobre colonización se empieza a perfilar una primera instancia sobre lo que luego serían los debates acerca de la migración interna. En este sentido, se estudiaron a los grupos económicos de poder que se denominarían como “pioneros”, puesto que buscaban comprar tierras o aprovechar el Plan de Colonización para luego usufructuarlas. También se estudiaron las formas en las que las que se movilizó una gran cantidad de mano de obra, generando flujos de movilidad al interior del país (no necesariamente del campo a la ciudad, también se observaban estudios de movilidades rural – rural), esto posteriormente permitiría comprender la urbanización que se experimentó, no solo como país, sino como región (Eguiguren 2017). En ese momento, los estudios incipientes sobre migración se veían como un mecanismo de ajuste al sistema.

Con la llegada de los años setenta se desata el boom petrolero que llevó a la industrialización tardía del país, modernizando considerablemente su aparato productivo, esto propiciará la transformación y monopolización de las empresas rurales (Rodríguez 1988), pero también la transformación de los grandes centros urbanos, convirtiéndolos en lugares de atracción para las personas que provenían del campo, así se empieza a generar un fenómeno conocido como “desruralización” (Rodríguez 1988), puesto que las migraciones internas tenían como principal marcha el tránsito desde el campo hacia la ciudad. Esto tuvo como consecuencia una centralización de las fuerzas productivas en la urbe (ciudades) y una destrucción de las formas de producción comunitaria en el espacio rural (campo) (Pachano 1988, 199–200) y que persisten hasta la actualidad (Moreta 2015).

Durante esta década, el Estado en su afán de elaborar políticas públicas, demanda investigaciones en las ciencias sociales, entre ellas sobre la migración desde los espacios rurales a los urbanos. Esto generaría los primeros estudios histórico estructurales enmarcados en el proceso de inserción del país al capitalismo mundial, entendiendo que no era el único en atravesar dicho proceso, sino que era un interés dentro de la región. En ese sentido, la migración se centra en los problemas agrarios que generaba la creciente urbanización. Esta etapa se centra en el estudio de las causas macroeconómicas por las cuales se produce la migración y tiene como tópico principal la migración del campo a la ciudad (Eguiguren 2017).

Durante la década de los ochenta se consolida el proceso de urbanización que ya se venía gestando en la década de los setenta, en este sentido, Quito y Guayaquil se convierten en destinos que atraen migrantes internos, pero también las ciudades intermedias, especialmente en la región Costa, puesto que la Sierra continúa afianzando formas comunitarias o hacendatarias, según cada caso, lo cual supone un freno a las tendencias de metropolización que se estaban llevando a cabo en el país (Farrell 1988). En este periodo, la tasa de migración interna se incrementa y la población urbana y rural llega a ser numéricamente equiparable.

Yépez y Gachet (2014) consideran que durante la década de los ochenta, la migración interna sirvió para explicar el desarrollo del capitalismo en el agro y comprender las posibilidades y limitaciones de los sujetos en situación de migración interna en el territorio de llegada (Yépez y Gachet 2014, 2). Mientras que, para Eguiguren (2017) significó la apertura de otras líneas de investigación dentro de la migración interna, como serán “la heterogeneidad social, la organización social inmediata – familia y redes -, agencia social” (Eguiguren 2017, 67), en este sentido, las voces de los actores son tomadas en cuenta para comprender, por un lado, las motivaciones para migrar pero, por otro, las dinámicas familiares de los migrantes y los efectos en los familiares de migrantes que se quedaron en el lugar de origen. En el campo de estudios generará una nueva categoría de análisis que permite explicar la complejidad del fenómeno migratorio: las redes (Eguiguren 2017).

A partir de la década de 1990, las migraciones internacionales se llevan el foco de atención, puesto que se presenta la primera gran ola de viajes realizados por ecuatorianos al exterior. Es por esta razón que, el interés por los estudios de migración interna decae en dicho momento y por el que, en la actualidad, no se cuenta, como en décadas pasadas,

con numerosas investigaciones que procuren profundizar en los diferentes aspectos resultado de este fenómeno que continúa siendo latente hasta la actualidad.

1.1. Migración de la población indígena desde la provincia de Cotopaxi a la ciudad de Quito

La hacienda como forma de organización económica instaurada desde la época colonial se mantuvo más o menos hasta la década de 1950 como factor de poblamiento del agro (Farrell 1988), esto debido a la necesidad de gran cantidad de mano de obra para lograr la renta en producto o trabajo (Farrell 1988), a su vez, esto implicaba la dotación de una parcela o “huasipungo” a quienes prestaban su mano de obra. Por mucho tiempo, esta forma de organización económica demandó gran cantidad de mano de obra, razón por la cual los asentamientos poblacionales crecieron en número.

Además, como se establece en la historia ecuatoriana, esto llevó a que existieran formas de trabajo coercitivo, en donde se retenía a la población en la región impidiendo que pudieran migrar, (Farrell 1988) y poniendo sobre ellas la exigencia tácita de multiplicarse con mayor rapidez para que el agudizamiento de las condiciones precarias en las que se trabajaba, se pudiera repartir en todas las manos posibles, dando como resultado el crecimiento de la población campesina indígena.

Sin embargo, en la década de 1950, las mismas condiciones que generaron y sostuvieron el sistema de hacienda se convirtieron en un freno para el desarrollo del mismo. Por un lado, el crecimiento poblacional y el espacio físico para los huasipungos empezó a generar tensiones irresolubles, pero, por otro lado, la abundancia de mano de obra concierta o en renta colocó en abaratamiento la misma, creando condiciones todavía más precarias de las que ya vivía esta población y negando su propia reproducción de vida (Farrell 1988).

En ese momento, para los hacendados era más conveniente contratar mano de obra que rentarla, empezando así a extinguir de a poco las relaciones de producción existentes desde la época colonial y consolidadas en la forma hacendaria. Esto, a su vez, tiene efectos modernizadores en el sistema de hacienda, entre ellos deja de concentrar a la población indígena dentro de la misma y se empieza a observar un campesinado asalariado (Farrell 1988).

Finalmente, esto llevaría a que las masas campesinas fueran expulsadas de la hacienda, diluyendo los lazos y las relaciones precapitalistas y como consecuencia el

campesinado indígena se convierte en una población potencial para la migración interna, puesto que paulatinamente dejaron la sujeción que hasta ese momento ejercía la hacienda sobre ellos. “La hacienda era el núcleo radiante de la Sierra y al desestructurarse pone en crisis a toda la región” (Farrell 1988, 26).

Dado que en la década de 1950 el auge bananero se encontraba en boga, muchos campesinos indígenas miraron a la región Costa como una oportunidad en la cual podrían encontrar trabajo y mejores condiciones para su reproducción vital. Por esta razón, en los censos realizados durante la época se observa que existe un aumento demográfico importante en la Costa (Farrell 1988, 393).

Sin embargo, para la década de los sesenta esto se transforma con la aparición de la ley de Reforma Agraria, la región Sierra asiste de esta manera al inicio de la descomposición del sistema de hacienda, como hasta entonces se lo conocía, sobre todo por las relaciones de producción de servidumbre y concertaje. Los indígenas pasan a conformar parte del sector productivo agropecuario, reteniéndose al menos por un corto tiempo dentro de sus propias provincias y manifestando flujos migratorios en su interior, es decir los centros urbanos más pequeños “expulsan sus poblaciones hacia las ciudades intermedias, mientras que reciben nuevos contingentes desde el campo” (Farrell 1988, 46), la población se moviliza dentro de las mismas provincias, mientras que se inicia el proceso de migración entre ciudades.

Sin embargo, en el caso de Cotopaxi, es necesario mencionar que la mayor parte de tierras cultivables, así como el agua necesaria para generar una dinámica agropecuaria, se monopolizaron a favor de empresas en estas zonas, mientras que la gran mayoría de habitantes continuó en condiciones de precarización con urgencias que en el campo no se podían solucionar. Por estas razones la población se vio en la necesidad de moverse a otros espacios dentro y, después, fuera del territorio nacional.

El boom petrolero en los años setenta incrementaría de manera nada despreciable la población urbana, tanto en ciudades intermedias, como en ciudades más grandes. Este es el caso de la población indígena de Cotopaxi que migra hacia la ciudad de Quito, dado que esta última se transformará en uno de los centros urbanos más importantes, junto a Guayaquil y Cuenca. Esto se debe a que el petróleo permitiría que estas ciudades se industrializaran, generando plazas de empleo que atrajeron población migrante desde diferentes puntos del país.

De esta manera, para el año de 1982 se encuentra que el 24,8% de la población indígena de Cotopaxi es migrante, esta cifra crece para el año de 1990 con el 28,6%. La

migración neta para ambos momentos es 12,4 para el año 1982 y 20,7 para el año de 1990, superando el promedio nacional el cual se encontraba en 18,6 y 18,8 respectivamente (Patiño y Bunshi 2004, 393). De hecho, en Quito para dicha década más del 50% de su población ocupada provenía de la Sierra Centro y Norte (Rodríguez 1988, 4).

Para el año 2004, Patiño y Bunshi (2004) ubican que la parroquia de Guangaje en la provincia de Pujilí es una de las más pobres de Cotopaxi y por tanto, la que genera más migración con el 80% del total de la provincia. De este total, el 5% correspondería a migración externa, mientras que el 75% a migración interna. En este sentido, logran tipificar que la mayor parte de población que migra se encuentra dentro del rango etario de la juventud; y que además sus principales destinos son las provincias de Pichincha y Carchi. También identifican que de este 80% arrojado desde Guangaje, el 56% de la migración sería definitiva, mientras que el 24% sería temporal con un regreso de esta población a su lugar de origen durante los fines de semana (2004, 393–94).

En la actualidad se observa el fenómeno de la migración interna dentro de Quito, como ciudad que acoge dicha población, los resultados según el último censo poblacional (2010) hecho en el Ecuador indican que de los 2'239.191 habitantes que existen en Quito, el 65% era quiteño, mientras que el 35% provenía de otros cantones y provincias del país. El estudio reveló que, de los 779.442 residentes de provincia, el 12% proviene de Cotopaxi; 9,6%, de Imbabura, mientras que el 9,3%, el 8,6% y el 8,3% vienen de Chimborazo, Manabí y Loja, respectivamente (El Telégrafo 2016). Esto implica que la población de migrantes internos que predomina en la ciudad de Quito provienen de la provincia de Cotopaxi.

Por otro lado, si se realiza esta misma lectura desde la provincia de Cotopaxi, se obtiene que de una población de 409.205 habitantes (Instituto Nacional de Estadística y Censos 2010), el 37,9% (Moreta 2015) se encuentran en algún tipo de situación de migración interna; es decir, en la provincia de Cotopaxi existe una expulsión de más de la tercera parte de sus pobladores hacia otros lugares, tanto dentro como fuera del país. En este sentido, uno de los problemas que genera el fenómeno de la migración, es la poca capacidad productiva de las tierras, un ejemplo de ello es la parroquia de Guangaje, donde el 70% de la población se encuentra en situación de migración (Visión 360 2018), convirtiendo a esta comunidad en un poblado muy pequeño, con pocos habitantes. Esto da cuenta de la manera en que la población indígena se desplaza y se moviliza hacia otros espacios.

2. El itinerario de viaje del sujeto migrante: Memoria de las familias indígenas en el desplazamiento entre el campo y la ciudad

¿Qué es lo que motiva a los indígenas de Cotopaxi a abandonar sus comunidades de origen? ¿Qué motivo a otros miembros de su ayllu¹? ¿Qué mecanismos utilizaron para llegar a Quito? ¿Cuáles fueron las dificultades, pero también los momentos de victoria en dicho tránsito? Las experiencias entorno al viaje del sujeto migrante indígena manifiesta la complejidad en la que conforma su identidad.

Por eso, en el siguiente apartado se pretende presentar a través de las voces de quienes han migrado, un vistazo a esta construcción, tomando en cuenta la representación que para ellos tiene su ayllu tanto en el punto de partida como en el punto de llegada, sus historias de victoria y derrota, la influencia de los procesos de modernización en su construcción identitaria, la forma en la que se reconfiguran ciertos consumos culturales, el retorno temporal a la comunidad; poniendo énfasis en como todo esto constituye sus identidades en disputa.

Para aquellos sujetos indígenas que han migrado, la presencia de sus ayllus no desaparece con su traslado del campo a la ciudad. Al contrario de lo que se podría pensar, los lazos se fortalecen mucho más. De hecho, a través de las “redes” familiares (Eguiguren 2017) que se encuentran en el lugar de llegada, los indígenas en situación de migración tienen la posibilidad de apoyarse tanto en lo material, como en lo afectivo. Esto sucede porque dentro de los ayllus, generaciones anteriores han realizado este mismo proceso migratorio. Abuelos, padres, hermanos, tíos, primos, compadres son quienes acogen al sujeto indígena en situación de migración al momento de llegar a Quito (Estudiantes Centro Nuevos Horizontes - Colegio Jatari Unancha 2018, grupos focales).

De esta manera, el parentesco, entendido como red, se constituye en un mecanismo de vital importancia para acceder a recursos que, de otra manera, no sería posible conseguir en un solo viaje, el cual, por lo general, se convierte en el último viaje, puesto que la mayoría de indígenas en situación de migración prefiere tener una estadía permanente, una vez que, junto al ayllu, se decide dejar la comunidad (Estudiantes Centro Nuevos Horizontes - Colegio Jatari Unancha 2018, grupos focales). Eso, sin embargo, no les impedirá regresar en el futuro a sus comunidades, aunque dicho retorno sea realizado de manera temporal, como veremos más adelante.

¹ Ayllu: Referencia a las familias ampliadas. Conjunto de grupos familiares de una comunidad indígena.

Tanto las generaciones anteriores como las actuales tienen algo en común, todos han migrado por diversas aspiraciones personales y colectivas (a nivel de ayllus): “mi familia viajó en busca de un futuro mejor”, “porque la tierra no producía lo suficiente para vivir”, “para encontrar trabajo” (Estudiantes Centro Nuevos Horizontes - Colegio Jatari Unancha 2018, Grupos focales) es decir, los sujetos que han realizado este tránsito han constituido un imaginario con respecto a sus oportunidades, frente a realidades que se sopesaban demasiado complejas para hacer sostenible sus modos de vida en el campo.

Según las conversaciones con los estudiantes quienes migran son personas de la parte central del país, jóvenes desde los 14 años; por ejemplo, de Chimborazo o Cotopaxi han migrado al suroriente de Quito. Esa es una de las razones por la cual se creó una extensión del colegio Jatari Unancha en la ciudad. Migran porque quieren trabajar, ayudar en las labores de los hermanos mayores o con su pareja y sirven como apoyo para seguir saliendo adelante. Nosotros conocemos que el espacio que más está ocupado por los migrantes es el Mercado San Roque, y el Mercado Mayorista. Es decir, migran a toda la parte de Guamaní o el suroriente de Quito, ahí es donde está asentada la mayoría de la población migrante. Y están en esos espacios porque allá en las comunidades no hay empresas grandes e igual el comercio es muy escaso y sólo local. Ellos tratan de buscar nuevas alternativas, no las mejores, pero nuevas alternativas en donde a ellos llega un poco más de dinero y por eso yo creo que la mayoría de migrantes viene por la necesidad. (Docente entrevistado 1, abril 2018)

En este sentido, los sujetos en situación de migración no son meros actores pasivos movidos únicamente por las fuerzas estructurales (la instalación del minifundio, la insuficiencia de recursos agrícolas, la descomposición de la estructura agraria hacendataria para dar paso a la privatización de la tierra en pocas manos), existen unas ciertas experiencias a nivel cultural que permite que dichos sujetos desarrollen un relato con múltiples significados. El ayllu juega entonces un papel importante porque se convierte en el eje motor y punto central que motiva el viaje, puesto que no solo se trata de elaborar estrategias que hagan frente a estas difíciles situaciones económicas, sino que permitan reproducir sus formas de existencia y sus mundos de vida en la ciudad. En ese sentido, la experiencia comunitaria se constituye en una forma de resistencia frente al modo de vida predominantemente individualista en el capitalismo.

Los ayllus generan condicionamientos que vuelven a contextualizar y generan sentidos en los sujetos indígenas en situación de migración, así, por ejemplo, los interlocutores en esta investigación manifiestan que: “a pesar de vivir acá, hacemos las mismas cosas que allá hacíamos allá, en la casa” (Estudiantes Centro Nuevos Horizontes - Colegio Jatari Unancha 2018, Grupos focales). Una de las expresiones más relevantes en este sentido, es que, a pesar de sus vivencias en la ciudad, el ayllu no deja de ser la

guía que el sujeto indígena en situación de migración “debe” seguir. Por tanto, el ayllu termina imponiéndose como forma que organiza socialmente a los sujetos indígenas, no solo en el conjunto, sino también en la vida doméstica.

Así, si se presenta una desavenencia o problema de algún tipo con el sujeto indígena en situación de migración, siempre será el ayllu el que intervenga con el fin de proporcionar una salida/condicionamiento/apoyo/amonestación a dicho sujeto (Tamayo 2018). Por esta razón, los sujetos indígenas en situación de migración replican en la vida doméstica manifestaciones culturales y formas de relacionamiento que sostenían en su comunidad de origen.

Por otro lado, durante su desplazamiento entre el campo y la ciudad, el sujeto indígena en situación de migración se encuentra inmerso en condiciones sociales y económicas complejas a ser sorteadas, por ejemplo, la discriminación y la subalternización por parte de ese “otro” de la ciudad, así como la subocupación de la mano de obra por la oferta excesiva de la misma, que hace que sus jornales sean reducidos y, por tanto, su situación sea precaria.

Esta situación se hace presente en varios puntos específicos de Quito, por ejemplo: en las avenidas 6 de Diciembre y Granados al Norte de Quito, bajo el puente de Chillogallo al Sur de Quito o en el sector El Triángulo en los Valles (periferia de Quito), donde los indígenas venden su mano de obra como albañiles o plomeros, disputándose un lugar por obtener un lugar dentro de la industria de la construcción, pero también por conservarlo, lo que inevitablemente los lleva a una situación de competición laboral entre personas precarizadas. En estos espacios, ellos son contratados por horas (jornadas), donde no se brinda los derechos laborales de ley, así como el equipamiento de seguridad adecuado para sus funciones, generando con esto inestabilidad laboral y condiciones sociales de pobreza (Estudiantes Centro Nuevos Horizontes - Colegio Jatari Unancha 2018, Grupos focales).

También, la población migrante interna se encuentra focalizada en los mercados de Quito, en el caso de la población que participa en esta investigación, los padres de los estudiantes o ellos mismos, se encuentran localizados dentro del mercado Mayorista en el sur de la ciudad de Quito. En estos espacios, laboran como comerciantes formales (con un puesto dentro del mercado) o informales (en calles y veredas alrededor del mercado o caminando alrededor del mismo) (Estudiantes Centro Nuevos Horizontes - Colegio Jatari Unancha 2018, Grupos focales).

A pesar de las complejidades y dificultades que los rodean, esto no elimina como parte de las percepciones del sujeto migrante, contemplar a la ciudad como una alternativa para cambiar en algunos aspectos sus condiciones económicas:

Sí mejoró la situación mía y de mi familia, acá tenemos más oportunidades, nosotros también queremos el buen vivir que tiene la gente de la ciudad [...] Aquí “siquiera” encontré trabajo, porque en donde mis papis [refiriéndose a la comunidad o campo] no teníamos a veces ni qué comer [...] A pesar de todos los problemas que hay acá, yo puedo apoyar a mis papás, porque allá [refiriéndose a la comunidad o campo] ya ni [se puede] sembrar”. (Estudiantes Centro Nuevos Horizontes - Colegio Jatari Unancha 2018, Grupos focales)

La ciudad entonces, deja de ser ese “monstruo”, ese espacio ensordecedor y terrible. Existen, pues, historias de logros, aunque estos no dejen de lado la nostalgia. La ciudad se resignifica para el migrante del campo. En ella también puede ver posibilidades a través de sus propias estrategias, aquellas como recurso para enfrentar históricamente al colonizador, en las que de una u otra manera logra introducirse como parte de la dinámica de la ciudad, aunque esto moleste a sus habitantes.

De esta forma, se constituye “un espacio donde cualquier sentido puede solaparse y refundirse precisamente en el extremo que aparentemente se le opone” (Cornejo Polar 1996, 841). La ciudad y el campo como binarios opuestos no pueden evitar las transmisiones de elementos culturales entre una y otra; y es en ello, donde el migrante logra inscribir sus historias de victorias.

Con respecto a la influencia de los procesos de modernización en su construcción identitaria, no se puede negar que estos sucedan en todos los espacios de la sociedad (Hobsbawm 1999), esto se debe a que ningún lugar en el mundo es ajeno a la influencia del capitalismo globalizante, esto a su vez no suprime la existencia de rezagos de regímenes anteriores, al contrario, son gracias a estos que el capitalismo se constituye y continúa su funcionamiento. Es por ello que, a pesar de la influencia permanente del ayllu y de cómo este les permite sostener de diferentes formas su mundo comunitario de vida en la ciudad, esto no evita que los sujetos experimenten la modernización de la ciudad. Esto sucede porque la población indígena al verse inserta dentro de dichas dinámicas, se ve en la necesidad de reestructurar la forma en la que constituyen sus relaciones sociales.

En este proceso de ingresar a la ciudad, los sujetos indígenas encuentran formas particulares de apropiación del fenómeno de la globalización y de las modalidades específicas en las que se presenta el capitalismo en particular, que se manifiesta en la

forma en la que se transforman sus subjetividades con respecto a los elementos que conforman su identidad: su comunidad de origen, los sentimientos de pertenencia o de desarraigo que experimenta (Vásquez Arreaga 2014) o los consumos que realizan (Hobsbawm 1999). En este sentido, los entrevistados manifiestan que llegar a la ciudad ha cambiado la manera en cómo la conciben: “no sé, hay más cosas, más variedad, más movimiento, es como que te abre la mente” (Estudiantes Centro Nuevos Horizontes - Colegio Jatari Unancha 2018, grupos focales). Así, es posible observar que, aunque no se deja atrás el mundo andino, tampoco se desprecia el mundo occidental, por esta razón Degregori (2014) afirmará que:

El solo hecho de migrar constituye ya en la mayoría de los casos, en mayor o menor grado, un acto de modernidad. Por lo general no migra el resignado a su suerte, sino aquel que se rebela contra ella y busca cambiarla en el mundo exterior. La migración expresa, por tanto, tendencialmente, un cierto ánimo, una cierta actitud psicológica que acentúa la apertura a lo nuevo y la orientación al futuro. Por lo demás, aunque muchas veces se perciban ellos mismo como los más pobres y oprimidos, lo que tienden a migrar son los más jóvenes, lo más educados y no los más pobres entre los pobres de una comunidad. (Degregori 2014, 19)

De esta forma, la modernización se entrelaza con una tradición “viva y móvil”, pero “heterogénea y contradictoria en sus componentes” (Mariátegui citado en Degregori 2014, 20). En este sentido, lo manifestado por los estudiantes da cuenta que la experiencia migratoria no es uniforme, no refleja tampoco grados de “aculturación”, sino que, por el contrario, lo que se aprecia es un complejo entramado de relaciones que a la vez que reflejan modos de vida del ayllu, también se ven elaborados de acuerdo a la experiencia que se va adquiriendo en la ciudad. Así, “la vida del migrante decurre, conflictiva y contradictoriamente, en el tránsito entre dos mundos, entre dos espacios, entre dos tiempos” (Lentz 1985, 12).

De la misma forma, existen contradicciones inherentes con respecto a los consumos que el sujeto migrante realiza en su movimiento entre el campo y la ciudad. Por ejemplo, en referencia al uso de la vestimenta manifiestan: “a veces aquí también, vestimos como allá [comunidad], aunque aquí es menos” (Estudiantes Centro Nuevos Horizontes - Colegio Jatari Unancha 2018, Grupos focales). Dentro de las instalaciones escolares es frecuente observar, sobre todo en las mujeres, el uso de la vestimenta que es propia de las comunidades indígenas en Cotopaxi, sin embargo, esta es alternada con

prendas de vestir correspondientes a un “misti²” o a un sujeto de la ciudad que vive las dinámicas de modernización de la misma.

De la misma forma, en referencia a la música existe una doble o triple forma de consumo; es decir, no solo música que es escuchada dentro de las comunidades, correspondiente a la música de banda, o música de género urbano que la ciudad acumula sobre ellos, como es el “reguetón”, sino también la música que escuchan en el movimiento migratorio (transportes de bus interprovincial) que termina siendo un consumo habitual, entre estas: tecno cumbias, música chicha³ (Estudiantes Centro Nuevos Horizontes - Colegio Jatari Unancha 2018, Grupos focales).

Entre otros consumos también se encuentra la comida, la cual, tiene pocas variantes, dado la fuerte producción de tubérculos en toda la Sierra Centro y Norte de Ecuador, lo que determina la alimentación de esta población. Sin embargo, es necesario mencionar que, en los contextos de fiesta, en las comunidades indígenas se sirve como parte de los alimentos el “cuy”. Esta tradición se sostiene en los ayllus que han migrado en la ciudad, sin embargo, no es una costumbre habitual del habitante de la ciudad.

A todo esto, se incluye como parte de las dinámicas del migrante interno su retorno temporal a la comunidad, tema que se manifestó retomar. Los sujetos indígenas en situación de migración realizan esta acción siempre que existen ciertos eventos importantes para el ayllu, como: los matrimonios, los bautizos, la visita a sus difuntos el segundo día de noviembre, algunas mingas, entre otros (Estudiantes Centro Nuevos Horizontes - Colegio Jatari Unancha 2018, grupos focales).

En este retorno opera la nostalgia, que permite reconstruir lazos con el lugar de origen, pero también operan los condicionamientos que la ciudad ha acumulado sobre el migrante. Muchos regresan con vestimenta, tecnología y consumos propios de la ciudad (Tamayo 2018). Estos a su vez, son la puerta para que el indígena de la comunidad pueda observar dentro de su propia dinámica este “otro mundo”, del cual ya no pueden replegarse. Las introducciones de nuevos elementos culturales de la modernización se hacen presentes y también cobran forma dentro de las comunidades.

Por tanto, no se puede pintar el paraje de páramo sin observar la intromisión de la modernización de la ciudad. Los migrantes han retornado, no solo en términos materiales,

² Misti se refiere al mestizo o “amestizado”, en particular, se refiere a los rasgos de blanqueamiento por los cuales optan algunos sujetos indígenas cuando se encuentran insertos en las dinámicas de la ciudad.

³ La música chicha es un género musical nacido en Perú y que combina música tropical y andina, esta música, retoma el contexto social del migrante y del poblador popular de Lima (Llanos 2001).

sino con otras manifestaciones culturales, que “son y no son”, que están presentes, pero a su vez no logran imponerse totalmente. El retorno se constituye, por tanto, en una expresión tangible del tránsito y las experiencias que ha vivido el sujeto migrante, por las cuales genera un cúmulo de contenidos repletos de inestabilidad y multiplicidad, puesto que este se encuentra “más atento a la fijación de sus experiencias distintas y encontradas que a la formulación de una síntesis globalizadora” (Cornejo Polar 1996, 841) de dichas experiencias.

De esta forma, el sujeto que han permanecido en el campo, tampoco vuelve a ser igual y como se verá en el siguiente apartado, también el campo experimentará transformaciones por la llegada del sujeto migrante.

3. Voces múltiplemente situadas: La construcción identitaria del sujeto migrante

Para hablar sobre la construcción identitaria de los indígenas que se mueven entre el campo y la ciudad, se hace necesario retomar el debate planteado por Antonio Cornejo Polar acerca de la categoría “heterogeneidad”, para llevarla como un foco que permita comprender el fenómeno social de la migración. La “heterogeneidad” refiere a los “procesos de producción de literaturas en las que se intersecan conflictivamente dos o más universos socio-culturales” (Cornejo Polar 2003, 10). Esta categoría permite analizar no solo las producciones literarias, sino toda manifestación cultural que sea producto de este choque entre dos o más culturas.

En fenómenos sociales como la migración, se evidencia en los sujetos y sus manifestaciones culturales estas disputas y repulsiones entre la cultura andina y la cultura occidental, que no llegan a presentarse como una síntesis armónica. El desplazamiento que provoca la migración interna; es decir, este movimiento entre el mundo andino y el mundo occidental, duplica el lugar de enunciación del sujeto, generando discursos y prácticas que se manifiestan como contrapuestos, repelidos, pero a la vez, como enredados y urdidos entre sí.

Por eso Cornejo Polar afirmará que “el discurso del migrante es radicalmente descentrado, en cuanto se construye de ejes varios y asimétricos, de alguna manera, incompatibles y contradictorios” (Cornejo Polar 1996, 841) . El discurso del sujeto indígena que migra a la ciudad es en realidad el resultado de dos centros, de dos mundos contrapuestos, es la construcción de una voz cuya posición está “doble o múltiplemente

situada” (Cornejo Polar 1996, 841), pero esta voz no integra estos mundos de manera uniforme, los mantiene urdiéndose en constante contradicción.

En este sentido, una situación que se evidencia en la ciudad de Quito, consiste en que los indígenas en situación de migración conservan niveles básicos de identidad, como la vestimenta (ver anexos), la lengua y la convivencia bajo el mismo techo con miembros de sus familias ampliadas o ayllus⁴, a menos que sea la primera generación en migrar, en cuyo caso podrían encontrarse solos, aunque esto no es muy frecuente.

Esto a su vez, hace manifiesto comportamientos paradójicos, puesto que por un lado el sujeto indígena en situación de migración busca reunirse con sus iguales en la ciudad procurando conformar un “nosotros”(Said 2005) comunitario. Esta práctica es el resultado de la experiencia previa del sujeto migrante, que condiciona la forma en que realiza su residencia en la ciudad, tendiendo a repetir las relaciones sociales del campo, las cuales son contrarias a la ciudad y sus lógicas que se insertan dentro del relato del capitalismo moderno.

Al mismo tiempo, el migrante adopta nuevos consumos culturales adquiridos por su residencia en la ciudad. Estos generan comportamientos de acuerdo a los masivos e inéditos condicionamientos que la ciudad acumula sobre sí (Cornejo Polar 1996, 838). Puesto que en cualquier lugar que el sujeto migrante se encuentra procura “habitarlo” aunque no se produzcan en las condiciones sociales más deseadas (Said 2005). Por tanto, la migración y el habitar desde esta forma constante de desplazamientos no son ideas contrapuestas. Al contrario, a partir de esto se constituye una “mirada contrapuntística” (Said 2005); es decir, una forma de construir la identidad desde significados propios que solo pueden ser tejidos por quien se encuentra hablando desde múltiples lugares.

Por esta razón, la población indígena de Cotopaxi, constituye estrategias de espacialización (Clifford 1999) que le permitan constituirse como cultura en términos de sus prácticas de tránsito. En este sentido, Clifford (1999) señala la importancia del movimiento y entiende a las culturas como sitios de residencia y viaje, procurando comprender el conocimiento que se producen en este desplazamiento constante. Así, este constante ir y venir de la ciudad al campo y del campo a la ciudad, configuran unas formas de constituir una identidad propiamente migrante, es decir, su identidad está marcada

⁴ Los ayllus corresponden a una construcción socio-cultural que enmarca a los miembros de una familia no solo por su línea consanguínea (familia ampliada), sino por la articulación entorno a la tierra y otras tradiciones comunitarias.

tanto por lo aprehendido en el campo, como por aquellas nuevas prácticas que se instituyen en la ciudad.

El encuentro entre las distintas matrices culturales provocadas por la migración, confronta poco a poco “lo extraño” con “lo propio” en medio de una compleja convivencia contradictoria. Así, por ejemplo, dentro de la ciudad de Quito, el sujeto migrante se ve confrontado por la necesidad de hacer el uso de la lengua española, lengua que no es dominante en su entorno, pero que se ve obligado a aprender, en medio de esta dinámica, el habla se transforma, no solo para el sujeto migrante, sino también para el sujeto de la ciudad.

Así, los discursos que en un primer momento supondrían emerger desde el predominio de la lengua española, están marcados por quichuismos, es decir, este uso de palabras, términos e incluso sonidos del habla kichwa, posibilitando que la cultura indígena se vaya urdiendo en el lenguaje cotidiano de la ciudad, teniendo una amalgama contradictoria que viabiliza y a la vez rompe con las formas en las cuales se hace el acto comunicativo a diario:

El lenguaje con el cual los migrantes desarrollan su discurso, esta “media lengua” – ni español ni quichua – es la demostración más palpable, y quizás la más rica en contenidos, de la existencia real del conflicto al que hemos aludido. Un análisis semiótico [...] nos revelaría en muchos sentidos, la doble pertenencia, la doble afiliación del migrante al espacio, al tiempo, al mundo del trabajo y del ocio. (Lentz 1985, 12–13)

De esta manera, la migración puede ser entendida desde la inestabilidad y la multiplicidad que conlleva el desplazamiento de un lugar a otro. Entonces, se puede observar en el sujeto migrante esta pugna entre dos matrices culturales contrapuestas: campo – ciudad, mundo andino – mundo occidental. Esto le permite “tramar narrativas bifrontes” (Cornejo Polar 1996, 841), es decir, una suerte de hilar entre dos discursos que son completamente contrapuestos entre sí, por un lado, el mundo andino con su cosmovisión y sus tradiciones, pero, por otro lado, el mundo occidental con su correlato de sobreproducción y consumismo.

Por eso, es que el sujeto indígena en situación de migración desarrolla la capacidad de actualizar dos lenguas confrontadas: el kichwa y el español, y dos tecnologías históricamente antagónicas desde el encuentro del Fray Valverde con Atahualpa: la oralidad y la escritura (Cornejo Polar 2003). Por tanto, sus discursos son producto de la contradicción entre sus múltiples lugares de enunciación, en los que habita y por los cuales transita.

Con esto, lo que se procura señalar es que las experiencias del sujeto indígena migrante, no se definen en una síntesis globalizadora de los distintos sistemas culturales que se encuentra viviendo. Más bien, ejerce ambos en una constante contradicción y vive a través de esta contradicción todas las experiencias que encuentra cotidianamente, construyendo sentidos. Por tanto, el discurso del sujeto migrante puede llegar a estar fragmentado, disperso, desbordado y hasta “esquizofrénico” (Cornejo Polar 1996) configurando de esta manera su identidad y su itinerario como migrante.

La construcción de la identidad del sujeto indígena en situación de migración también está marcada por la mirada del otro; ese otro que, en este caso se refiere al habitante de la ciudad que, a su vez, se encuentra alienado por la ideología dominante. En este sentido, la llegada del migrante interpela al observador quiteño, que lo ve llegar y transformar su espacio. Emerge en el capitalino un temor, una ansiedad por reconocer al migrante que habita su ciudad. El sujeto indígena que migra desestabiliza el interior del habitante de la ciudad, porque este último deja de reconocer su entorno y el orden social establecido por la hegemonía al que se encontraba acostumbrado (Chambers 1994).

Existe, por tanto, una interpelación ética, política y afectiva al sujeto nativo, puesto que la que se consideraba como morada de un “nosotros-ciudad” empieza a ser tomada por un “ellos-indígenas”. En este caso de estudio, implica también una transformación para los “quiteños” o para “la ciudad capital”, ya que lo que en principio tenía un sentido de pertenencia para los ciudadanos de la capital, ahora se torna desconocido. De esta manera, se genera miradas “bifrontes” (Cornejo Polar 1996); es decir, miradas negativas y positivas de los migrantes.

Con respecto a las miradas negativas, se observa que los indígenas que migran del campo a la ciudad se encuentran expuestos a formas de subalternización por parte de los habitantes de la ciudad. El “deber ser cultural” hace mirar al sujeto migrante como un ser “malo”. Con lo cual se activan los dispositivos racistas y discriminatorios. Asimismo, los migrantes pueden ser vistos como sujetos sin remedio, repelidos, humillados e inmersos en un mundo hostil (Cornejo Polar 1996). Son llamados “los vagabundos” (Bauman 1999), los de abajo, quienes se ven seducidos por la modernidad capitalista, pero que al mismo tiempo están restringidos y reducidos por ella, por tanto, son rechazados por esa misma sociedad que los seduce:

La verdad las personas en la ciudad tienen otra cultura, por ejemplo, en el campo nosotros somos sencillos y humildes y mis padres eran chapados a la antigua y tenían que hacer

caso a tu mayor para vivir en la casa. En cambio, aquí en la ciudad, cuando vienes del campo y te miran primero físicamente como estás vestido y se dan cuenta que eres del campo y piensan “les vamos a ver la cara” y te dicen quieres trabajar no te preguntan de qué y tú solo por ganar el dinero para comer tienes que trabajar y generalmente tienes que lavar baños o limpiar zapatos que es lo más común aquí. (Docente entrevistado 3 y ex estudiante del Jatari Unancha, abril 2018)

Se constituyen así un primer tipo de discurso, donde el sujeto migrante es visto de manera negativa y a través de esta se formulan discursos que lo convierten en una amenaza, no solamente por el desconocimiento que se tiene del extraño o el miedo que éste genera (Reguillo 2006), sino porque el migrante se transforma en competencia dentro del mercado laboral. En este sentido, es importante recordar que “los viajeros se mueven bajo compulsiones culturales, políticas y económicas muy fuertes y que ciertos viajeros son materialmente privilegiados y otros oprimidos” (Clifford 1999, 51). En el caso de los indígenas que migran del campo a la ciudad, en su mayoría viajarán quienes tienen posibilidades, esas condiciones y esfuerzos realizados para salir de la comunidad, pueden verse mermados una vez que se encuentran dentro de la ciudad, puesto que fenómenos sociales como el desempleo chocan con las expectativas del sujeto indígena que migra.

Es por esta razón que, en lo referente a la venta de su fuerza de trabajo, el indígena en situación de migración es una persona capaz de abaratar su mano de obra, no por una decisión propia, sino por la situación de vulnerabilidad social y económica en la que llega a su lugar de destino, lo que lo obliga a enfrentarse al mercado y a la competencia que este genera entre trabajadores precarizados. Es por eso que Said (2005) afirmará que “la cultura occidental moderna es en gran medida obra de exiliados, emigrados y refugiados”, y esto se debe precisamente a que son los migrantes, a través de este tipo de trabajo precarios, quienes edifican las ciudades modernas.

Otra forma de generar miradas negativas es a través de los discursos de desarraigado, pérdida o dolor que tanto migrantes como habitantes de la ciudad ponen de manifiesto. En estos, se victimiza al sujeto indígena considerándolo como “un pobrecito” que ha tenido que hacer muchos sacrificios para que uno de los suyos pueda permanecer en la ciudad; o a su vez donde quien migra, lo hace en solitario, sin redes de apoyo en la ciudad, generando una subjetividad afectada por el dolor profundo que implica la separación de su familia ampliada o ayllu (Said 2005).

Por otro lado, es posible constituir otras formas de mirar al sujeto migrante, donde el acento se encuentra en sus historias de victoria (Said 2005), que también son posibles y existen dentro de las dinámicas del sujeto migrante, como se pudo evidenciar en el

apartado anterior. Los relatos de logros, se deben precisamente a la exploración que este sujeto hace de un mundo distinto al suyo. Esto permite el acceso a nuevas tecnologías, que a la vez apertura el panorama del conocimiento de quien migra. Todo esto, hace que el sujeto migrante tenga la posibilidad de participar de manera influyente dentro de una cultura distinta a la de su comunidad de origen (Clifford 1999).

3.1. Transformaciones que provoca en la ciudad y en el campo

Los migrantes también construyen sus viviendas y sus vidas en la ciudad. En esta transformación de un vivir no habitual, alejado de sus comunidades de origen, los indígenas que migran a la ciudad, logran conformar otro tipo de hogares y arraigos (Clifford 1999) (Cornejo Polar 1996). Es por ello que la llegada del migrante indígena implica también transformaciones de los paisajes cotidianos de la ciudad. Una vez que el sujeto indígena ha dejado el “extramundo-campo”, se encuentra en un “aquí-ciudad”, resignificando el espacio de la ciudad y todo lo heredado en ella (Chambers 1994). Una vez más nos encontramos con esta perspectiva “bifronte”(Cornejo Polar 1996), donde los espacios de la ciudad transformados por los migrantes pueden ser vistos desde la perspectiva de la ciudad que se desea planificada o desde los tránsitos y vivencias de los sujetos indígenas.

La ciudad idealizada, ordenada, pulcra, estriada (Deleuze y Guattari 2002) señala formas de desplazamiento. Las pautas son puestas por el comercio, la propiedad privada y otras formas, por las cuales, el uso del espacio responde a la productividad del capitalismo. La “mirada panóptica”(De Certeu 1996), procura el embellecimiento y el ordenamiento del espacio. Es por ello que, desde la perspectiva del Estado, la llegada del migrante, inaugura una instancia ilegítima, que desde la “ciudad concepto” implica el afeamiento del lugar (Chambers 1994).

Los usos de los espacios, llevados a cabo por los migrantes, devienen en movimientos desordenados que frente a la ciudad planificada y estriada, van “alisando” (Deleuze y Guattari 2002) la ciudad. Un buen ejemplo de ello es el mercado mayorista del sur de Quito, donde abunda la población indígena. En este espacio se manifiesta no solo lo caótico, sino el desbordamiento que vive la ciudad. Un espacio que suele estar atestado de personas, que se caracteriza por el desorden, la suciedad y la heterogeneidad, propias de las prácticas cotidianas que se dan en este lugar.

Dentro de estos espacios, es donde se constituyen las argucias o estrategias de quienes carecen de un lugar propio (De Certeau 1996), sujetos que, al saberse vigilados, aprovechan las fallas del sistema, para generar su residencia; es decir, generar un espacio de habitabilidad (Said 2005). Todo migrante desea generar dicho espacio, y solo en los movimientos furtivos, en las estructuras desbordadas es posible reinventar y resignificar su residencia. De esta manera el migrante convierte su posición débil, en algo avasallante y poderoso.

Solo en estos espacios es posible que el migrante forje un tipo de conocimiento nuevo (Clifford 1999), un saber popular, alejado del conocimiento oficial de la ciudad. De esta manera, el sujeto migrante se apropia de los espacios públicos y constituye otras historias, donde el triunfo y la nostalgia no son términos contradictorios del discurso migrante (Cornejo Polar 1996), sino más bien son parte de un todo no armónico.

Estas nuevas experiencias serán el germen que generará unas dinámicas distintas al momento de producirse el retorno del sujeto migrante a su lugar de origen. El regreso del sujeto indígena, posterior al encuentro y vivencia realizada en la ciudad produce introducciones de nuevos elementos a la comunidad, esto es parte de procesos de transculturación propios de la modernización del capitalismo globalizante. Así, los indígenas que migran a la ciudad realizan consumos que corresponden al espacio urbano, los cuales interpelan las formas en las que observan y viven sus experiencias en el mundo.

A su vez esto incide en las comunidades indígenas, pues estas formas son compartidas (introducidas) por los comuneros de la zona, quienes acogen estas nuevas prácticas culturales como parte del diálogo cotidiano. Por ejemplo, en las comunidades indígenas de Cotopaxi se puede encontrar en la actualidad, que se hace un mayor uso de celulares con tecnología de punta, así como la generación y manejo de las redes sociales (Tamayo 2018).

Esto ha transformado completamente la manera en la que se producen los relacionamientos interpersonales. Por ejemplo, ahora las formas de constituir a la pareja en el mundo de los jóvenes indígenas se encuentran mediada por las redes sociales. Aunque los padres no reconocen estas nuevas dinámicas como parte de sus modos de vida comunitario, son introducidos a estas con el uso de las tecnologías, con las cuales se ponen en contacto con sus parientes que migran a las grandes ciudades (Estudiantes Centro Nuevos Horizontes - Colegio Jatari Unancha 2018, grupos focales). Con esto, lo que se puede observar es que la vida comunitaria de los indígenas en Cotopaxi está inevitablemente atravesada por los procesos de modernización.

Por otro lado, en las comunidades indígenas se dinamiza mucho el prestigio comunitario, no solo a través del ejercicio de poder como parte de una designación colectiva (dirigentes comunitarios, Yachak⁵, etc.), sino también a través del poder económico de un ayllu, esto responde a la lógica mercantil de la modernidad. Por esta razón, para los jóvenes que viven dentro de las comunidades, obtener una “motocicleta”, como medio de transporte particular, es una muestra del poder adquisitivo que poseen. De esta manera, cambian transitar a pie por los chaquiñanes, por medios más modernos que le proporcionan -además- prestigio frente al resto de la comunidad. Este tipo de consumos rompe con la lógica comunitaria de la anterior generación, para dar paso al germen de lo individual como una nueva forma de relacionamiento de los jóvenes indígenas en su contexto, generando una convivencia tensa entre lo comunitario y el individualismo de la modernidad capitalista:

Yo he visto que hay chicas que aquí trabajan y cuando llegan a su comunidad se compran la mejor ropa, aunque sea piden prestado si no tienen dinero, y van con su mejor vestimenta para demostrar que “a mí se me va bien”. Y es algo no es muy real pues es sólo apariencia; sin embargo, buscan decir que yo si lo pude lograr venir a la ciudad y regresar a mi pueblo con gente o con cosas y demuestro a mis familiares que sí me va bien, aunque no sea así. (Docente entrevistada 2, mayo 2018)

Por otro lado, las ideas de modernidad que han llegado al campo e influido en las formas culturales de vida del mismo, también han sido positivos en algunas experiencias de vida; por ejemplo, es debido a estos procesos que se acentúa más la idea de la necesidad de participación de la mujer en otros ámbitos de la vida comunitarios. Así, hoy en día dentro las comunidades indígenas de Cotopaxi se pueden observar una creciente cantidad de mujeres ingresando al sistema educativo (Pila Semblantes 2013), rechazando, con este tipo de acciones, valores de la anterior generación que colocaban a la mujer únicamente en el espacio del hogar y las tareas domésticas. Esto ha permitido que las mujeres jóvenes e indígenas tengan nuevas formas de relacionarse en el mundo y de constituir su identidad.

Los procesos educativos, que son resultado de la influencia modernizante, a su vez promovieron la participación de las mujeres en la vida política de las comunidades, así, podemos encontrar en la actualidad que algunas lideresas (Pila Semblantes 2013) son resultado de los procesos de educación formal en el que las mujeres se encuentran inmersas. Esto a su vez ha dado pie para que dentro de las comunidades se empiece a

⁵ Yachak: Se refiere a la persona que posee capital cultural a través de sus conocimientos ancestrales; y por tanto tiene prestigio comunitario.

hablar sobre la violencia hacia la mujer, situación que en las anteriores generaciones no era ni si quiera considerada.

Esto no quiere decir de manera alguna que el patriarcado, que se visibiliza en patrones culturales prácticos como el maltrato, haya desaparecido, pero existen ciertos cambios, por ejemplo, que ya no es una obligación de las mujeres contraer matrimonio con un hombre, así como la existencia de madres solteras que se autodenominan y se reconocen como tal, asumiendo la autonomía del cuidado de sus hijos y el suyo propio (Estudiantes Centro Nuevos Horizontes - Colegio Jatari Unancha 2018, grupos focales).

4. Estudiantes migrantes: El sujeto indígena en situación de migración dentro de los procesos de educación formal e intercultural

Si el sujeto indígena ve en la migración una oportunidad para transformar su vida y la de su ayllu ¿por qué deciden continuar estudiando? Para el sujeto indígena, estar en situación de migración no implica dejar los procesos educativos que se encuentra llevando a cabo. En muchos casos, el obtener un grado de bachiller es considerado un símbolo de prestigio frente a la comunidad (Mery Martínez 2018, comunicación personal), aunque también implica mejorar sus condiciones materiales de vida. Es por estas razones que muchos de ellos persiguen, aunque con muchas dificultades, culminar sus estudios hasta el nivel medio.

En este sentido, se constituyen discursos contradictorios, por un lado, se manifiesta como “una gran responsabilidad” (Estudiantes Centro Nuevos Horizontes - Colegio Jatari Unancha 2018, grupos focales), puesto que responden a un mandato colectivo del ayllu, es decir, el estudio no es únicamente un deseo o acto individual, sino comunitario, por tanto, en ciertas ocasiones también se percibe por los sujetos migrantes como “una carga” (Estudiantes Centro Nuevos Horizontes - Colegio Jatari Unancha 2018, grupos focales).

Por otro lado, se constituyen nuevos discursos que se aproximan más a las realidades urbanas por la individualidad que en estos se manifiesta: “es que quiero llegar a ser alguien en la vida” (Estudiantes Centro Nuevos Horizontes - Colegio Jatari Unancha 2018, grupos focales). Esta frase popular analizada ontológicamente lleva a pensar en las contradicciones del ser y en la negación que el sujeto hace de sí mismo. Estudiar, por tanto, se convierte en un símbolo de status, de poseer capital cultural (Bourdieu y Passeron 1998).

La construcción del sujeto está mediada por sus relaciones interpersonales, así, el espacio educativo se constituye también en un momento de encuentro con sus coterráneos y parientes. Así, dentro de un mismo centro educativo podemos observar que se encuentran insertos ayllus numerosos, esto se evidencia en la repetición que existe de los apellidos en diferentes años escolares, en el caso de estudio, dentro del Centro Nuevos Horizontes tenemos: los Vega, los Toaquiza, los Cuchiparte, etc. (Tamayo 2018), que dan cuenta de la vivencia comunitaria que llega también a formar parte de las dinámicas del aula de clase.

Sin embargo, el espacio educativo también se encuentra a la “mitad del camino”, es decir, responde a varias lógicas de las comunidades indígenas, pero también a los nuevos contextos de la ciudad en los cuales los indígenas se ven insertos. En este tránsito de un espacio a otro, existe una especie de limbo en lo que respecta al campo educativo. Se plantea el problema con el siguiente testimonio:

Allá teníamos clases para hacer la minga y recolectar el chocho, aprendíamos lo que había más cerca, salíamos a caminar y ayudábamos con las cosas que tocaban hacer a nuestros papás y nuestros abuelos. Acá no hay nada de eso, no podemos salir del colegio en recreo, es peligroso, acá no tenemos clases para aprender de la tierra, sino para aprender de cómo es la ciudad. (Estudiantes Centro Nuevos Horizontes - Colegio Jatari Unancha 2018, grupos focales)

Se parte del supuesto que afirma que toda actividad educativa debe propender a que el sujeto contribuya con la sociedad que lo rodea y lo sostiene. Pero, qué sucede si el sujeto está constantemente movilizándose, qué sucede si se encuentra entre dos contextos a la vez (campo y ciudad). Su constitución múltiplemente situada tendrá otro tipo de necesidades en lo referente al aprendizaje y a los contenidos proporcionados por la institución escolar. Esto se manifiesta en que la educación intercultural tiene otros planteamientos, objetivos y métodos en comparación con la educación proporcionada en la ciudad, esto no significa que la educación de la ciudad sea mejor o peor, es distinta precisamente porque responde a otras dinámicas.

Por otro lado, el sujeto indígena en situación de migración tiene diversos problemas en los procesos de educación pensados para la ciudad. Esto se debe a que la misma responde a la racionalidad instrumental capitalista, los contenidos y el modelo educativo están determinados por el sistema económico mundial con el fin de perpetuar la continuación de su engranaje. Esto ha implicado un intento de modernización acelerada y homogenización en todos los aspectos que a él atañen, desde la infraestructura hasta la

pedagogía. Los gobiernos actuales, especialmente en América Latina han replicado y hegemonizado este tipo de educación.

En nuestro país tanto la educación como otros sectores sociales (salud, social, servicios) se constituyen como un modelo único, estandarizado, homogenizante bajo el mismo principio. Es así que se diseña un modelo de infraestructura –único-, una lista de equipos tecnológicos y de equipamiento descontextualizados de la realidad de los estudiantes. Así mismo, se impone una malla curricular única, se selecciona el perfil del personal y los contenidos a ser brindados. De esta manera, los estándares internacionales del mercado son aplicados por quienes gobiernan (Giroux 2003, 135), sin tomar en cuenta los modos de vida local, las cosmovisiones, las realidades del tránsito del sujeto del campo a la ciudad y sus condiciones sociales y económicas.

De igual manera, como se evidenció en el testimonio presentado por un estudiante en situación de migración al principio de este apartado, la educación intercultural en la práctica tiene un acento muy fuerte en la conservación de las vivencias de las comunidades indígenas - campesinas. En este sentido, las prácticas educativas ejercidas desde la educación intercultural bilingüe tampoco abordan las nuevas e inéditas experiencias que los sujetos indígenas que migran a la ciudad acumulan sobre sí.

Con esto no se quiere afirmar que la educación intercultural en Ecuador no reproduzca perspectivas homogenizadoras, puesto que al igual que la educación en la ciudad, responde a las perspectivas del capitalismo en el campo y, por tanto, como se verá más adelante, existe una educación intercultural formal alineada a un modelo generado por el gobierno que es funcional al sistema. Sin embargo, y pese a ello, no se puede negar que la educación intercultural conserva otros matices que innegablemente son legado de la lucha de los pueblos y nacionalidades por conservar y revitalizar su cultura. Así mismo, en casos como los del Colegio Jatari Unancha, se puede visibilizar esta lucha contra los paradigmas de la educación tradicional y funcional al capitalismo, cuando se propone contenidos y metodologías propias y acorde al contexto.

Por esta razón, se hace necesario reflexionar sobre las implicaciones que la educación intercultural tiene en los momentos actuales, esto a su vez conlleva a discutir acerca de las formas en las que se presenta como política pública intercultural, principio rector de generación de sentido y horizonte dentro de la educación ecuatoriana; y el currículo que se aplica en el aula, como práctica educativa y realidad concreta de enseñanza – aprendizaje, análisis que se planteará en el siguiente capítulo del presente trabajo.

Finalmente, dentro de la dinámica escolar que se presenta en otros centros pertenecientes a la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Jatari Unancha, se hace necesario mencionar la existencia de migraciones temporales desde el campo hacia la ciudad, es decir, aquellas en donde los sujetos indígenas en situación de migración realizan labores de sustento en la ciudad, pero en las que en realidad tienen su vivienda y su vida en el campo. Algunos estudiantes migran a la ciudad por trabajo, pero, apenas finalizan su empresa realizan el retorno a su lugar de origen, en donde, además de reunirse y convivir junto a sus familiares, se articulan en relaciones más complejas dentro de sus ayllus siendo parte, por ejemplo, de los centros educativos que en ellas se asientan. Es decir, a pesar de tener la oportunidad de estudiar en espacios como el Centro Nuevos Horizontes y generar una migración permanente en la ciudad, deciden regresar a sus comunidades y permanecer en las escuelas que se ubican en sus respectivos territorios, con el fin de cultivar y sostener sus entramadas relaciones a pesar de ya no habitar la totalidad de su tiempo en las mismas.

Capítulo segundo

Educación e interculturalidad

Este capítulo hace una breve síntesis de la constitución de la educación intercultural en Ecuador, con especial énfasis en la provincia de Cotopaxi, poniendo en debate el apareamiento del término “educación intercultural”. También se explora la emergencia del régimen multicultural y las formas que esta toma en la experiencia del Centro Nuevos Horizontes – Colegio Jatari Unancha. Así mismo, se problematiza el desconocimiento del sujeto migrante dentro del sistema educativo intercultural y las formas en que se impone la hegemonía y la colonialidad en el currículo educativo.

1. Educación intercultural en Ecuador y en Cotopaxi

¿Cómo se construyó el discurso de la interculturalidad/educación intercultural? ¿Cuáles son las reflexiones y apuestas de la interculturalidad? ¿Se apuesta por una transformación de las estructuras que empobrecen al pueblo indígena o a la perpetuación de las estructuras asimétricas e injustas? La educación intercultural tiene su origen en experiencias educativas impulsadas por la población indígena, que pretendía generar capacidades de lectura, escritura y operaciones matemáticas básicas con el fin de “no ser timados por los terratenientes en los contratos legales que tenían que firmar para la posesión de la tierra o en la contabilidad de los jornales pagados por el trabajo realizado” (Mery Martínez, comunicación personal con la autora, agosto 2017).

En este sentido, la primera experiencia educativa generada por indígenas tuvo su seno en Cayambe en 1945, con las denominadas “Escuelas Sindicales” (Martínez y Burbano 1994) encabezadas por Tránsito Amaguaña y Dolores Cacuango, acompañadas por la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI) cuya reciente creación consolidaba el protagonismo de las organizaciones indígenas en el planteamiento de una educación pensada desde y para sí mismos (Granda Merchán 2020; Oviedo 2017; Martínez y Burbano 1994; Tamayo 2017).

Sin embargo, por las implicaciones políticas de ese momento histórico, estas primeras escuelas fueron cerradas por el gobierno de turno por considerarse focos “comunistas”(Martínez y Burbano 1994; Granda Merchán 2020). Esta experiencia fue la

semilla que permitiría que generaciones posteriores reflexionaran acerca de la necesidad de construir espacios educativos para la población indígena. A partir de eso, existieron distintas experiencias educativas, entre las cuales se encuentran:

“El Instituto Lingüístico de Verano al norte de la Amazonía ecuatoriana (1952-1981), las escuelas radiofónicas populares del Ecuador en Chimborazo (1962 – 1986), las escuelas radiofónicas bilingües biculturales shuar (1972), las escuelas autogestionarias de la Fundación Runacunapac Yachana Huasi en Guaranda (entre las décadas del sesenta y setenta)”, el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (1974) en el seno de la PUCE, la experiencia educativa de la Federación de Comunas “Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana” (1976), el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (1982) llevado a cabo entre el gobierno ecuatoriano y alemán donde ya se incluye el término “intercultural” pero desde la perspectiva de la lengua, el Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Quilloac (1982) en Cañar, el programa alternativo de Educación Bilingüe Intercultural de la CONFENIAE (1986).

Aquí, se hace imprescindible visibilizar el uso de la categoría “educación intercultural”, en principio esta no era el eje de debate, construcción y proyección de las escuelas. Al contrario, se observa los diversos intentos por darle una denominación a estas experiencias. Así, por ejemplo, la primera experiencia se llamó “escuelas sindicales”, luego tuvieron el nombre de “escuelas indígenas” (haciendo alusión a la población), después fueron “escuelas bilingües” (recordando el uso de dos idiomas: castellano y kichwa), pasaron a ser “biculturales” (aproximándose a la categoría “intercultural”, pero asentando el carácter de la existencia de dos culturas – las identidades indígenas y aquellas que no se consideran indígenas por sostener procesos de blanqueamiento - que debían ser contrastadas).

La educación “intercultural” se empieza a pensar en la década de los ochenta, pero aún con acento en la lengua, fue en 1988 con la institucionalización de la misma y como parte de la política pública educativa del Estado ecuatoriano, que no solo se reconoció de manera “oficial” por parte del gobierno de Rodrigo Borja, en ese momento a la cabeza, sino que se propició los debates y los análisis entorno a lo que implica la educación intercultural.

A nivel de Cotopaxi, la experiencia previa antes de la institucionalización y reconocimiento oficial por parte del gobierno ecuatoriano, fue el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) (Tamayo 2017), también las llamaron Escuelas Indígenas del Quilotoa (Granda Merchán 2020), como puede observarse, en ambos nombres se

busca exponer la experiencia educativa ligada a la población “indígena” que es la que impulsa, dirige, pero es a la vez la que se beneficia de la misma. Esta experiencia fue acompañada por el equipo pastoral de Zumbahua, quienes en conjunto fueron reflexionando sobre lo que en ese momento se denominaba como “educación propia” (Granda Merchán 2020; Tamayo 2017), entendiéndose esta como una educación que respondiera a las necesidades y realidades del contexto de las comunidades indígenas de Cotopaxi. Por tanto, en este momento de la historia aún no se visibiliza la problematización de la categoría “educación intercultural”, sin embargo, serán estas experiencias previas a la institucionalización las que permitirán ir generando una reflexión conceptual sobre la misma.

Durante los años 90 la categoría “interculturalidad” empieza a tomar impulso, a la par del apareamiento de los gobiernos neoliberales (Sierra y Tibán 2007). Como manifiesta Walsh (2010) es una palabra que se convertirá en una “moda” y por tanto será utilizada por los Estados neoliberales en sus discursos para promover la tolerancia, la diversidad, el respeto, etc. pero sin cambiar el orden social existente. De la misma manera Sierra y Tibán afirman: “la interculturalidad ha sido pensada básicamente como una estrategia de conservación y fortalecimiento de la identidad y de la lengua de las culturas subalternas al interior del proyecto del Estado nacional” (2007, 6), un Estado que históricamente ha beneficiado a las élites nacionales y a los grupos económicos de poder.

Con respecto a la “educación intercultural” y siguiendo este debate de Walsh, Sierra y Tibán, se destaca las mismas contradicciones en los distintos usos que se ha dado a esta categoría, tanto en lo conceptual, como en la praxis político-pedagógica. Por un lado, desde la década de los 90, la educación intercultural ha sido cooptada por los estados neoliberales para generar una política de inclusión de lo étnico, utilizando un discurso de equidad, diversidad y folclorismo dentro de las aulas de clase que, como veremos más adelante, equivale a una práctica multiculturalista, donde los sujetos son “incluidos” en tanto y cuanto no perturben de manera alguna al sistema hegemónico. Al respecto de este tipo de inclusión Walsh (2009) manifiesta que:

Esta incorporación o inclusión no apunta a la creación de sociedades más justas o igualitarias ni tampoco enfrenta el racismo o la racialización, enraizados en las estructuras y sistemas del poder. Se orienta, más bien, hacia la conservación de la estabilidad social, todo con el fin de impulsar el modelo de acumulación y, a la vez, el dominio euro-usa-céntrico del orden global (Walsh 2009, 199).

De esta manera, asistimos también a una usurpación del término “interculturalidad”, en tanto que ha sido utilizado y sigue sirviendo para sostener políticas educativas gubernamentales que no transforman las estructuras, sino que las sostienen y las perpetúan.

Walsh (2010) le llamará este tipo de “interculturalidad funcional”, porque promueve la convivencia y la tolerancia sin tocar las causas estructurales que provocan las asimetrías sociales, dentro del marco de una ideología que sirve a los grupos económicos de poder y por supuesto al sistema dominante que de estas clases se desprenden. La “interculturalidad funcional” orienta las reformas educativas tanto en su discurso como en la composición de políticas culturales y educativas con la lógica del modelo neoliberal. Para Walsh (2009) en el ámbito educativo esta interculturalidad funcional se observa en:

Una nueva apertura a la diversidad étnica y cultural, así como a una nueva disposición hacia programas, módulos y cursos que respeten la particularidad cultural y lingüística de los estudiantes y hasta incluyan elementos de “saber ancestral”. El problema es que esta “particularidad” sigue siendo posicionada como extrañeza frente a la normatividad lingüística y cultural de lo uninacional, y al imperio del conocimiento moderno-occidental, imperio en el que la educación formal pretende basarse. (Walsh 2009, 199)

Se tratará pues, de una “integración” por medio de discursos étnicos y culturalistas, que desvían la mirada de los problemas centrales. Esta es una educación, con etiqueta “intercultural”, que no intenta transformar los paradigmas dominantes, sino que pretende que los estudiantes indígenas o afroecuatorianos aprendan el funcionamiento del mercado y el sistema, asumiendo esto como verdades únicas y por lo tanto verdades relacionales, y para los estudiantes blanco-mestizos implica que reconozcan otras culturas, pero no que asuman estas culturas y sus formas de pensamiento como formas de relacionamiento (Walsh 2009). Así, la educación se constituye en un instrumento desde el cual los estados modernos y occidentales generan domesticación y control, “la interculturalidad en este caso no es más que una relación de transferencia” (Sierra y Tibán 2007, 8).

Por otro lado, desde los estudios culturales latinoamericanos se propone la construcción de una “interculturalidad crítica” (Walsh 2009), es decir, entender a la interculturalidad no solo como el “inter-cambio” entre diferentes culturas, sino, como un proyecto ético, político, epistemológico y por tanto dialógico que permita la implosión del sistema dominante por no ajustarse a él (Walsh 2010, 2009). La “interculturalidad

crítica” nace de las necesidades y exigencias que el movimiento indígena ha hecho al Estado, pero que, como propuesta, no está dirigida solo a esta población, sino que deviene en un proyecto social de transformación a contrapelo de la interculturalidad funcional y de las prácticas multiculturalistas, donde se abarca e invita a toda la sociedad.

¿Qué es la “interculturalidad crítica? Para Walsh (2009) es una “práctica política y contrarespuesta a la geopolítica hegemónica, monocultural y monoracional del conocimiento” (Walsh 2009, 204). Se asume que el conocimiento debe construirse desde “abajo” trabajando desde la experiencia propia de los actores (estudiantes) y en conjunto con ellos. También es “un proceso y proyecto intelectual y político dirigidos hacia la construcción de modos otros del poder, saber, vivir y ser, permite ir más allá de los supuestos actuales de la educación intercultural” (Walsh 2009, 204), es decir, de estos supuestos que manifiestan los saberes indígenas o afrodescendientes como algo tradicional, local o que se encuentra en el pasado frente al conocimiento “universal” y “verdadero” de occidente. Es “señalar la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que es racial, moderno y colonial” (Walsh 2009, 205), implica por tanto ir más allá de la “incorporación o inclusión” de los grupos, prácticas culturales diferentes, programas “especiales” dentro de las estructuras educativas del sistema, hacer una educación intercultural crítica implica “desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad” (Walsh 2009, 205).

Esta perspectiva de la interculturalidad según Walsh aún no se ha logrado realizar, es un horizonte que debe ser construido y según esta autora han existido avances importantes en lo que a la política pública refiere, sobre todo en Ecuador y Bolivia, aunque también menciona que pese a estos avances, aún existen contradicciones profundas en su aplicación, por ejemplo, Ecuador en su Constitución del 2008 se reconoce como Estado intercultural y plurinacional, sin embargo, al año siguiente, 2009, elimina el estatus de autonomía de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) que otorgaba a las organizaciones indígenas la co-gestión que permitía nombrar a los funcionarios y manejar la Educación Intercultural Bilingüe desde sus respectivas lógicas comunitarias. Todo esto ocurrió durante la presidencia de Rafael Correa, lo que ejemplifica de manera clara cómo se ejecuta políticas que favorecen la interculturalidad funcional y el multiculturalismo. Para lograr una interculturalidad crítica Walsh (2009) propone la necesidad de “refundar” la educación en el país, es decir, no

hacer “reformas” sino “cambios estructurales que permitan que las diferencias sean elementos constitutivos de una educación intercultural de carácter plurinacional, y no simples adiciones de la diversidad cultural a las estructuras establecidas” (Walsh 2009, 201)

Para finalizar este acápite, se necesita realizar una reflexión de lo que ha significado la educación intercultural para la población indígena. Durante la década de los setenta y ochenta, la educación se constituyó en un proceso emancipatorio, es necesario tener en cuenta que se venía de una tradición de esclavitud y deshumanización, se trataba a esta población como si fueran animales. Por eso, la educación vino a jugar un papel eminentemente político, porque permitió la toma de consciencia de las opresiones históricamente vividas y la necesidad de la organización social. Así mismo, significó la formación de maestros - dirigentes comunitarios involucrados en las problemáticas de sus localidades. En los noventa, la institucionalización de la educación intercultural se constituyó en un bastión de lucha formal del movimiento indígena, puesto que actuaba con autonomía y en co-gestión con el Estado, permitiendo que la organización indígena generara sus propios horizontes político-pedagógicos, así como sus formas propias de enseñanza. Resultado de estos procesos los maestros comunitarios obtuvieron una fuente estable de trabajo con salario que antes no tenían, puesto que laboraban en sus comunidades por voluntad política, pero no siempre tenían un sustento propio para sobrevivir (Mery Martínez, comunicación personal con la autora, agosto 2017). Así mismo, se tiene proyectos como la construcción del Estado Plurinacional, que piensa las formas de relacionamiento en interculturalidad con toda la sociedad y no solo en las nacionalidades y pueblos indígenas.

Si bien es cierto, en la actualidad la categoría y discurso de la “interculturalidad” ha sido cooptado por los gobiernos neoliberales, ONG, cooperación internacional, etc., la población indígena sigue reivindicando la interculturalidad y la educación intercultural en sus luchas, por todo lo que para ellos ha significado en la historia política del movimiento indígena, en este sentido se reivindica a la interculturalidad y a la educación intercultural como vías tangibles para: transformar sus realidades y sus contextos, dar respuestas a sus necesidades, formarse políticamente y en ese sentido para la construcción de la organización comunitaria que permita enfrentar sus problemas cotidianos de manera concreta es así que actualmente existen académicos indígenas que piensan que la interculturalidad debe ser transversal a todos los estudios formales del sujeto (Muyolema

2019), con el fin de construir un diálogo real entre los conocimientos occidentales y los saberes no occidentales.

Para el Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi (SEIC), la Unidad Educativa Jatari Unancha, y, por tanto, para el Centro Nuevos Horizontes, la lucha por construir educación intercultural crítica es parte también de su cotidianidad, al tratar de poner en diálogo la malla curricular del gobierno nacional con los saberes comunitarios. Para ello, parte de las teorías pedagógicas de Freire, Vygotsky y Piaget para aplicarla en las aulas (José Manangón, comunicación personal con la autora, agosto 2017). Al respecto el SEIC manifiesta las razones por las cuales ha elegido estos principios o teorías como rectoras de su propia metodología:

Paulo Freire parte del principio de la conciencia ético-crítica y el proceso de liberación como un proceso de humanización de los oprimidos. Piaget plantea el desarrollo cognitivo o la maduración del juicio en seis etapas. Vygotsky plantea que el ser humano tiene la capacidad de cambiar, siempre tiene la posibilidad de modificar, que la inteligencia no es una capacidad innata que depende de los enlaces que el cerebro pueda establecer; depende entonces del interés del niño y de la mediación del maestro. Por ello concluye que la dimensión social es primera a la individual (Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi 2020).

La metodología propuesta por el SEIC consta de cinco momentos pedagógicos, los cuales son mediados por el docente junto a los estudiantes en el aula, estos son:

- a) Diagnóstico de la realidad: La cual permite al docente identificar los conocimientos previos y el interés de los estudiantes de la temática a ser abordada. Además, permite reconocer los pseudo conocimientos que tienen los estudiantes para deconstruirlos.
- b) Partir de la experiencia: Esta permite generar un puente entre la teoría científica y la vida concreta. Se parte de la premisa de que el conocimiento pasa por el cuerpo, y que los seres humanos “aprehendemos” con mayor profundidad cuando estos conocimientos tienen relación directa con nuestra cotidianidad.
- c) Reflexión: Esta permite procesar las experiencias vividas, compartir ideas, sentimientos, manifestar dudas y preguntas.
- d) Ampliación del conocimiento: Para organizar las ideas, desarrollar la comprensión lectora y la capacidad de escribir, para desterrar los pseudo conocimientos, para aclarar entre todos las ideas.

- e) Cambio de la realidad: Para hacer de los conocimientos adquiridos una práctica, para transformar nuestras realidades, para darnos cuenta que aprendimos en las acciones concretas.

Esta síntesis de la metodología “propia” generada por la experiencia docente en el SEIC pretende dinamizar el pensamiento crítico de quienes participan en ella (docentes y estudiantes). Se manifiesta su carácter político en la forma en la que se construye el conocimiento a través del diálogo de saberes. Este ensayo de interculturalidad crítica, además, aterriza de manera concreta en los materiales didácticos y político - pedagógicos generados con esta metodología, a estos se les denomina como: “módulos”.

Los “módulos” son los textos escolares propios del SEIC. Se podría decir que, en vez de utilizar los textos escolares proporcionados por el gobierno, el SEIC genera sus propios contenidos acorde a las necesidades y situaciones propias de la comunidad escolar con la que trabaja, es decir con estudiantes indígenas campesinos. Cada año escolar y cada materia (lengua y literatura, ciencias sociales, matemáticas, ciencias naturales, etc.) tiene sus propios módulos. En los módulos de cada materia se puede observar cómo se recrea la metodología del SEIC en cada una de las temáticas a ser abordadas durante el año escolar. En cada momento metodológico se proponen ejercicios teórico – prácticos de manera que el proceso educativo se pueda generar desde la experiencia propia de los estudiantes.

De esta manera, la metodología, los contenidos y la mediación pedagógica en el aula generan unas condiciones distintas que permiten interculturalizar la educación, y colocarla al servicio de las necesidades contextuales de los estudiantes con el fin de lograr responder a sus realidades. Como en todo espacio, existen contradicciones que no hacen de esta la experiencia perfecta o “exitosa” en el marco de las lógicas del mercado, sin embargo, por sus dinámicas se constituye un bastión para la disputa de consciencias y la generación de pensamiento crítico frente a la educación bancaria que aliena y produce seres pasivos - consumidores de lo que ofrece el sistema dominante.

2. Multiculturalismo en la educación “intercultural” ecuatoriana: la folclorización del pensamiento andino y del sujeto indígena

En el apartado anterior se hace un recuento de la emergencia de la categoría interculturalidad, en este se pretende analizar las formas en que la educación intercultural

es capturada por el capitalismo hoy en su fase imperialista y neoliberal. De esta manera, se pretende responder las siguientes preguntas: ¿De qué forma el multiculturalismo se hizo y se hace presente en la educación intercultural ecuatoriana? ¿De qué manera el multiculturalismo centra su atención en los rasgos étnicos para generar un modelo educativo? ¿Cómo se expresa el multiculturalismo en la experiencia de los estudiantes en situación de migración interna Centro Nuevos Horizontes?

Esto permitirá comprender la forma en que se presenta la educación intercultural funcional al sistema dominante, así como las múltiples maneras en que se invisibiliza a los sujetos migrantes internos cuando se establecen las políticas culturales y educativas. De igual manera, se plantea analizar esta problemática dentro del Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi y de manera concreta del Centro Nuevos Horizontes. Se trabaja en primer lugar con la categoría “multiculturalismo”:

El multiculturalismo constituye un modelo conceptual y de gestión de la diversidad cultural que todavía mantiene una perspectiva colonial, un modelo que lejos de propiciar la transformación de la sociedad, en aras de una mayor igualdad y equidad entre los grupos culturales que habitan en un espacio determinado, termina reproduciendo las jerarquías históricas y relaciones de dominación que se han desarrollado entre ellos. (Granda Merchán 2020, 145)

Para Díaz Polanco (2007) el capitalismo, hoy en su forma neoliberal, se manifiesta insaciable y voraz en la necesidad de producir ganancia, para que esto suceda todo debe ser succionado, ingerido, fagocitado, de esta forma es que se produce la “inclusión universal” (Díaz Polanco 2007), que es además, la única forma de evitar conflictos sociales: “no se busca la destrucción mediante la negación absoluta o el ataque violento de las otras identidades, sino su disolución gradual mediante la atracción, la seducción y la transformación” (Díaz Polanco 2007, 161); por lo tanto, el multiculturalismo en el plano de lo educativo se presenta como una forma de exaltación, respeto y reconocimiento de las diferencias, así mismo alienta a la participación por propia voluntad de docentes, estudiantes y administrativos en el sistema educativo, pero sin cambiar de fondo todo aquello que produce y reproduce las inequidades estructurales. De esta manera:

Las re-formas educativas de los 90 fueron parte de esta nueva onda multiculturalista de corte neoliberal [...] estas re-formas -tanto en su práctica como en su conceptualización- se esforzaron más por adecuar la educación a las exigencias de la modernización y el desarrollo que por interculturalizar el sistema educativo. (Walsh 2010, 1-2)

El multiculturalismo en Ecuador se visibiliza concretamente con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en 1988, instancia encargada de la administración de la educación indígena. En este hito histórico para la educación ecuatoriana se puede observar con mayor claridad la forma que adopta el régimen multicultural con algunas características:

- a) La construcción de una política pública de “inclusión” del sujeto indígena en el sistema educativo.
- b) La construcción de un aparataje gubernamental con sus respectivos representantes indígenas y afrodescendientes para que se instalaran en las instituciones creadas (Granda Merchán 2020).
- c) Reconocimiento de la diversidad cultural o, mejor dicho, diversidad étnica, al servicio del proyecto modernizador del Estado ecuatoriano.

Como resultado de esta “inclusión” multicultural en el entorno educativo se visibiliza una folclorización del pensamiento andino, esto se puede constatar a través del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) (Ministerio de Educación 2014a), que reduce la multiplicidad de modos de vida comunitarios, así como sus necesidades primordiales, resultado de la violencia estructural y sistemática que viven, en fundamentos generales que incluso son aplicados en instituciones educativas de la ciudad y que en consecuencia, no dan cuenta de esa “diversidad” que desde el Estado se quería resaltar en primer lugar.

Además, con la inclusión de representantes oficiales, que se constituyen en funcionarios públicos al servicio del Estado modernizador, se deterioró la organización social indígena, debilitando sus capacidades de movilización (Granda Merchán 2020), puesto que se entiende que a través de la ejecución de esta política pública se llegó al “fin” de la lucha por la educación “intercultural”. Sin embargo, como manifiesta Granda Merchán (2020), es importante recordar que la educación indígena fue articuladora de las comunidades y aspiraba a transformaciones profundas en la estructura económica y social más allá de la escuela. Estas apuestas fueron debilitadas con la “inclusión” multicultural al sistema educativo hegemónico.

Así mismo, a través del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) (Ministerio de Educación 2014a) se visibiliza un acento en la “estética” (vestimenta, manifestaciones artístico culturales) así como en la lengua, excluyendo realidades concretas (materiales y económicas) de los sujetos indígenas, así como las vivencias resultado de las inequidades sociales, por ejemplo: la migración interna. De esta

manera invisibilizan la vida de los migrantes, así como la necesidad de pensar la educación intercultural desde estos sujetos en permanente tránsito entre el campo y la ciudad, múltiplemente situados.

Durante el gobierno de Rafael Correa surge una nueva forma de multiculturalismo, que, escondido tras discursos de izquierda progresista, arremete de forma velada contra el movimiento indígena y la educación intercultural (Granda Merchán 2020; Hernández 2017; Martínez Novo 2017). En primer lugar se pregona como avance jurídico de su gobierno la Constitución garantista del 2008 que manifiesta que Ecuador es un “Estado plurinacional e intercultural”, sin embargo, en una práctica contradictoria a esta política pública de reconocimiento e “inclusión”, el 18 de febrero de 2009, a través del Decreto Ejecutivo 1585, la Dirección Nacional Intercultural Bilingüe (DINEIB) pierde su autonomía; es decir, pierde la capacidad de elegir a sus autoridades, así como la posibilidad de producir sus textos (contenidos) y metodologías propias, los cuales antes de esta fecha se realizaba en coordinación con el movimiento indígena. El gobierno pasa a tener control absoluto sobre la gestión de la educación intercultural bilingüe.

A partir de allí, se evidencia un proceso de enajenación y refuncionalización de la educación intercultural hacia los intereses del Estado ecuatoriano (Granda Merchán 2020), en el 2014 se construyen las Unidades Educativas del Milenio llamadas también “elefantes blancos” (Torres 2017), infraestructuras gigantes con tecnología de punta pero sin un proyecto pedagógico claro (Torres 2017) que se apegara a las realidades de la ruralidad y que pudiera abordar las problemáticas campesinas, entre ellas las condiciones materiales de vida y las oportunidades educativas, que son las razones por la que la mayoría de sujetos migrantes se trasladan a la ciudad (Tamayo 2018).

La construcción de las Unidades Educativas del Milenio, llevó a su vez al cierre de las escuelas comunitarias (Tuaza 2017), se pretendía aglutinar a los estudiantes de los sectores más cercanos en una sola unidad educativa, sin reconocer nuevamente las condiciones materiales de los sujetos. En el caso del Colegio Jatari Unancha en Cotopaxi, de 21 centros comunitarios que se encontraban funcionando, quedaron 15 centros (Tamayo 2017). También, se despidieron funcionarios indígenas de sus puestos como docentes, debilitando los procesos de organización al interior de las comunidades.

Por otro lado, las y los estudiantes vivían lejos de las Unidades Educativas del Milenio, no contaban con transporte público ni otras formas de movilización, las vías de comunicación (carreteras), a veces, por las condiciones climáticas, no permitían, ni lo

hacen en la actualidad, la salida a pie de los estudiantes; en ocasiones debían recorrer hasta 3 horas de ida y 3 horas de vuelta en el día para poder acceder a la educación. Por estas razones, estudiantes de las comunidades indígenas dejaron de asistir a clases (Mery Martínez, comunicación personal con la autora, agosto 2017).

Además, como lo plantea Torres (2017), detrás de esta infraestructura no existió un proyecto pedagógico político que en realidad pensara y construyera procesos interculturales, porque la apuesta de ese gobierno, así como los que le precedieron y los que le siguieron, no ha sido interculturalizar el sistema educativo (Walsh 2010), sino principalmente implementar la agenda neoliberal e imperialista. Para Granda Merchán (2020), la incursión de dicho gobierno en la educación intercultural implicó la despolitización del proyecto educativo, la capitalización simbólica por parte del Estado y la pérdida total del control de las iniciativas educativas, así como el reforzamiento del control y la vigilancia por parte del gobierno sobre las escuelas comunitarias.

Esta realidad nuevamente refleja la presencia del multiculturalismo de corte neoliberal en la construcción de políticas públicas, que usurpan simbólicamente las concepciones del pensamiento andino deliberadamente, con el fin de adecuarse a la agenda política imperialista. Esto se puede visibilizar en el MOSEIB actualizada en el 2014 (Ministerio de Educación 2014a), en la cual “se comenzó con el nuevo currículo, el de educación hispana, y el mandato era que se trabajara en español” (Granda Merchán 2020, 259). El proyecto educativo de la población blanco-mestiza solo adhirió en discurso los principios de la cosmovisión andina, para llamarse así mismo “intercultural”, dando continuidad a la educación que enseña a obedecer y que se subordina a las lógicas del mercado capitalista (Giroux 2003).

El resultado de todo esto es una educación monocultural y colonial (Granda Merchán 2020) disfrazada de “interculturalidad”, donde además se resalta los rasgos étnicos en términos de lengua, vestimenta y manifestaciones artístico-culturales, folclorizando y constituyendo a la población indígena en individuos a ser consumibles a través del turismo, y restándole su carácter comunitario, organizativo y político, así como su contexto, sus particularidades y sus condiciones materiales. Así, el régimen multicultural de gobierno convierte a los sujetos en objetos de venta y consumo para el mercado global (Giroux 2003; Granda Merchán 2020); en el caso de algunas comunidades indígenas han optado por explotar esta folclorización vendiendo sus manifestaciones estéticas, en otros casos, como es en el de la provincia de Cotopaxi, “la educación sirve para desarrollar conocimientos y habilidades que hagan sujetos serviles

y productivos al sistema, inclusive si esto implica migrar a las ciudades” (Docente entrevistado 3 y ex estudiante del Jatari Unancha, abril 2018)

Por estas razones, desde los testimonios recabados en el capítulo primero, así como en el ejercicio docente dentro del Centro Nuevos Horizontes, desde esta investigación se afirma que: para el Estado ecuatoriano y para los gobiernos de turno no es importante el sujeto indígena en situación de migración. Las políticas multiculturales solo han logrado invisibilizar sus realidades de tránsito entre el campo y la ciudad, así como las contradicciones inherentes en este choque cultural. Los estudiantes indígenas en situación de migración interna ni si quiera son considerados en la reflexión y el debate de la educación intercultural ecuatoriana, esto se puede visibilizar claramente en la MOSEIB (Ministerio de Educación 2014a) que no hace mención de estos sujetos. De esta forma, la migración se constituye en un problema colateral a la falta de oportunidades laborales, a las condiciones de vida precarias y a las esperanzas que la población indígena coloca en el sistema educativo como forma de mejorar su situación económica y de vida.

En el caso de los estudiantes del Centro Nuevos Horizontes del Colegio Jatari Unancha, el multiculturalismo se hace presente en la adquisición de nuevos consumos culturales que se producen en el tránsito que hacen los estudiantes indígenas del campo a la ciudad, por ejemplo, adoptan la vestimenta informal (pantalones jeans, camisetas, zapatos deportivos), así como la música (reguetón, rap, entre otros) (Tamayo 2018), de igual manera, en un mundo globalizado la tecnología también conforma parte de las dinámicas cotidianas del campo y de la ciudad, mucho más con los migrantes internos, quienes necesitan mantener constante comunicación con sus familiares. Esto en el multiculturalismo es aceptado porque implica el consumo del mercado. Pero, por otro lado, también existe una “obligación” ética por parte de la escuela y de los ayllus en la conservación de la cultura comunitaria dentro de la ciudad, esto por lo general es invisibilizado, hasta que se necesita por prestigio del ayllu o por la folclorización de la cultura. Por eso, se considera que en el régimen multicultural las manifestaciones culturales del tránsito son al mismo tiempo aceptadas y rechazadas socialmente.

Esta contradicción se explica, por un lado, porque se pretende que el sujeto indígena sea estático y se presente con una cierta estética folclorista (con poncho o chalinilla), por eso es que para los estudiantes que migran del campo a la ciudad, hay una exigencia por parte de las autoridades de unidades educativas en utilizar su vestimenta al menos en eventos especiales o cívicos (Tamayo 2018), pero al mismo tiempo, como parte de las dinámicas de la ciudad, se constituye un sujeto indígena y migrante invisibilizado

que además de su responsabilidad como estudiante pasa a formar parte de la amplia clase trabajadora, ya sea como obrero de la construcción, vendedor/a del mercado, empleada doméstica, no importa, siempre que resulte productivo y obediente al sistema dentro las jerarquías sociales establecidas, que sea acrítico, que consuma los modos de vida de la ciudad y que no pretenda rebelarse contra el mundo que se le ha impuesto como “normal”, es una educación pensada para satisfacer el mercado (Giroux 2003). En este sentido, la diversidad solo es aceptada si puede consumirse como objeto turístico, sino se invisibiliza.

3. Hegemonía cultural y colonialidad en el currículo educativo intercultural

¿Qué tiene que ver la hegemonía cultural con el currículo educativo? ¿Cómo se hace presente la colonialidad en el mismo? Para abordar este acápite se pondrá en diálogo a las categorías “hegemonía cultural” y “colonialidad” con las formas en las que el currículo educativo nacional se hace presente en la vida educativa de docentes y de estudiantes, tomando como referencia el caso de estudio del Centro Nuevos Horizontes, con el fin de dilucidar las formas en las que se construye las condiciones para la dominación colonial o vías de emancipación.

Empecemos por abordar el término “cultura”. Para los marxistas más ortodoxos, “la cultura” es un producto de la estructura (o base económica) (Williams 2000), de esta manera, la cultura pareciera encontrarse en una posición subordinada a la base económica, como un mero resultado de las condiciones materiales de un sistema dado. Sin embargo, Williams (2000) manifiesta que la cultura en realidad tiene un papel importante en la construcción de la realidad, en la medida en que la cultura “se practica”, es parte de todo lo que hacemos y, por tanto, de la reproducción de nuestras formas de vida.

Para Echeverría (2010), la cultura adopta las formas de una existencia en constante ruptura, es decir, la condición humana en el ámbito de lo cultural se construye, se destruye y se restituye de manera permanente, adquiriendo una multiplicidad de formas en la vida cotidiana, que a su vez están mediadas por las transformaciones que tiene el contexto histórico. En este sentido, no separa al ser humano de su materialidad, pero encuentra que el ser humano produce y reproduce sus formas de vida de manera constante aportando también en la construcción de dicha materialidad.

Para Marcuse (Marcuse 1968) la cultura “se refiere al todo de la vida social en la medida en que en él tanto el ámbito de la reproducción ideal (cultura en sentido

restringido, el “mundo espiritual”), como el de la reproducción material (la “civilización”) constituyen una unidad histórica, diferenciable y aprehensible” (Marcuse 1968).

¿Cuál es la relación entre la cultura y la educación? Para Giroux (2003) “la cultura es la principal fuerza educativa que garantiza la autoridad y los intereses de los grupos dominantes” (2003, 109) así mismo, “toda relación de hegemonía es necesariamente una relación educativa” (Giroux 2003, 110). Y, por otro lado:

La educación pública se ha convertido en una de las esferas públicas más discutidas en la vida política del cambio de siglo. Más que cualquier otra institución, las escuelas públicas sirven de peligroso recordatorio tanto de las promesas como de las insuficiencias de las fuerzas sociales, políticas y económicas que configuran la sociedad. [...] Las escuelas públicas constituyen un referente crítico para medir el grado en el que la sociedad [...] cumple con su obligación de facilitar a todos los estudiantes conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública democrática y configurarla. (Giroux 2003, 111)

Por lo tanto, la cultura y la educación van de la mano. La cultura se transmite a través de la educación formal y social. En ese sentido, la educación se constituye en una práctica política y moral (Giroux 2003), configurando la vida cotidiana de la gente, puesto que en su modo de operar la educación es un elemento de un conjunto político más amplio “orientado a promover el cambio ideológico y estructural” (Giroux 2003, 114). De esta manera, la educación será el ejercicio más formal de trasmisión no solo de conocimientos, sino de la cultura, pero no la única vía.

Es aquí donde entra la “hegemonía cultural”, como un proceso de largo aliento, que no se hace a nivel de la consciencia, como lo hace “la ideología” (Williams 2000). Esta última refiere a la abstracción hecha acerca de un sistema (proceso social); esta abstracción es: estructurada, organizada, podríamos decir que incluso es acabada (Williams 2000). En este sentido, se podría afirmar que el currículo educativo cumple el papel de instituirse como “ideología”, puesto que el currículo se presenta con estas características, es decir, como una serie de contenidos estructurados, organizados y acabados, que, brindados de esa manera, como si se tratara de un recetario y sin una mediación pedagógica del docente, homogenizan el conocimiento como si se tratase de ideología.

En cambio, la hegemonía comprende relaciones de dominación y subordinación que permea todas las relaciones vividas a tal punto que entendemos el “sentido común” como algo dado, pero no construido; incluso este mismo tratamiento se da en el currículo

nacional en la medida en que quienes organizan los contenidos (rol asumido por el Estado) no construyen conocimiento junto a los estudiantes, no colocan los contenidos y materiales planteados a prueba de manera constante, sino que, se constituyen en una especie de “sentido común” que destaca la adquisición de conocimientos básicos y los test estandarizados; cuando el “sentido común” no tiene nada de común, puesto que está dispuesto desde esas configuraciones asumidas como consciencia práctica. De ahí que, puede pensarse la educación, desde la perspectiva de la hegemonía, como un proceso civilizatorio.

De esta manera, la hegemonía se hace visible cuando se manifiesta la incoherencia entre la ideología y la acción. Esta incoherencia se observa cuando se pone sobre la mesa una forma de pensamiento, pero las acciones no reflejan esa forma de pensamiento, sino otra cosa; ejemplo de ello lo podemos constatar en la aplicación que los docentes hacen del currículo educativo nacional. Aquí, el currículo se presenta como un modo de pensar y organizar los contenidos a brindarse, pero que no corresponden con las necesidades de los estudiantes y, por tanto, con las acciones de los docentes en el aula. Esta problemática se pudo apreciar en el ejercicio cotidiano del docente: “nosotros tratamos de dar el contenido que nos dice el Ministerio, pero no es suficiente, la educación que se propone desde arriba no cubre lo que ellos necesitan [...], peor siendo migrantes, acá tienen más dificultades” (Docente entrevistada 4, abril 2018) .

También, se hace necesario diferenciar la categoría hegemonía, de la “dominación”; esta última se refiere a la coerción directa; donde operan los órganos de control del Estado, como la policía o los militares, de manera explícita; mientras que la hegemonía es una forma de coerción más sutil, se visibiliza en nuestro comportamiento, el cual naturaliza las formas de dominación y las relaciones de poder que existen en lo social y las constituye en hábitos cotidianos, los que a su vez, ejercen su propia presión en nuestras formas de conducta. En la cultura y en el ámbito educativo, se manifiesta en el lugar que el sujeto ocupa en la reproducción de las relaciones sociales de producción (si se es trabajador y se obedece órdenes del jefe o si se es estudiante y se obedece las órdenes del profesor) que conduce a generar comportamientos de subordinación sin usar la fuerza.

Pero, ¿quién ha instituido esta hegemonía? A esto Gramsci, así como otros autores manifiestan que son “las élites”, “la burguesía” y “el mercado” las que normalizan y regulan la vida social, el gusto estético (Giroux 2003), establecen tradiciones, construyen los cánones, ellas se benefician de constituir esta hegemonía, puesto que permite

perpetuar su poder sin necesidad de generar coerción directa. Estos hábitos y conductas de subordinación, no son sencillos de cambiar, porque son aprendizajes sociales y vitales, que además no solo son reproducidos en la escuela, sobre todo a través del currículo (contenidos brindados), sino en todos los espacios de la vida.

Aquí, cabe recordar lo que teóricos en pedagogía popular (Freire 2015, 2002, 2004) y pedagogía crítica (Giroux 2003) han afirmado sobre la educación como un acto político, el cual está atravesado por intereses de las élites económicas y políticas de un país para generar mano de obra capacitada y barata, es decir, mano de obra en constante competencia entre sí, asumiendo salarios bajos y precarización laboral, favoreciendo el sector privado en detrimento del espacio público.

Esto también puede llevar al análisis de lo que sucedió con respecto a la educación en el gobierno de la “revolución ciudadana”, puesto que pese a diez años de un gobierno que se autodenominó progresista, “ideológicamente” posicionado como “izquierda revolucionaria”, no hubo un cambio de hegemonía, es decir, hay unas políticas multiculturales, de inclusión y nuevas negociaciones en el plano educativo, pero eso no ha cambiado el profundo arraigo cultural a un Estado-nación donde opera un relato blanco mestizo y colonial que, además, sigue siendo el sostén de las políticas educativas y culturales. Así mismo, pese a los discursos de izquierda, se hace evidente que las élites económicas supieron conciliar con la “revolución ciudadana” con el fin de continuar en la tarea del despojo velado por la hegemonía.

De esta manera, la hegemonía cultural en el currículo no permite integrar otras formas de entendimiento y relacionamiento que sean distintas a las que propone el mercado capitalista, negocia con las formas comunitarias de los pueblos y nacionalidades, pero continúa perpetuando las estructuras que producen desigualdades.

Una de estas formas hegemónicas que le permiten al capitalismo seguir reproduciéndose como sistema dominante es la “colonialidad”:

La “colonialidad” representa una gran variedad de fenómenos que abarcan toda una serie de fenómenos desde lo psicológico y existencial hasta lo económico y militar, y que tienen una característica común: la determinación y dominación de uno por otro, de una cultura, cosmovisión, filosofía, religiosidad y un modo de vivir por otros del mismo tipo. En sentido económico y político, la “colonialidad” es el reflejo de la dominación del sector extractivo, productivo, comercial y financiero de los estados y sectores “neo-colonizados” (“Sur”) por parte de los países industrializados (“Norte”), lo que lleva a la dependencia y del “desarrollo del sub-desarrollo”, la sub-alternidad y marginalidad de las “neo-colonias” frente al dominio de los imperios dominadores. (Estermann 2014)

La colonialidad es un sedimento que tenemos como individuos y sociedades. La idea de la subordinación colonial sigue todavía presente en nuestra cotidianidad y se hace todavía más evidente en los espacios educativos formales: “una construcción particular de identidad está fuertemente ligada a los valores que son propuestos en el currículo, sobre todo en el ejercicio del mismo en el aula” (Oviedo 2017).

De esta manera, en el currículo nacional en la asignatura de ciencias sociales y etnohistoria, se continúa haciendo un ejercicio historiográfico que justifica la construcción del Estado-nación en la violencia ejercida a los pueblos originarios, exaltando la colonialidad como forma de vida y favoreciendo su perduración hasta la actualidad, donde el “sentido común” privilegia la existencia de un “nosotros blanco-mestizo” frente a un ellos “indígena”, es decir, no se reconoce como propia esa alteridad, esa otredad.

Por otro lado, las mismas instituciones educativas son portadoras de estos legados coloniales a través del orden institucional, por ejemplo, a través de los actos cívicos que conmemoran masacres en las cuales se invisibiliza el rol de las poblaciones indígenas, afrodescendientes, montubias; donde además se silencia las historias de lucha, organización o liberación de los pueblos y nacionalidades del Ecuador. La historiografía ecuatoriana está marcada por la colonialidad del saber y se impone como contenido hegemónico en las aulas.

Así, dentro de las escuelas ecuatorianas no procuran la enseñanza de la historia de manera crítica, las pruebas para lograr un bachillerato no incluyen dichas nociones de pensamiento crítico, terminan siendo un cúmulo de información que no permite cuestionarnos como sociedad ¿qué tenemos que ver con el racismo en la actualidad? o ¿de qué formas se interioriza en nosotros los discursos discriminatorios?

La sociedad ecuatoriana en general y la educación formal en particular, dan las espaldas a su historia, haciendo un ejercicio de continua negación de la memoria, sin acoger ningún tipo de responsabilidad para hacerse cargo de esa historia y luchar contra las distintas formas de discriminación, los estigmas racistas y las actitudes fascistoideas que se presentan cotidianamente.

La hegemonía cultural es un proceso social permanente, que está en constante disputa, cambio y negociación (Williams 2000; Grimson y Bidaseca 2013). Por esta razón, Gramsci consideraba necesario construir hegemonía como clase proletaria, partiendo de saber que la clase trabajadora y subalternizada es mayoría frente a la burguesía que, aunque tiene medios de producción y poder, es minoría. Esta puede ser la

misma lógica que los pueblos y nacionalidades han utilizado para disputarse la hegemonía, al menos en términos de discurso, al colocar sobre la mesa la discusión política acerca de la necesidad de constituir un verdadero Estado Plurinacional y de tener una educación “propia” (intercultural) que permita generar condiciones dignas de vida en los pueblos históricamente despojados y que constituyen un porcentaje importante de población en el país:

La educación es un terreno en disputa, que implica una confrontación de sentido y orientaciones: por un lado, está la idea de educación como domesticación y control y por el otro la idea de una educación para la liberación humana integral. En este sentido, el problema no es la educación por la educación sino el sentido político de la misma, en tanto espacio de poder. (Sierra y Tibán 2007, 3)

La hegemonía cultural y educativa en Ecuador, con particularidad en la provincia de Cotopaxi, ha estado históricamente en un constante disputa que se puede visibilizar a través de la propuesta de cuatro momentos de Grimson (2013). El primer momento de “estabilidad de una hegemonía” (Grimson y Bidaseca 2013, 14), se podría traducir a la década del setenta, donde aún no existía un reconocimiento de la educación intercultural como tal, pero ya existían experiencias de educación “propia” en las comunidades indígenas, que eran saboteadas por los hacendados de la época a través de denuncias al Ministerio de Educación con el fin de conseguir el cierre de las mismas. Esto implicó la creación y sostenimiento de escuelas clandestinas (Tamayo 2017) que permitiera a la población indígena aprender a leer y escribir.

El segundo momento contempla “la emergencia propiamente dicha” (Grimson y Bidaseca 2013, 14), el momento en que quienes están en el poder quedan desconcertados, en el caso de la provincia de Cotopaxi se puede hablar de las movilizaciones de las organizaciones indígenas exigiendo una educación propia. La participación masiva de la población indígena en las movilizaciones hacia la ciudad de Quito y la contundencia de sus acciones, que continuaron incluso en los años noventa con la toma de la Iglesia de San Francisco en la ciudad de Quito, manifiestan de manera concreta una perturbación a la hegemonía.

El tercer momento “los sectores dominantes modifican su estrategia inicial y despliegan un sin número de mecanismos con combinaciones variables de coacción y negociación” (Grimson y Bidaseca 2013, 14). Es aquí donde se propone el multiculturalismo como una salida a las demandas y masivas movilizaciones de las poblaciones indígenas a finales de la década de los ochenta e inicios del noventa. La

solución entonces es integrar la lengua y la estética en la educación formal, la estrategia de los sectores dominantes es nombrar la otredad en el discurso, es reconocer la pluralidad de culturas en un mismo territorio e incluirla en la política pública creando instituciones estatales como la DINEIB, pero sin cambiar o cuestionar la estructura que perpetúa las inequidades.

El cuarto momento “se estabiliza una hegemonía que presenta características distintas de la anterior” (Grimson y Bidaseca 2013, 14) este hace referencia al momento actual, donde pese al reconocimiento constitucional del Estado plurinacional e intercultural, las políticas educativas se han constituido como multiculturales por fuera de las reflexiones de la interculturalidad crítica. Sin embargo, como Grimson (2013) invita a pensar: “ el proceso hegemónico es la posibilidad de conceder aquello que no es el corazón mismo de la disputa, pero eso no significa que sean concesiones vacías o insignificantes” (Grimson y Bidaseca 2013, 15). El proceso de educación intercultural en Ecuador, pese a no haber logrado cambiar profundamente las estructuras, logró posicionar la problemática, elevar las demandas de la población indígena y también dio apertura para que dentro de las aulas pueda existir este ejercicio crítico a la historiografía oficial, lo cual se evidencia en las prácticas educativas del Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi.

En el Centro Nuevos Horizontes del Colegio Jatari Unancha se puede observar esta disputa de la hegemonía en la puesta en marcha del currículo de la asignatura de ciencias sociales. Por un lado, los docentes de esta asignatura se ven obligados a brindar contenido homogenizante que además justifica el legado colonial, puesto que esto es parte de los conocimientos que “deben” adquirir los estudiantes y que son evaluados para la obtención del bachillerato. Pero a la vez, los docentes procuran hacer un ejercicio crítico de la historiografía apoyándose en los módulos construidos por la misma institución.

La malla curricular y los materiales del SEIC fueron construidos considerando los requerimientos de la población de la zona y su dinámica de vida, aspecto que explica el alto nivel de pertinencia de aquellos, a diferencia de los contenidos del MOSEIB que fueron diseñados pensando en un horizonte nacional, considerando las regulaciones del Ministerio de Educación y Cultura, y que, desde el punto de vista de los educadores comunitarios, estaban “fuera de la realidad” de las comunidades de los alrededores del Quilotoa. (Granda Merchán 2020)

Estos materiales pedagógicos toman en cuenta la historia indígena del país con especial énfasis en la provincia de Cotopaxi (Tamayo 2018), sin embargo, para construir una historiografía y memoria comunitaria de los pueblos y nacionalidades de Ecuador es

necesario profundizar también en la historia de los pueblos negros y montubios con el fin de poner en diálogo la memoria de estas poblaciones. Por ello, no basta con posicionar en contados espacios educativos estos contenidos y metodologías, puesto que no se constituyen en hegemonía, sino en excepciones a la regla. Hace falta que socialmente se posicione la interculturalidad crítica y la descolonialidad como formas de construir relaciones, donde se tome en cuenta los profundos problemas estructurales que han vivido a lo largo de la historia los sectores subalternizados.

La comprensión de la hegemonía cultural y el relato colonial que subyace en el currículo educativo intercultural permite comprender por qué es tan complicado trabajar en políticas educativas pertinentes, así como tener un currículo y unas metodologías apropiadas a los distintos contextos de los estudiantes, en este caso, del estudiante indígena en situación de migración. “No es extraño que uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación, como institución política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado” (Walsh 2010, 5).

Además, se reafirma que no es suficiente cambiar el aparataje estatal (Ministerio de Educación separado del Ministerio de Cultura, Dirección Intercultural Bilingüe, mayor institucionalidad sobre la Educación Cultural) para cambiar el sistema de inequidad en el que viven los estudiantes indígenas en situación de migración interna, se requiere una revolución en todo sentido, no solo la base material, sino los relacionamientos humanos que permitan descolonizar nuestras formas no solo de pensar, sino de sentir en la relación con los otros, porque la hegemonía permea todo, funciona en nuestras subjetividades como proceso social abierto que integra el conflicto, que negocia en el mismo, y que también lo reproduce.

4. La educación intercultural como una cuestión étnica: el desconocimiento del sujeto en situación de migración en el ámbito educativo

El apartado anterior visibiliza la forma concreta que toman las políticas culturales y educativas en el régimen hegemónico, colonial y multiculturalista de corte neoliberal. Esto permite avanzar en el debate acerca de la invisibilización del sujeto en situación de migración interna que es al mismo tiempo un sujeto “comunitario” y un sujeto en “constante tránsito” y que, por lo tanto, lleva en sí mismo nuevos consumos culturales adquiridos de su experiencia en la ciudad. Entonces, a continuación, se reflexiona ¿Para

quién está pensada la educación intercultural bilingüe?, ¿Cómo está pensada y constituida la educación intercultural para los estudiantes en situación de migración interna ? ¿Qué sucede con los migrantes internos del Centro Nuevos Horizontes en la educación intercultural como está planteada en la actualidad?

Pese a la disputa de los pueblos y nacionalidades indígenas en este país por construir una educación intercultural y liberadora para quienes han sido subalternizados, y, pese a que hicieron un ejercicio sostenido de una gestión educativa autónoma que permitió al movimiento indígena construir una malla curricular y unos textos escolares adecuados a sus realidades comunitarias desde 1988 hasta el 2009 (donde pierden su autonomía), se puede observar que la educación intercultural bilingüe en Ecuador históricamente ha focalizado la construcción de sus contenidos alrededor de un tipo de sujeto hegemónico cuyo perfil se presenta como acabado, unívoco e “indígena”.

Aunque en el MOSEIB (Ministerio de Educación 2014a) se hace una mención explícita de los pueblos afrodescendientes y de los pueblos montubios, no se recaba o se profundiza en nada sobre las diferentes formas en que se expresan estas culturas, en el caso específicamente del pueblo afrodescendiente existen textos “complementarios” para abordar el tema de esta población, sin embargo, estos textos son tomados como material didáctico que no ahonda en las particularidades de la cultura, puesto que los docentes terminan por centrar su atención en lograr completar los bloques curriculares con respecto a los tiempos del año lectivo (Congo Piñeiro 2018), en vez de problematizar en sus propias dinámicas comunitarias y en las respuestas que desde la educación se puede brindar para las mismas. Con respecto al pueblo montubio, ni si quiera existen textos complementarios que posibiliten entrar en diálogo con su cultura, siendo que dentro del campo de la historia han contribuido con procesos organizativos y revolucionarios.

Pareciera ser entonces que la educación intercultural bilingüe está pensada únicamente para la población indígena. Pero, ¿Quién es el sujeto indígena entonces? ¿Es aquel que habla en kichwa, utiliza pocho/chalinilla y sombrero, vive en el campo y su actividad económica es representativamente la agricultura? ¿Se representa únicamente en los signos y símbolos de corte tradicional – étnico? No necesariamente. El problema, como lo afirma Walsh (2010, 9) es que:

La comprensión de lo intercultural aún sigue estando centrada en el indígena; aunque existe el reconocimiento de que la educación intercultural es para todos, su propuesta fácilmente termina siendo poco más que la incorporación de asignaturas relacionadas a la diversidad lingüística y cultural.

Esta es una mirada histórica de la construcción la educación intercultural en el país, nuevamente la educación intercultural como está planteada en la práctica, termina siendo folclorista, enfocada en lo étnico-indígena y dejando de lado las múltiples formas de vida que adquieren los pueblos y nacionalidades como, por ejemplo, los migrantes internos.

¿Por qué pareciera ser que la educación intercultural bilingüe está pensada solo para las personas indígenas y no para todos los sujetos, en sus distintas realidades? Aquí, es importante puntualizar que se entiende que la población indígena ecuatoriana ha logrado posicionar su cultura/identidad/figura como hegemónica frente a otros pueblos y nacionalidades por el rol histórico que ha tenido en el país, sobre todo desde la década de los noventa con las organizaciones indígenas a la cabeza de las movilizaciones que trastocaron e incidieron de manera profunda en la política nacional hasta la actualidad. Esta participación protagónica fue el cimiento que permitió que alrededor del sujeto “indígena” se constituya todas las políticas sociales, culturales, jurídicas para su “inclusión”.

Sin embargo, y pese a todos estos hechos, la población indígena en su mayoría continúa viviendo situaciones de miseria, precariedad y discriminación. Lo que lleva a pensar que el régimen multiculturalista, en su afán de fagocitarlo todo para ponerlo a disposición de la acumulación capitalista requiere nombrar a todos, pero cómo no puede hacerlo, se sujeta a discursos como la interculturalidad y la educación intercultural (Díaz Polanco 2007), para afirmar que se está tomando en cuenta a la diversidad de culturas, mientras solo se concentra en aquella figura que es más consumible en el mercado: “el indígena”, invisibilizando a otras culturas como el pueblo afrodescendiente y el pueblo montubio, así como las condiciones socioeconómicas y materiales de la diversidad cultural del país.

Debido a que no existe dichos análisis estructurales sobre las clases sociales a las que pertenecen estas poblaciones, también se incurre en otra práctica multiculturalista, la discriminación positiva, la cual utiliza “acciones afirmativas” (Martínez Ramírez 2011, 607) para completar la “cuota de minorías” en instituciones privadas y públicas. Esto ha implicado por parte de las poblaciones indígenas que son pequeña burguesía (profesionales que prestan servicios) obtener trabajo en cargos de entidades públicas con el apoyo de acciones afirmativas. Si bien es cierto, esto ha permitido que las poblaciones históricamente invisibilizadas puedan manifestar estéticas propias de sus culturas en el

ámbito laboral, no ha reducido la pobreza de la mayor parte de las poblaciones indígenas en Ecuador. Esto a su vez, pone de manifiesto la burocratización del multiculturalismo, que acepta e “incluye” socialmente una forma de ser indígena siempre y cuando tenga las posibilidades económicas adecuadas para ajustarse al status quo; mientras que la gran mayoría de indígenas campesinos siguen viviendo en el despojo y la invisibilización de sus condiciones de vida (Martínez Ramírez 2011).

Luego se encuentra el Estado, para quien es más sencillo dejar de lado la problematización y el diálogo político acerca de lo que implicaría construir una verdadera “interculturalidad crítica” (Walsh 2010), lo que necesariamente requiere comprender y visibilizar las causas estructurales que la generan, lo que a su vez no le conviene al mismo Estado, dado que, a través de sus distintos gobiernos, tiene un rol importante como cómplice de las grandes corporaciones y grupos de poder económico nacionales e internacionales para perpetuar las inequidades sistémicas. Al limitar el diálogo político acerca de la “interculturalidad crítica”, también se cierra cualquier posibilidad de interculturalizar la educación (Walsh 2010).

Finalmente, no es solo el Estado quien anula la posibilidad de la construcción dialógica de una educación intercultural que piense en los sujetos y sus contextos, otro problema es que como sociedad se continúa pensando lo intercultural como un asunto únicamente indígena - étnico, y al educando como un sujeto con identidad “étnica” fija, definida, acabada. En el caso específicamente de los migrantes internos, si bien es cierto que lo “propio” conecta con la identidad de los sujetos de su lugar de salida (y eventualmente con su lugar de llegada), también es necesario precisar que, el lugar enunciación al ser múltiple permite una construcción de su identidad que está continuamente cambiando, es decir, es una identidad inacabada, indefinida, mutable.

Por todas estas razones, es que se considera que la educación intercultural no está pensada, ni construida para solventar las necesidades de las poblaciones afrodescendiente, montubia, peor aún para las personas que viven migración interna. No existen reflexiones acerca de las necesidades reales por las que pasan los sujetos en constante tránsito entre campo y ciudad, ni de los impactos que tiene cada viaje que hacen hacia sus comunidades después de haber habitado la ciudad con todo lo que esto implica.

Así mismo, no existe una reflexión cultural y educativa sobre cómo se realiza la acogida de los estudiantes en la ciudad y su posterior articulación con su nuevo contexto de vida, no solo en término de necesidades materiales o educativas, sino también acerca de cómo se va reconfigurando la identidad a través de estos nuevos procesos de

socialización por los que pasan los sujetos. En todo caso es una deuda histórica pendiente por parte del Estado y, en ese sentido, por parte también de la sociedad ecuatoriana que desconoce la realidad de los migrantes internos.

Con respecto a la realidad del Centro Nuevos Horizontes - Colegio Jatari Unancha, existe una población integrada por estudiantes migrantes de las provincias de Cotopaxi (la mayoría de la población estudiantil), Manabí e Imbabura (alrededor de 10 personas) (Tamayo 2018). Los estudiantes provenientes de Manabí hacen su identificación identitaria con la cultura montubia, mientras que quienes provienen de Imbabura (El Chota) se identifican con la cultura afrodescendiente, sin embargo, la población estudiantil tiene una gran afluencia de indígenas recién llegados de comunidades de Cotopaxi, así como de hijos de migrantes indígenas, es decir, jóvenes cuyos padres hicieron la primera migración y ellos nacieron en la ciudad de Quito (Tamayo 2018). La conexión que estos últimos tienen con el campo se encuentra en las visitas que realizan puntualmente a las comunidades por fiestas o conmemoraciones propias de los ayllus (Estudiantes Centro Nuevos Horizontes - Colegio Jatari Unancha 2018).

En esta población estudiantil que conjuga tantas diferencias culturales se puede visibilizar las dificultades que existen al momento de pensar en una educación intercultural crítica. En primer lugar, no existe por parte del Ministerio de Educación ningún recurso que posibilite la reflexión sobre la migración interna y la repercusión de la escuela en los sujetos en tránsito; al respecto de ello se revisó todo el material disponible en la Dirección Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación 2014b), sin hallar algo que permita abordar este fenómeno social. Tampoco se manifiesta las formas en que la escuela podría apoyar en sus procesos de aprendizaje mientras continúan movilizándose desde el campo a la ciudad y viceversa.

En segundo lugar, se encuentra la crítica al currículo educativo cuyos contenidos tienden a la homogenización del pensamiento, este está pensado en bloques para el cumplimiento del docente en ciertos aprendizajes hegemónicos apartando a los estudiantes de sus contextos y realidades sociales y económicas, descentrando el debate de las verdaderas necesidades de sus entornos (Ministerio de Educación 2014b).

En tercer lugar, el Centro Nuevos Horizontes del Colegio Jatari Unancha, así como otras instituciones de educación intercultural bilingüe hace acento en la cultura indígena de la sierra, dejando de lado este diálogo con las otras culturas de los estudiantes. En ese sentido, desde el currículo planteado para la asignatura de ciencias sociales y

etnohistoria se planteaba las siguientes materias: cosmovisión andina, historia indígena, valores comunitarios indígenas pensando en las comunidades de Cotopaxi (Tamayo 2018), lo cual distanciaba a los estudiantes afrodescendientes y montubios del interés por aprender, puesto que no corresponde a su pasado o a las formas culturales de su pensamiento, ni a su legado como pueblo. Se constituye así en una dificultad pensar y reflexionar críticamente el presente, si no se tiene memoria de lo que se ha construido como pueblo, como colectivo, como organización; presentándose así una contradicción bien sabida en la educación ecuatoriana, se hace apología del pasado, pero se desconoce críticamente del mismo.

El reto que se presenta entonces es pensar en pedagogías interculturales y críticas que permita a los estudiantes en situación de migración interna construir en este constante ir y venir, no solo como individuos, sino dentro de estos nuevos contextos en los que transitan y que se constituyen en su vida y su comunidad (tanto campo como ciudad).

Capítulo tercero

Desafíos para una educación intercultural en contextos migrantes

En este último capítulo se analiza la constitución del sujeto indígena en situación de migración como sujeto intercultural, para ello, parte de comprender que la identidad mutable del migrante, como subalterno, disputa la hegemonía encontrando mecanismos para posibilitar las propias formas de sacar y visibilizar su voz. En esta dinámica, se encuentra a la diferencia como una potencia, en la medida en que se construye desde y con los ayllus, es decir, de manera colectiva, nunca individual. Esto a su vez permite ingresar al debate de la educación intercultural para estos sujetos en situación de migración e interculturales. A partir de la lectura que Giroux hace de Gramsci, Freire y Hall, y de la propia experiencia del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, Colegio Jatari Unancha – Centro Nuevos Horizontes, esta investigación se adentra a propuestas para deconstruir y transformar la educación intercultural.

1. ¿El sujeto en situación de migración es sujeto intercultural? La diferencia como construcción colectiva, política y cultural

Si, como dice Grimson (2013), se realiza un análisis de las formas en que la hegemonía afecta la subjetividad de los migrantes internos pero desde una perspectiva “no centralista, no hegemónico-céntrica” (Grimson y Bidaseca 2013), se puede observar espacios o grietas donde se rompe con las lógicas hegemónicas. Esto no implica que la hegemonía deje de existir, solo representa la existencia de lugares y momentos en los cuales el ejercicio hegemónico se atenúa y donde se generan espacios de autonomía. Grimson (2013) nos invita adentrarnos en la hegemonía para mirar estos procesos de construcción propia que no dejan de estar amenazados.

Así, es posible que los migrantes internos disputen la hegemonía. Ya se había manifestado en el capítulo primero de esta investigación como la hegemonía cultural en el capitalismo exalta al individualismo como uno de sus mecanismos ideológicos, pero también se había relatado las maneras en que los indígenas en situación de migración rompen con este paradigma y se disputan formas de organización comunitaria en los puntos de llegada de su viaje, en este caso la ciudad de Quito. Esto lo hacen cuando

mantienen sus tejidos sociales y redes de solidaridad con sus ayllus (no solo sus familias extendidas también sus padrinos, madrinan, compadres, comadres, etc.).

De esta manera, los indígenas en situación de migración interna están abriendo una grieta que se constituye en un proceso de disputa social y también en una forma de hablar del subalterno. Esto nos lleva a pensar que el migrante también “habla con una tonalidad diferente en ciertos contextos y nos remite a la búsqueda de esa voz, con el fin de escucharlas, comprenderlas y registrarlas” (Grimson y Bidaseca 2013): ¿qué nos dicen los migrantes internos indígenas de Cotopaxi?, ¿cuáles son sus mecanismos silenciosos que no comprendemos, pero a través de los cuales hablan?

Entonces podemos observar que nos hablan a través de los consumos culturales y de las dinámicas sociales que realizan y que son contradictorios. En la música entre reguetón y chicha, rap y tecnocumbia, en la vestimenta entre jeans y poncho, en sus formas de organización comunitaria frente al individualismo de la modernidad capitalista, en la realización de mingas para construir una casa en los barrios periurbanos del sur de Quito, en la forma en la que tejen sus lazos sociales entre ayllus, compadrazgos en las fiestas/festejos, pero también en las formas de acompañamiento que se brindan frente a las vicisitudes que viven cotidianamente en el medio urbano (Tamayo 2018).

También nos hablan a través de sus sueños-metas, de los logros que pretenden alcanzar con el estudio en la ciudad, cuando en medio del estudio construyen aspiraciones propias (por ejemplo: un estudiante me comentó su deseo de continuar estudiando medicina) y colectivas (ayllus), cuando después de la graduación, cada uno de sus ayllus invitan a grandes fiestas, porque anhelan en ese estudio un mejoramiento de sus condiciones materiales y culturales (el estudio sigue siendo una forma de prestigio social) (Tamayo 2018).

Nos hablan cuando regresan al colegio después de graduarse y nos cuentan sobre los puestos de trabajo conseguidos, sobre sus pequeños logros y también sobre sus fracasos. Nos hablan cuando nos cuentan que han decidido cursar estudios superiores, en su mayoría dentro de carreras técnicas como electricidad, mecánica, enfermería (Tamayo 2018).

En suma, en el sostenimiento de sus formas de existencia comunitaria en Quito y en los nuevos consumos culturales que adquieren de su experiencia de vida en la ciudad, cuando retornan a Cotopaxi son conocimientos y experiencias que comparten y se transforman en nuevos modos de vida. Se hace necesario escuchar entonces a los ayllus hablando en la ciudad porque ya no es un sujeto el que migra desde el campo, es a través

de él que todo su ayllu se instala en la ciudad. Este mecanismo silencioso por el cual el migrante interno habla nos permite no solo comprender que su mundo es múltiplemente situado, sino que además carga consigo las voces de su ayllu y de sí mismo. La identidad de este sujeto entonces es una identidad comunitaria y en tránsito.

Hacer una política educativa de la diferencia implica entonces escuchar a este sujeto múltiplemente situado y comprender la polifonía de voces que lleva consigo. Este sujeto es un sujeto intercultural porque lleva en sí mismo el diálogo de dos culturas que chocan y se repelen. Es un sujeto intercultural porque es esquizofrénico, resultado de este diálogo entre campo y ciudad que nunca se resuelve, que nunca llega a una síntesis integradora de las dos culturas. De cada cultura puede rescatar algo, pero también puede desechar algo. Cada cultura (andina y occidental) genera en el sujeto distintas formas de imaginarios sociales y de tipificaciones culturales (Grimson y Bidaseca 2013). Este tránsito entre las configuraciones culturales del campo y de la ciudad, permite al sujeto migrante contrastar las tipificaciones y descubrir que las clasificaciones que hacemos son contingentes y que no son evidentes a primera vista (Grimson y Bidaseca 2013).

La construcción de la diferencia se inscribe en este diálogo interior bifronte del migrante indígena, y de este, junto a su ayllu, porque no hace un viaje solo, siempre es con su ayllu. Esta producción de la diferencia es donde se provocan las tensiones que pueden desestabilizar las tipificaciones hegemónicas, son estas diferencias que se forman en la frontera campo-ciudad las que permiten construir nuevos agenciamientos y también formas de relacionarnos y de hacer organización social y política. El sujeto indígena en situación de migración, por tanto, desde esta astucia que capta tantas cualidades de supervivencia en el campo y en la ciudad, constituye y afianza lazos sociales que, además, construyen su identidad. Una identidad que no es individual sino siempre colectiva.

Para que la “diferencia” sirva para construir una “política de otra manera” es importante leerla bajo los ojos de las diferencias estructurales en las que viven los sujetos. Puesto que, bajo los principios liberales, la “diferencia” es utilizada por el multiculturalismo neoliberal para perpetuar las lógicas del mercado capitalista:

¿Pero por qué se propone aquí la aproximación de estas problemáticas desde una diferencia como diferenciación estructural, antes que desde el reconocimiento de una diferencia entendida desde el marco multiculturalista? Se habla de política de la diferencia en estos casos, en primer lugar, porque el reconocimiento de esta diferencia ayuda a visibilizar directamente procesos de explotación, marginalización y subordinación que las afecta a ellas como grupo social definido [...], antes que como miembros de sus comunidades étnicas. (Martínez Ramírez 2011)

Bajo el pretexto de generar una inclusión de todas las culturas, el multiculturalismo esconde las profundas diferencias estructurales que existen en la sociedad, oculta sus orígenes multicausales. Entonces, una política de la diferencia que se enfoca en los problemas estructurales, permite visibilizar la explotación, marginalización y subordinación que afecta a los indígenas en situación de migración interna, las condiciones en que sobreviven en las ciudades y las necesidades específicas para una formación crítica dentro de los centros educativos.

El multiculturalismo neoliberal resalta las diferencias de manera individual, si se quiere que la política de la diferencia se constituya en una forma de relacionamiento intercultural se hace necesario el diálogo y el relacionamiento entre diferentes que tienen una causa común, esta se encuentra justamente en la necesidad de transgredir la hegemonía y conquistar formas autónomas de gestionar la vida. De esta manera, se trata de generar condiciones más dignas para todos y todas en medio de dichas diferencias. Esto quiere decir que, se trabaja por ir más allá del reconocimiento étnico, se pretende una construcción que se preocupa por los problemas más profundos de corte estructural de los sujetos indígenas en situación de migración y con ellos, de sus ayllus.

Esto no significa que se deje de lado los problemas culturales, lo que se pretende aquí, es que lo cultural no se separe de las afectaciones estructurales (Martínez Ramírez 2011), porque estas son las que directamente afligen a los indígenas en situación de migración ya que visibilizan expresamente las estructuras opresoras que a través del multiculturalismo neoliberal reivindican ciertas tipificaciones étnicas, en detrimento de la mayor parte de población indígena y empobrecida.

La política de la diferencia no es una política que exalte la individualidad, eso lo hace el multiculturalismo, aunque pueda parecer contradictorio la política de la diferencia se constituye de forma colectiva nunca individual. Al entenderse diferentes y juntos se puede percibir una potencialidad en la grieta del subalterno, en este caso, del indígena que se encuentra constantemente moviéndose, en situación de migración.

Este migrante es el diferente, es quien conjuga miradas bifrontes, quien además entiende la interculturalidad desde la misma vida del tránsito, de ir y venir, entre el campo y la ciudad, en el migrante se cumple la política de la diferencia porque no es de “aquí”, ni de “allá”, pero en ello radica una riqueza colectiva que se transmite por generaciones y que se perpetúa como comportamiento colectivo del indígena en situación de migración en la ciudad.

En esa diferencia se halla la riqueza, pero no desde una vista multiculturalista que se enfoca en vender capacidades ajenas, sino en la riqueza que produce el diálogo de esas diferencias y el relacionamiento social para quienes quieran luchar por la construcción de un mundo más digno y humano para todos y todas, que no quede solamente como discurso, sino que se transforme en las prácticas que desestabilizan la hegemonía y el sistema.

2. Educación intercultural para sujetos en situación de migración

De acuerdo a lo que se postulaba en el capítulo segundo de esta investigación, la hegemonía es un conflicto que no termina, sino que pasa por diferentes partes hasta culminar ciclos que vuelven a empezar. Además, la hegemonía es una constante disputa por las formas en que se concibe la vida y en este caso, la educación. Si bien es cierto, históricamente la hegemonía la tienen las clases dominantes, los sectores subalternos también disputan la hegemonía y en esta forman parte de la construcción de otras formas de vida, incluyendo la educación:

La obra de Gramsci permite a los educadores radicales reflexionar sobre la naturaleza política del trabajo educativo como un elemento de la lucha más general y para desarrollar la relación entre el aprendizaje y el cambio democrático y social, por una parte, y la práctica intelectual comprometida y la lucha política, por otra. (Giroux 2003, 114)

En estas disputas es posible luchar por tener la posibilidad de interculturalizar críticamente la educación, es decir, de construir políticas de la diferencia en el campo educativo teniendo como base la “diferenciación estructural”. No se puede construir una educación emancipadora, una educación transformadora si no se toma en cuenta las diferencias estructurales de los sujetos. No es posible pensar la educación si no se tiene en cuenta, las realidades de precariedad laboral y las condiciones materiales de vida de los sujetos migrantes internos.

Las personas que vienen del campo no tienen los mismos accesos que las personas que viven en la ciudad, sino que tienen que trabajar de forma precaria. Además, es innegable que existe una carga racista porque quienes migran internamente de una provincia a otra por lo general son indígenas, negros o montubios. La carga racista en las ciudades determina que si uno es indígena o negro está automáticamente condenado a un trabajo precario, a menos que quienes migren pertenezcan a las clases medias, las

oportunidades para que los indígenas, negros, campesinos ocupen un puesto de oficina son escasas.

Giroux (2003) manifiesta que “es imprescindible que los educadores desarrollen un lenguaje de crítica y de posibilidad”, un lenguaje que permita mirar críticamente la realidad, que permita al educando expresar la justa indignación, pero que a la vez proponga soluciones con nuevas estrategias para transformar sus propias realidades, reforzando a la escuela como espacio de lucha política (Giroux 2003).

Una forma de revitalizar la educación intercultural en los tiempos actuales es volverle a brindar un sentido de lucha política. En la experiencia del naciente Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi durante la década de los años setenta, el objetivo de las comunidades indígenas con respecto a la educación, era “aprender a leer y escribir, para no ser timados en las escrituras por los hacendados, aprender a sumar, restar y multiplicar para hacer bien las cuentas y que les pagaran lo acordado” (Tamayo 2017).

En la actualidad podemos hacer una relectura de este objetivo: ¿qué implicaría la educación intercultural crítica el día de hoy en las comunidades indígenas y sobre todo en los sujetos migrantes?, ¿de qué manera podemos pensar la educación al servicio de los pueblos y nacionalidades en constante movimiento migratorio?, ¿qué es necesario aprender como indígena en situación de migración y movimiento constante?, ¿para qué sirve la educación en contexto de migración interna?

Para Freire “una teoría crítica de la alfabetización y de la cultura no pueden comprenderse aparte de los registros igualmente importantes de la economía material del poder, los recursos y los medios” (Giroux 2003, 147). Si el sentido de la educación “propia” de la década de los setenta era para que no timen al pueblo indígena (leer, escribir y aprender leyes), el sentido puede ser leído hoy de igual forma. En esta fase del capitalismo neoliberal, existen formas sutiles de despojo por parte de los sectores dominantes. Por ello es tan importante “aprender a leer la realidad, aprender a escribir para denunciar” (Freire 2002, 2004, 2015), aprender los juegos de la derecha para poder evadirlos o ponerlos en su contra, esto es ponerse a disputar la hegemonía cultural.

Por otro lado, se encuentra el importante rol del educador, no como aquel que proporciona conocimiento, sino como aquel que construye junto a sus estudiantes las herramientas necesarias para hacer una lectura crítica de sus propias realidades: “Para Gramsci, la política de la cultura era inseparable de una política que proporcionara las condiciones para que los educadores reflexionaran críticamente sobre cómo se produce, se adapta y se transforma el saber como fuerza para el cambio social y la lucha colectiva”

(Giroux 2003, 125) o en palabras de Freire (2015) es necesario pensar en una educación que nos enseñe a pensar y no a obedecer.

Los educadores interculturales, por tanto, deben brindar las herramientas necesarias a los educandos para que puedan analizar la realidad que viven, entendiendo su propia situación estructural y generando propuestas. Esto implica, empezar a saberse sujetos de su propia emancipación (tanto educadores como educandos) y, por tanto, sujetos que pueden juntarse y organizarse con otros subalternos en la búsqueda de transformar profundamente las raíces de este sistema injusto y con ello, sus propias realidades.

En esta dinámica, se encuentra la dialéctica de la construcción de conocimientos entre educadores y educandos: “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (Freire 2015), la educación intercultural para el indígena en situación de migración tiene que estar enfocada en la deconstrucción de los roles impuestos al subalterno por los sectores dominantes, eso implica liquidar con el rol dominante del educador que no escucha, que piensa tener el verdadero y único conocimiento, y que hace de sus clases un monólogo, para pasar a ser una educación que procura, en la experiencia del aula, posibilitar al subalterno, al estudiante migrante indígena, hallar y escuchar su propia voz y que, a través de ese encuentro, se posibilite la crítica y el cuestionamiento a toda práctica educativa que no haga explícito los intereses políticos que configuran su proyecto (Giroux 2003), así como las formas de reproducción social del pensamiento, además, que permita la construcción de organización social y la lucha junto al educador:

[Para Freire] el proceso de educación radical supone escuchar a los pobres, a los oprimidos y demás grupos subordinados, y trabajar con ellos para que puedan hablar y actuar con objeto de cambiar las condiciones materiales y sociales concretas que los explotan y los oprimen. (Giroux 2003, 140)

La educación intercultural se supone contextual por el uso de lengua y de la estética correspondiente a cada pueblo y nacionalidad, pero esto no basta para afirmar que la misma es realmente “contextual” o intercultural, como expone Giroux se debe “expandir la currícula para incluir en ella los elementos de la cultura popular que desempeña un papel destacado en la configuración de los deseos, necesidades e identidades de los estudiantes” (2003, 127), eso implica colocar el acento educativo en la cultura popular tanto del punto de salida, como del punto de llegada del migrante. Esto

permite entender los nuevos consumos culturales adquiridos de su experiencia de viaje y constante tránsito, así como las transformaciones en las identidades de los estudiantes en situación de migración. Además, abre una puerta para adentrarse en las necesidades, deseos, aspiraciones que les trae la ciudad a raíz de ser sujetos en movimiento constante.

De esta manera, la pedagogía adquiere características que responden a la movilidad, es decir, se transforma en una pedagogía pensada para el sujeto migrante, la cual surge del encuentro con el sujeto migrante y del compartir que hace del conocimiento que ha adquirido en este movimiento, reconociendo los saberes, la alteridad, el encuentro de contradicciones y perspectivas bifrontes, que son las que desafían al docente al momento de pensar no solo las metodologías educativas y las prácticas áulicas, sino una pedagogía que problematice sus vivencias:

Para Freire, la educación problematizadora no apunta a una metodología, sino a una teoría social cuya meta es la liberación de los individuos y grupos como sujetos históricos, mediante un proceso educativo crítico que supone hacer más político lo pedagógico y más pedagógico lo político. (Giroux 2003, 142)

Estas reflexiones permiten adentrarnos a la experiencia de educación intercultural en el Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi (SEIC), debido a que en esta experiencia existen ya unos rasgos marcados sobre cómo podría ser generada una práctica de “educación intercultural”. En primer lugar, en el SEIC – Colegio Jatari Unancha, se parte de una pedagogía popular, es decir, se hace el reconocimiento de la experiencia y los saberes del otro. Desde los postulados de Freire (2015, 2002, 2004) es necesario basarse en la realidad para construir conocimiento y eso hace que la educación en el Jatari Unancha se genere con base en la realidad indígena: en su lengua, en sus costumbres, en su prácticas, en su forma de ver la realidad, en todos los aspectos de su cultura. No existe una visión paternalista del pueblo indígena, en ese sentido el docente se puede encontrar los pros y contras del trabajo sin romantizar al pueblo indígena o condenarlo (Tamayo 2018). Esto significa realmente partir de la experiencia, pensando en la transformación de sus propias realidades y generando una vinculación con el proceso organizativo del pueblo indígena. De esta manera, el objetivo del SEIC - Jatari Unancha no es obtener bachilleres, sino la liberación del pueblo indígena. Todo esto es lo que imbuye una educación intercultural en realidad, pues es entendida y practicada como una postura política por y con el pueblo indígena.

En la experiencia vivida como docente, tuve la oportunidad de coordinar el área de ciencias sociales. En este espacio, y como parte de los retos frente a los cambios y transformaciones de la sociedad, realicé la revisión y actualización de los módulos junto al equipo de docentes de esta área. En el capítulo anterior ya se había manifestado que el SEIC con su metodología propia produce sus propios materiales político-pedagógicos. En ese sentido, los módulos son textos situados, en la medida en que también cambian los contextos y los tiempos. Los contenidos de cada año escolar se actualizaron, cambiando los ejercicios teórico-prácticos y respetando la metodología propuesta por el SEIC: Diagnóstico de la realidad, partir de la experiencia, reflexión, ampliación del conocimiento, cambio de la realidad. Así, por ejemplo, al abordar temas de historia, se procura responder a la pregunta: ¿qué sucedía en ese momento histórico con el pueblo indígena? ¿Dónde se encontraban? Esto con el fin de visibilizar en cada momento de la historia su rol en la construcción de nuestra sociedad. En ciencias sociales, se procura comprender cómo funciona el sistema capitalista y cómo afecta nuestras vidas cotidianas. En educación para la ciudadanía, se aborda más bien los modos de vida comunitarios y los principios de vida para la construcción de relaciones sociales como la reciprocidad, complementariedad, correspondencia y la relacionalidad. También son abordadas temáticas del currículo nacional, pero siempre en diálogo y partiendo de las experiencias de los estudiantes.

Para el SEIC las premisas dialógicas, democráticas y organizativas son fundamentales (Tamayo 2018); incluso la pedagogía de Freire es base dialéctica para la praxis que busca el proceso de liberación. Por eso, en el ejercicio propiamente del aula nunca se determina formalmente cómo se tiene que dar clase (Tamayo 2018), puesto que la clase tiene como objetivo que el pueblo indígena se libere y dentro de eso el docente tiene que saber cómo moviliza y disputa las conciencias andinas indígenas a la libertad.

La consecuencia de una educación que se piensa para la liberación junto a la organización popular y comunitaria se visibiliza en la experiencia del SEIC para recuperar tierras. De manera más explícita cuando se recuperó las haciendas de Cotopaxi para colocarlas a disposición de la función educativa comunitaria. No existe otra experiencia educativa en el Ecuador que haya recuperado haciendas. La última hacienda que el SEIC recuperó de manos de la congregación religiosa de los Salesianos fue “Sacha Wiwa” en Guasaganda, cuya lucha se realizó desde el año 2008 hasta el 2011 (Canal RTU 2011). Después de una intensa movilización de toda la comunidad educativa, la cual se tomó las

instalaciones de la Universidad Politécnica Salesiana en protesta, se logró concretar el traspaso de tierras al SEIC.

La falta de un planteamiento de educación intercultural que ponga en debate la migración interna, no como un problema, sino como una dinámica de vida, ha hecho que los docentes del Colegio Jatari Unancha - Centro Nuevos Horizontes puedan generar ensayos que permitan pensar nuevas metodologías educativas para las personas en situación de migración interna.

El centro Nuevos Horizontes empezó su funcionamiento en el año 2007, es de los centros más nuevos, quienes participaron en su creación fueron: Oscar Pineda, Rodolfo Oscullo, Yolanda Doicela, Mayra Ojeda y Alejandro Armijos catequistas de la parroquia “Cristo Liberador”, quienes impulsados por el Padre José Manangón realizaron un diagnóstico en el sector de la Lucha de los Pobres al sur de Quito, a partir de ello dialogaron con los dirigentes de barrios como Nuevos Horizontes, y fueron apoyados para levantar el centro educativo (Yolanda Doicela, entrevista con la autora, 2022). Más tarde estos catequistas serían los primeros docentes del Centro Nuevos Horizontes.

El centro Nuevos Horizontes cuenta con un promedio regular de 50 estudiantes desde su creación, la oferta educativa es desde octavo año de básica hasta tercero de bachillerato. Actualmente cuenta con un bachillerato técnico, ofreciendo cuatro especialidades: industria de la confección, instalaciones eléctricas, mecanizado, y agropecuaria, de hecho, todo el Colegio Jatari Unancha ofrece estos bachilleratos. Para convocar a los nuevos estudiantes al reciente creado centro, los docentes dejaban carteles en las paradas de buses del sur de Quito, con el tiempo han trabajado junto a los estudiantes que cursan el segundo de bachillerato la materia de participación estudiantil para realizar una convocatoria en los lugares estratégicos donde saben que hay más asentamientos de indígenas en situación de migración interna, así, convocan alrededor del Mercado Mayorista del Sur, La Nueva Aurora, Guamaní (Yolanda Doicela, entrevista con la autora, 2022).

Uno de los aspectos más destacados es el sostenimiento del centro, pues no cuenta con instalaciones propias, sin embargo, se ha valido de la casa comunal del barrio para hacer de este espacio sus aulas de clase. Por otro lado, los docentes comparten la vida comunitaria de sus estudiantes, sus esfuerzos por terminar sus estudios y de ellos aprenden también el idioma, las costumbres, las fiestas andinas (Yolanda Doicela, entrevista con la autora, 2022). En las clases se utilizan los “módulos” generados por los equipos docentes de cada área del Colegio Jatari Unancha. La mediación pedagógica de

los módulos está a cargo de cada docente para que se puedan adaptar los contenidos, según las particularidades y las necesidades de los estudiantes, en este caso en situación de migración.

En ese sentido, las metodologías del aula, en lo que respecta a mi experiencia como docente de ciencias sociales, consistían en poner en diálogo aquello que proponía el currículo nacional y los módulos propuesto por el SEIC – Jatari Unancha. Se realizaba de esta manera porque se entendía que los estudiantes debían enfrentar la prueba “ser bachiller” para graduarse y requerían esos conocimientos propuestos por el gobierno, pero también, existía (y aún existe) la necesidad de construir pensamiento crítico frente a lo que sucede en el sistema y de organizarnos como comunidad educativa por nuestros derechos. Así, los contenidos seguían la metodología del SEIC y se procuraba motivar a los estudiantes a participar de las movilizaciones que en ese entonces eran convocadas por el movimiento indígena, así en el año 2017 se participó en la movilización en defensa de la educación intercultural (ver fotografía en los anexos).

Así, en este espacio se construyen formas de interculturalidad “crítica” alrededor de estos sujetos migrantes internos, en la medida en que se aplican los mismos principios de la educación popular (Freire 2002, 2004, 2015), es decir, se parte de esta situación de migración interna, de sus condiciones particulares como indígenas en la ciudad capital:

Uno de los objetivos de la institución es que las personas que vienen de allá de Zumbahua, de Pujilí, de Tigua o de todos los lugares en donde está el colegio es que puedan encontrarse acá con su gente. Es decir, saben que van a venir acá y no van a perder del todo su vinculación con la comunidad porque el colegio les ofrece también la misma educación con los coterráneos y con la gente de aquí. Entonces tienen esa seguridad para irse y arriesgarse porque piensan allá también voy a estudiar. (Docente entrevistado 1, abril 2018)

Esto ha permitido que las realidades del campo y la ciudad se intersequen, porque no se pierden del todo el mundo de vida del campo, pero a su vez hay un acercamiento e interacción al mundo de vida de la ciudad. Por otro lado, esto ha generado reflexiones con los estudiantes acerca de sus propias formas de liberación en medio del capitalismo salvaje y el individualismo de la ciudad.

Lo cual nos lleva a la reflexión de la obra de Stuart Hall que como manifestará Giroux “este legado de politización de la cultura y de insistencia en la naturaleza pedagógica de la política hace tan importante la obra de Hall en el momento presente” (Giroux 2003, 160). Justamente uno de los objetivos de la educación crítica y que también

debería ser de la educación intercultural es lograr politizar la experiencia de los estudiantes, es decir, que desde sus vivencias cotidianas ya sean de trabajo, de discriminación, de fiesta, de colectividad, de construcción de comunidad en la ciudad, puedan ser elevadas a una discusión política. Y que desestabilicen ese “sentido común” que viene con la hegemonía de los sectores dominantes:

[Para Hall] Una pedagogía crítica pública debe determinar cómo, en determinadas condiciones históricas, ciertos significados llegan a ser más legítimos como representaciones de la realidad, y asumen la fuerza de las premisas de sentido común que configuran un amplio conjunto de discursos y configuraciones sociales presentes en el orden social dominante. (Giroux 2003, 161)

Entre estos discursos normalizados, es necesario generar con los estudiantes las herramientas para construir razonamientos críticos frente a las condiciones inequitativas, que se brinde apertura a la discusión acerca de por qué ellos como sujetos indígenas y migrantes no tienen las mismas posibilidades que la clase media de la ciudad en el acceso laboral, o, por qué por ser migrantes, indígenas y campesinos, la sociedad espera que su vida sea precaria. Esta es una forma de sacudirse colectivamente la pasividad frente a “sentidos comunes” que aseguran que no existe otro modo en el que puedan vivir.

Generar espacios que abran este tipo de reflexiones, también permiten pensar en las estrategias que se puede usar como subalternos para construir otras alternativas de vida desde lo colectivo, la organización, lo comunitario. Por eso, “para Hall, el contexto de trabajo exige afrontar una importante paradoja de las sociedades capitalistas: utilizar la misma autoridad conferida en instituciones como las escuelas para trabajar en contra de esa autoridad” (Giroux 2003, 162). Aunque parezca paradójico, en realidad es la apertura de una grieta para disputarse las consciencias alienadas por el sistema capitalista utilizando los espacios educativos.

De esta manera, la escuela intercultural y crítica se debe construir, no solo como espacio de diálogo y de intercambio de saberes, puesto que se quedaría en el plano de lo folclórico, es necesaria una politización de la vida, de construcción de voces de los subalternos, de constitución de formas de organización, de acción cotidiana comunitaria, de poner la diferencia como potencia de lo común, de generar procesos políticos y de liberación del pueblo indígena en la ciudad.

Conclusiones

Este estudio nace de la necesidad de comprender el mundo de vida y la conformación de las identidades de los estudiantes indígenas en situación de migración de Cotopaxi a través de sus propias voces, y, de la comprensión de que en el diálogo intercultural entre docente (mi persona) y estudiante, ambos enseñan algo y ambos aprenden algo del otro. Por tanto, se transformó en un espacio de reflexión para cuestionar la educación intercultural como se encuentra aplicada en las aulas y plantear desafíos para la deconstrucción de la misma.

De este modo, nacieron ciertos cuestionamientos que permitieron que esta investigación concibiera también un orden en su exposición y relatoría. Estos tuvieron que ver, en primer lugar, con entender qué es lo que sucede con el sujeto indígena que toma la decisión de migrar, cómo tramita sus tránsitos entre el campo y la ciudad y cómo eso reconfigura su identidad permanentemente en el movimiento migratorio. En segundo lugar, con entender qué es lo que hace la educación intercultural por ellos, cómo está configurada esa educación intercultural en la actualidad y de qué maneras responde a las necesidades de los estudiantes indígenas en situación de migración. En tercer lugar, con señalar cuáles son los desafíos que tiene la educación intercultural frente al sujeto migrante, pero también, con formular planteamientos desde la práctica educativa experimental del SEIC – Colegio Jatari Unancha, que es una práctica no institucionalizada a nivel nacional.

Así, se abordó de manera prioritaria junto con el sujeto indígena en situación de migración y a través de su voz, la conformación de su identidad, la construcción de su cúmulo de conocimientos y saberes, las estrategias de sostenimiento y resistencia frente a la expoliación del sistema, todas ellas surgidas a través de su propia experiencia histórica y de su memoria comunitaria y migrante. De esta manera, se brindó otra mirada acerca del sujeto indígena en situación de migración, considerado como una “víctima histórica” o “víctima del capitalismo”, para sugerir que se constituyen en sujetos políticos que sostienen complejos entramados de relaciones, las cuales se manifiestan de manera heterogénea y no armónica tanto en los modos de vida del ayllu como en las nuevas experiencias que los migrantes van adquiriendo en la ciudad.

Esto no implica grados de aculturación, sino más bien la movilidad que genera en el migrante una vida contradictoria, conflictiva, mutable, inacabada, en constante construcción entre dos mundos de vida. Así, el fenómeno de migración interna analizado desde la categoría “heterogeneidad” (Cornejo Polar 2003, 1996), permite visibilizar este choque entre dos culturas como son: la cultura andina y la cultura occidental, donde no se concluye en una síntesis armónica entre ambas, sino que se manifiestan siempre contrapuestas, repelidas, pero a la vez enredadas y urdidas entre sí.

Este encuentro, provocado por la migración, entre las matrices culturales contrapuestas (andina y occidental) condenará a los sujetos migrantes a duplicar su lugar de enunciación y, por tanto, sus discursos se constituyen desde una perspectiva “bifronte” (Cornejo Polar 1996), desde una voz que está “doble o múltiplemente situada” (Cornejo Polar 1996), esto a su vez genera una dinámica de confrontación entre “lo extraño” y “lo propio”, en medio de una compleja convivencia antípoda e inestable, tanto en el campo como en la ciudad, que configura la identidad del sujeto migrante en una dialéctica siempre inacabada, indefinida, contradictoria y mutable.

Así, mientras se compartió la experiencia docente en el Centro Nuevos Horizontes del Colegio Jatari Unancha, se visibilizó las prácticas heterogéneas de los estudiantes: consumos culturales de música y vestimenta tanto andina como urbana, uso del lenguaje kichwa, español y de la mezcla no armónica de ambos, la dinámica del ayllu presente en la ciudad, no solo como redes (Eguiguren 2017) de apoyo para el indígena en situación de migración, sino como formas culturales de habitar el espacio urbano.

En medio de esta dinámica contrapuesta el sujeto migrante opta, por mandato comunitario (su ayllu así lo exige) más que por sí mismos, continuar con sus estudios en la ciudad. En ese sentido, los indígenas de Cotopaxi que migran buscan experiencias educativas que se aproximen a sus realidades campesinas. Unidades educativas como el Jatari Unancha – Centro Nuevos Horizontes, brindan este tipo de apertura que no se aleja completamente de sus experiencias en el campo.

En esta investigación, la pregunta fundamental por aquello que sucede con la educación intercultural para la población indígena en situación de migración, visibilizó que aún existen diversos derroteros en los cuales se hace necesario reflexionar y trabajar para dar un giro radical a la forma en la que se practica la educación intercultural en Ecuador. Es así que, en Ecuador se practica una educación intercultural “funcional” (Walsh 2010) al sistema dominante, la cual es: multicultural, colonial y que responde a los intereses hegemónicos sostenidos por el mercado y los grupos económicos de poder.

Al afirmar que la educación en Ecuador es multicultural, se parte del análisis de Díaz Polanco (2007) acerca de esta categoría. El régimen multiculturalista no busca destruir las identidades indígenas, sino que busca su disolución gradual mediante la transformación de ellas en objeto de mercado. Para Granda Merchán “el multiculturalismo constituye un modo conceptual y de gestión de la diversidad cultural que mantiene una perspectiva colonial” (2020, 145), todo esto puede comprobarse en el MOSEIB (Ministerio de Educación 2014a) donde la diversidad es bienvenida, pero no se profundiza en las diferencias estructurales que la población indígena ha vivido históricamente.

La educación intercultural está sostenida en una hegemonía cultural que se hace presente en el currículo educativo. La educación está pensada para satisfacer a sectores dominantes: las élites y los mercados. Para ello se amparan en lógicas instrumentales como: generar un modelo único de educación que incluye la diversidad solo para mencionarla, no para abordarla de manera estructural y transversal a toda la educación; un currículo con conocimientos homogéneos y básicos; una educación basada en “competencias” en vez de en realidades concretas, unos test estandarizados que se miden en rankings a nivel internacional para satisfacer las necesidades de los mercados (Giroux 2003).

Es por eso que se afirma que la educación también es colonial, porque detrás de ella, además de los intereses de mercado existe un profundo arraigo cultural a un Estado-nación, donde opera un relato blanco-mestizo, que genera discriminación contra los estudiantes indígenas y campesinos socioeconómicamente empobrecidos. La colonialidad como sedimento social permite de manera sutil, a través del currículo y las prácticas educativas, continuar con el ejercicio de subordinación de los pueblos históricamente oprimidos, como es la población indígena. Así, se continúa privilegiando la existencia de un “nosotros blanco-mestizo” frente a un ellos “indígena”.

Además, este estudio visibiliza que la educación intercultural no está pensada para los sujetos migrantes. Las demandas que históricamente los pueblos y nacionalidades han generado al Estado ecuatoriano al respecto de una educación propia, en medio de la disputa hegemónica, han tenido una respuesta multiculturalista que ha generado un sujeto hegemónico aceptable para la educación intercultural: el indígena, pero planteado como un sujeto indígena estático, “ideal”, como un proyecto acabado de lo que “debería” ser; invisibilizando las realidades de otros pueblos y nacionalidades (sobre todo

afrodescendientes y montubios), las interacciones que existen entre esta diversidad de culturas, así como las vivencias de los sujetos migrantes internos.

El Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi y el Colegio Jatari Unancha disputan esta hegemonía cultural y educativa, en la medida en que han generado sus propias herramientas (malla curricular y materiales pedagógicos) y metodologías, considerando el contexto de sus estudiantes, y brindando alternativas palpables de formación crítica frente al discurso hegemónico blanco-mestizo del Estado-nación presente en el currículo educativo nacional. En estos aportes se busca, más allá del reconocimiento como cultura, la liberación del pueblo indígena. Es por esta razón, que la educación en el SEIC se ha imbricado en los procesos culturales y políticos de las comunidades indígenas de Cotopaxi, incluyendo la migración interna de sus estudiantes, siendo una experiencia pedagógico-política emblemática que logró recuperar tierras para la función educativa y popular (Canal RTU 2011).

Así, se puede observar que es posible que el subalterno “hable”(Chakravorty Spivak y Giraldo 2003), pero que lo haga a través de una tonalidad distinta a la que se espera escuchar (Grimson y Bidaseca 2013). La escucha, la comprensión, el registro y el trabajo que se pueda realizar tomando en cuenta esas voces, nutren las respuestas que la educación intercultural podría brindar. De esta manera, la diferencia no multiculturalista, sino estructural, se convierte en potencia para brindar respuestas educativas que se apeguen a las necesidades y realidades de los indígenas en situación de migración.

Finalmente, la educación intercultural solo tendrá sentido en Ecuador si genera un compromiso político por la liberación del pueblo indígena, tanto si viven en sus comunidades, como si viven en tránsito migratorio constante, como es en el caso del SEIC – Colegio Jatari Unancha. La interculturalidad crítica (Walsh 2009) implica comprometerse con la eliminación de la opresión de manera concreta, respaldando la organización y la lucha de los pueblos y nacionalidades desde las pedagogías y las prácticas educativas que se realizan en los espacios formales de educación.

Lista de referencias

- Bauman, Zygmunt. 1999. *La Globalización: consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron. 1998. *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, D.F.: Fontamara.
- Canal RTU. 2011. *Indígenas de Cotopaxi se tomaron U. Salesiana para exigir devolución de hacienda Guasaganda*. <https://www.youtube.com/watch?v=PnQesCNnuVw>.
- Chakravorty Spivak, Gayatri, y Santiago Giraldo. 2003. “¿Puede hablar el subalterno?” *Revista Colombiana de Antropología* 39: 297–364.
- Chambers, Iain. 1994. *Migración, cultura, identidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Clifford, James. 1999. *Itinerarios transculturales*. Barcelona: Gedisa.
- Congo Piñeiro, María Belén. 2018. “Propuestas y prácticas etnoeducativas afrodescendientes con enfoque de género: el caso de la Unidad Educativa Valle del Chota”. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/6886>.
- Cornejo Polar, Antonio. 1996. “Una heterogeneidad no dialéctica: sujeto y discursos migrantes en el Perú moderno”. *Revista Iberoamericana* 62 (176): 837–44. doi:10.5195/REVIBEROAMER.1996.6262.
- . 2003. *Escribir en el aire: ensayo sobre la heterogeneidad sociocultural en las literaturas andinas*. 2. ed. Obras completas de Antonio Cornejo Polar, Vol. 3. Lima: Centro de Estudios Literarios “Antonio Cornejo Polar”.
- De Certeau, Michel. 1996. “Andares de la ciudad”. En *La invención de lo cotidiano*, Primera edición. México D.F.: Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Degregori, Carlos Iván. 2014. *Conquistadores de un nuevo mundo: de invasores a ciudadanos en San Martín de Porres*. 2da ed. Obras escogidas ideología y política 8. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Deleuze, Gilles, y Félix Guattari. 2002. *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. 5. ed. Pre-Textos Ensayo 94. Valencia: Pre-Textos.
- Díaz Polanco, Héctor. 2007. *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*. 2. ed. Sociología y política. México, D.F: Siglo Veintiuno Editores.

- Echeverría, Bolívar. 2010. *Definición de la cultura*. 2a ed. Breviarios 568. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Eguiguren, María Mercedes. 2017. “Los estudios de la migración en Ecuador: del desarrollo nacional a las movibilidades”. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales* 58 (mayo): 59–81. doi:10.17141/iconos.58.2017.2497.
- El Telégrafo. 2016. “Los chagras siempre vieron a Quito como la capital para su progreso”. Sociedad. *El Telégrafo*. septiembre 3. <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/quito/11/los-chagras-siempre-vieron-a-quito-como-la-capital-para-su-progreso>.
- Estermann, Josef. 2014. “Colonialidad, descolonización e interculturalidad”. *Polis. Revista Latinoamericana* 38 (septiembre). Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas (CISPO). <https://journals.openedition.org/polis/10164>.
- Estudiantes Centro Nuevos Horizontes - Colegio Jatari Unancha. 2018. Educación intercultural en contextos de migración interna. Audio.
- Farrell, Gilda. 1988. *Caminantes y retornos*. Quito: Instituto de Estudios Ecuatorianos.
- Freire, Paulo. 2002. *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- . 2004. “La conciencia oprimida”. En *Concepción y metodología de la educación popular selección de lecturas*, editado por María Isabel Romero y Carmen Nora Hernández, 1:35–98. La Habana: Editorial Caminos.
- . 2015. *Pedagogía del oprimido*. 2da ed. México: Siglo XXI.
- Giroux, Henry A. 2003. *La inocencia robada: juventud, multinacionales y política cultural*. España: Morata.
- Granda Merchán, Sebastián. 2020. *Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos: la experiencia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi*. 1. ed. Serie Investigación decolonial 2. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador/ Ediciones Abya Yala/ Universidad Politécnica Salesiana.
- Grimson, Alejandro, y Karina Bidaseca, eds. 2013. *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia*. Primera edición. Colección Grupos de trabajo. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Hernández, Sergio. 2017. “Educación comunitaria y EIB en el Ecuador contemporáneo”, julio. Quito: CAAP. <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/12169>.
- Hobsbawm, Eric J. 1999. *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.

- Instituto Nacional de Estadística y Censos. 2010. “Fascículos Provinciales”. *Instituto Nacional de Estadística y Censos*. <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/fasciculos-provinciales/>.
- Lentz, Carola. 1985. *Migrantes campesinos de Licto y Flores: Mariano, Alfonso, José, Lorenzo, Manuel, historias de vida recopiladas y comentadas*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Llanos, Jorge Thieroldt. 2001. “La cultura chicha como un nuevo y desconcertante nosotros”. *Debates en Sociología* 0 (25–26): 187–211.
- Marcuse, Herbert. 1968. *Cultura y Sociedad*. Sur.
- Martínez, Carlos, y José Burbano. 1994. *La educación como identificación cultural y la experiencia de la educación indígena en Cotopaxi*. Quito: Abya-Yala.
- Martínez Novo, Carmen. 2017. “El desmantelamiento del Estado multicultural en el Ecuador”, julio. Quito: CAAP. <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/12168>.
- Martínez Ramírez, Mariam. 2011. “¿Ha quedado obsoleta la política de la diferencia?: Una exploración y propuesta.” *Política y Sociedad* 48 (3): 603–19. doi:10.5209/rev_POSO.2011.v48.n3.36437.
- Ministerio de Educación. 2014a. “Actualización del MOSEIB”. <https://educacion.gob.ec/moseib/>.
- . 2014b. “Recursos de apoyo”. <https://educacion.gob.ec/recursos-de-apoyo-eib/>.
- Moreta, Modesto. 2015. “Tres provincias tienen mayor emigración”. *El Comercio*, abril 14, sec. Actualidad. <http://www.elcomercio.com/actualidad/provincias-mayor-emigracion-ecuador.html>.
- Movimiento Indígena de Cotopaxi. 1980. “Proyecto Educativo”. Cotopaxi, Latacunga. Archivo Histórico Educativo. Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi.
- Muyolema, Armando. 2019. “Interculturalidad, Sumak Kawsay y diálogo de saberes”. *Estado & comunes, revista de políticas y problemas públicos* 1 (1). doi:10.37228/estado_comunes.v1.n1.2013.8.
- Oviedo, Alexis. 2017. “Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador (1989- 2007): Voces”. Informe de investigación. Proyectos de Investigación UASB, Sede Ecuador. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. <http://hdl.handle.net/10644/5902>.
- Pachano, Simón. 1988. “Campesinado y migración: Algunas notas sobre el caso ecuatoriano”. En *Población, migración y empleo en el Ecuador*, editado por

- Simón Pachano, 197–224. *Antología de las ciencias sociales del Ecuador*. Quito: ILDIS.
- Patiño, Agustín, y Ruth Bunshi. 2004. “Efectos de la emigración en la provincia de Cotopaxi”. En *Migraciones: un juego con cartas marcadas*, editado por Francisco Hidalgo Flor, Jaime Atienza A., Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Centro de Investigaciones para el Desarrollo (Ecuador), y Plan Migración, Comunicación y Desarrollo (Quito, Ecuador). Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador / Abya Yala / Friedrich Ebert Stiftung / ILDIS / Proyecto Regional Amazonía Sostenible / CINDES / Plan Migración, Comunicación y Desarrollo.
- Reguillo, Rossana. 2006. “Los miedos contemporáneos: sus laberintos, sus monstruos y sus conjuros”. En *Entre miedos y goces: comunicación, vida pública y ciudadanías*, editado por Jorge Iván Bonilla Vélez, José Miguel Pereira G., Mirla Villadiego Prins, y Cátedra UNESCO de Comunicación Social (Bogotá, Colombia). Colección Biblioteca del profesional. Línea comunicación, medios y cultura. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Lenguaje, Departamento de Comunicación, Cátedra UNESCO de Comunicación Social.
- Rodríguez, Nelson. 1988. “Migración a la ciudad de Quito, empleo y salarios”. Resultados del Proyecto “Migración a la ciudad de Quito, mercados, fuerza de trabajo y salarios, octubre/85 a septiembre/87”. Quito: Facultad de Economía, Universidad Central del Ecuador.
- Said, Edward. 2005. *Reflexiones sobre el exilio: ensayos literarios y culturales*. Madrid: Debate.
- Sierra, Natalia, y Angel Tibán. 2007. “La Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: historia, balance y perspectivas”. Quito: IIE.
- Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi. 2020. “Metodología del SEIC: Jatari Unancha”. *SEIC - Jatari Unancha*. Consultado marzo 28. <https://sites.google.com/site/seeicjatarionanacha/home/metodologia>.
- Tamayo, Andrea. 2017. “La construcción de autonomía local en el Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi”. Tesis de maestría, Quito, Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador. 2.30 Democracia. <http://8.242.217.84:8080/jspui/handle/123456789/2320>.

- . 2018. “Diario de campo en la docencia durante 2016 - 2018.” *Diario de Campo*. Quito: Centro Nuevos Horizontes, Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Jatari Unanacha.
- Torres, Rosa María. 2017. “OTRAEDUCACION: Elefantes blancos: La estafa social de las escuelas del milenio”. *OTRAEDUCACION*. <https://otra-educacion.blogspot.com/2017/03/elefantes-blancos-la-estafa-social-de-las-UEM.html>.
- Tuaza, Luis. 2017. “Los impactos del cierre de escuelas en el medio rural”, julio. Quito: CAAP. <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/12170>.
- Vásquez Arreaga, Jorge Daniel. 2014. *Identidades en transformación: juventud indígena, migración y experiencia transnacional en Cañar, Ecuador*. Quito, Ecuador: FLACSO Ecuador.
- Vision 360. 2018. “El Círculo de la Pobreza, Richard Carapaz”. https://www.youtube.com/watch?time_continue=778&v=JyKA_29gtQc.
- Walsh, Catherine E. 2009. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador: Abya-Yala.
- . 2010. “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En *Construyendo interculturalidad crítica*, editado por Jorge Viaña Uzieda y Luís Tapia Mealla, 75–96. La Paz: Convenio Andrés Bello, Instituto Interamericano de Integración.
- Williams, Raymond. 2000. *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- Yépez, Natalia, y Francisco Gachet. 2014. “Migración interna en la región Andina: tendencias históricas y problemas actuales”, septiembre. <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6565>.

Anexos

Anexo 1: Fotografías



Fotografía 1. Estudiantes del Centro Nuevos Horizontes junto a sus ayllus en la Lucha de los Pobres
Elaboración propia (2017)



Fotografía 2. Estudiantes del Centro Nuevos Horizontes tomándose fotos “selfies” con un celular de última generación, Quito – Sur
Elaboración propia (2017)



Fotografía 3. Estudiante del Centro Nuevos Horizontes con su madre.
Elaboración propia (2017)



Fotografía 4. Estudiantes del Centro Nuevos Horizontes en la Lucha de los Pobres, Quito – Sur
Elaboración propia (2017)



Fotografía 5. Estudiantes del Centro Nuevos Horizontes junto a sus ayllus en la Lucha de los Pobres

Elaboración propia (2017)



Fotografía 6. Estudiantes del Centro Nuevos Horizontes con sus hijos

Elaboración propia (2017)



Fotografía 7. Ayllus de los estudiantes del Centro Nuevos Horizontes
Elaboración propia (2017)



Fotografía 8. Estudiantes del Centro Nuevos Horizontes en la movilización por la defensa de la educación intercultural bilingüe
Elaboración propia (2017)



Fotografía 9. Estudiantes del Centro Nuevos Horizontes en la movilización por la defensa de la educación intercultural bilingüe
Elaboración propia (2017)



Fotografía 10. Estudiantes del Centro Nuevos Horizontes en la movilización por la defensa de la educación intercultural bilingüe
Elaboración propia (2017)

Anexo 2: Entrevistas a docentes del Centro Nuevos Horizontes

Nombre del entrevistado: Docente entrevistado 1

Edad: 42 / Género: Masculino

Origen/ proveniencia Quito, con familia de Riobamba

¿Desde hace cuánto vive aquí? Toda la vida

Etnia y nivel de educación: Mestizo y superior

Ocupación / Lugar de trabajo: Profesor del Colegio Jatari Unancha y da las materias de Filosofía, emprendimiento y matemática hace diez años

Fecha de entrevista: 28/04/2018

Entrevistador: Andrea Tamayo

TEMA: Migración e identidad

¿Quiénes migran? ¿Por qué migran? ¿Qué espacios ocupan en la ciudad? ¿Por qué eligen esos espacios?

Según las conversaciones con los estudiantes quienes migran son personas de la parte central del país, jóvenes desde los 14 años; por ejemplo, de Chimborazo o Cotopaxi han migrado al suroriente de Quito. Esa es una de las razones por la cual se creó una extensión del colegio Jatari Unancha en la ciudad. Migran porque quieren trabajar, ayudar en las labores de los hermanos mayores o con su pareja y sirven como apoyo para seguir saliendo adelante. Nosotros conocemos que el espacio que más está ocupado por los migrantes es el Mercado San Roque, y el Mercado Mayorista. Es decir, migran a toda la parte de Guamaní o el suroriente de Quito, ahí es donde está asentada la mayoría de la población migrante. Y están en esos espacios porque allá en las comunidades no hay empresas grandes e igual el comercio es muy escaso y sólo local. Ellos tratan de buscar nuevas alternativas, no las mejores, pero nuevas alternativas en donde a ellos llega un poco más de dinero y por eso yo creo que la mayoría de migrantes viene por la necesidad de aumentar su capacidad adquisitiva, esa es la mayor razón que me parece a mí.

¿Qué cambios suscitan en la identidad de aquellos estudiantes que migran a la ciudad desde el campo?

Pienso que el principal cambio para quienes migran es el idioma. Así ellos no quisieran perder su idioma la sociedad aquí de la ciudad les obliga a presentarse con el idioma español, que es el que todo el mundo maneja acá. Pero cuando ellos se reúnen en las fiestas que tienen en las comunidades o en los barrios que ellos viven practican abiertamente el kichwa. Pero sí les es imprescindible tratar de hablar español y por eso nosotros en el colegio también trabajamos con el español. Pero obviamente también en la lengua nata que tampoco se puede perder. Segundo pierden su vestimenta, en el caso de los hombres pierden más rápido, las mujeres esperan un poco, pero los hombres automáticamente incluso en las mismas comunidades ya utilizan otro tipo de vestuario. Pero pienso que hay algunas cosas de la identidad que no pierden, el estar unidos, apoyarse mutuamente y ser solidarios entre ellos, eso no pierden. Es una matriz indígena que ninguno de nosotros podemos perder porque está en nuestra matriz, como repito. Es algo que yo comparto lo que dice el Padre José, es la dualidad el ser solidario, la toma y dame, si tú ayudas yo ayudo, el darse la mano entre todos, eso nunca se va a perder. Yo pienso que estemos en donde estemos siempre vamos a manejar esos principios. Después de eso las manifestaciones culturales que ellos tienen nunca lo pierden. Tal vez ante la sociedad tal vez demuestren que están solos, pero cuando se reúnen en las comunidades, en las fiestas o en sus casas ahí se reflorece todo lo andino, todas las formas de convivir, de comer, de disfrutar; entonces, para mí, eso nunca se va a perder, claro que no lo hacen abiertamente, pero no se lo pierden.

¿Qué diferencias observas entre estudiantes que se quedan en las comunidades y estudiantes que migran a la ciudad? A nivel del uso del lenguaje, la vestimenta, la música que escuchan, el comportamiento en clase.

Bueno lo que puedo decir desde mi corta experiencia en Guazaganda en donde también hay un centro como el Jatari, es son gente que ya es un poco más apegada a la ciudad. Bueno hay unos comuneros que viven en los recintos y sí se ve un poco la diferencia, primero por la lejanía y porque no tienen tantas oportunidades de información a la mano. Cuando trabajé un tiempo en los talleres en Zumbahua me he dado cuenta también que piensan que el acceso a la información que es el tema fundamental. Aquí la información existe abiertamente en el internet y tienen todos ahora ya no es un lujo, sino una necesidad tener internet en los celulares, las tabletas o en lo que ocupen ellos y tienen un acceso más rápido a la información. Pero cuando quieren integrarse al conocimiento allá en las comunidades es un poco limitante no tener esa información a la mano. También yo pienso que se diferencia la forma que ellos tienen que sobrevivir acá, porque tienen que aprender otras estrategias y otras cosas, como, por ejemplo, subirse más rápido al bus ya saben cómo

hacerlo e intrínsecamente han ido aprendiendo cosas que la sociedad les obliga a aprender. Obviamente las comunidades son un poco más tranquilas con su horario, su forma de hacer las cosas y el trabajo que son diferentes. Obviamente del conocimiento no podríamos sacar juicios de valor porque a veces en la tierra hay labores generan más conocimiento que acá sólo se conoce superficialmente por encontrarse en un ambiente de hablemos de canibalismo capitalista. Porque aquí no hay preocuparse por el conocimiento, sino por sobrevivir cada día con uno, dos o tres dólares diarios, y los estudiantes tienen que hacerlo. Entonces allá es más tranquilo pueden aprender de todo y pienso que el aprendizaje allá es un poco más, no podría decir más rápido, pero más seguro, aquí nos preocupamos por vivir el día a día y el aprendizaje siempre queda un poco rezagado. Entonces nos toca trabajar con esa dinámica de que “no puedo por mi trabajo” “si no voy me botan” aquí en la ciudad, como usted sabe, perder el trabajo es dejar de comer. Por eso pienso que los que son diferentes, allá es un poco más acogedor en las comunidades, en cambio aquí se rompe esto de lo acogedor y caemos en un individualismo brutal; ya no se trabaja en comunidad, cada quien hace lo que tiene que hacer, lo que puede hacer cada uno y es por eso que las cosas cambian.

¿Qué pasa con los estudiantes que regresan a sus comunidades después de haberse desplazado a la ciudad para vivir en ella?

Bueno, yo no conozco mucho esas experiencias porque o he estado en las comunidades para ver ese comportamiento. Pero de lo que sé ya casi no regresan y si regresan a las comunidades cuando ya han crecido están en edad adulta o tercera edad, y eso pasa en la costa dicen, ahora quiero ir a descansar. Si tienen sus hectáreas para ya descansar y dejar el estrés de la ciudad. Lo mismo me imagino que es en el campo y no sé en la sierra, pero difícilmente vuelve. La historia nos ha demostrado que la mayoría de migrantes casi ya no vuelven a sus comunidades, me imagino que un 20% volverá por alguna enfermedad, porque ya no tienen a nadie o porque tal vez en últimas hablando de un modo capitalista la ciudad le deforma.

¿Qué consideras que es lo más difícil para aquellos comuneros que deciden dejar su lugar de origen y mudarse a la ciudad?

Lo más difícil es sobrevivir, nunca nos cansaremos de decir que sobrevivir aquí es terrible porque significa dejar a sus padres, a sus mayores y esto es lo más duro que se puede pasar. Pero no tanto para el que migra sino también para las personas que se quedan ahí, pienso que ellos son los que sufren más. Yo pienso que el que migra realmente tiene una visión, un objetivo, una esperanza o un sueño y por eso se arriesga a migrar. Pero pienso que los más sufren son los que se quedan ahí. Obviamente cuando viven acá comienza el remordimiento, que se sienten solos, pero pienso que el ser humano ya se va acostumbrando.

¿Qué significa para tus estudiantes ser migrante y ser estudiante?

Bueno yo pienso que para ellos es un poco más complicado, pero a la vez se sienten bien porque ellos vienen más seguros sabiendo que alguien les va a recoger acá en el colegio. Uno de los objetivos de la institución es que las personas que vienen de allá de Zumbahua, de Pujilí, de Tigua o de todos los lugares en donde está el colegio es que puedan encontrarse acá con su gente. Es decir, saben que van a venir acá y no van a perder del todo su vinculación con la comunidad porque el colegio les ofrece también la misma educación con los coterráneos y con la gente de aquí. Entonces tienen esa seguridad para irse y arriesgarse porque piensan allá también voy a estudiar; la mayoría de gente dice yo me voy a España y allá hay a universidad de Loja es más o menos parecido, yo pienso que ellos sienten eso.

TEMA: Educación e interculturalidad

¿Qué es para usted la educación intercultural?

Pienso que es ponerse en el zapato del otro mutuamente; yo ponerme en el zapato de la persona y que ella se ponga en mis zapatos. Es una educación horizontal, nosotros tenemos que entender las costumbres, el pensamiento, debemos ser tolerantes y ellos también tienen que serlo. Entonces es algo mutuo no es una educación vertical en donde se ordena lo que tienen que hacer y punto. En la educación intercultural se encierran muchas cosas como los valores, la forma de ser e incluso en este contexto una forma de aprender se genera conocimiento científico; porque ahora más que nada en la alimentación se dan cuenta que no es algo superficial, sino algo del campo. La educación intercultural es siempre estar pegados con los estudiantes, trabajar juntamente y pensar en un solo objetivo en común y no sólo pensar en que yo soy profesor y el es estudiante.

¿Qué dificultades crees que tienen los migrantes en los estudios en el contexto de la ciudad?

La principal dificultad es la lengua porque es lo más difícil para ellos; dejar su lengua natal. La educación en sí mismo tiene que aprender la otra lengua e imaginemos como que nosotros nos fuéramos a graduarnos en otra lengua como en inglés, alemán o francés; se nos va a hacer difícil una segunda lengua y pienso que eso lo más complicado para un estudiante. Y sin embargo es lo más complicado, salen de eso y manejan luego la lengua mejor que nosotros los hispanos hablantes. Así conocer dos lenguas es un poco más meritorio porque manejan las dos lenguas. Obviamente se les complica y yo creo que es la única complicación porque el razonamiento abstracto y todo lo demás son más fáciles y todo ser humano puede. Pero manejar las dos lenguas es meritorio porque a pesar de que se hace difícil lo logran y eso es lo admirable de los compañeros indígenas, porque lo logran.

¿Qué fortalezas encuentras en los estudiantes que han migrado?

La fortaleza que yo encuentro es que ellos se vuelven más autónomos. Yo no puedo comparar una persona que ha vivido una situación de chiris familiar o laboral del campo, con una persona que se hijo de mamá. Los estudiantes ya aprenden a vivir una realidad dura y eso les ayuda a crecer como personas a ser más responsables, hay personas en otros colegios no saben lo que quieren, ni siquiera saben donde están parados. Pero estos chicos son muy responsables, tratan de hacer mejor las cosas y esa es la fortaleza que van teniendo y para ellos no es nada nuevo quedarse sin trabajo de un rato al otro porque buscan otras maneras de sobrevivir para ellos ya es una cotidianidad en donde ya aprenden a vivir esto y se vuelven fuertes en todo sentido.

¿Cuál es la diferencia al momento de dar clases entre estudiantes que se quedan en el campo y aquellos que se han mudado a la ciudad?

A los estudiantes que migran les chocan las cosas nuevas porque hay cosas que pensamos que ellos ya saben, pero no es así. Tal vez no sepan la manera en cómo funcionan las cosas, pero obviamente ellos han estado manejándose a su ritmo y no es que se han retrasado. Aquí en la ciudad se corre en los conocimientos sin saber si están bien asentados o no, entonces muchos de los profesores pensamos que ya debería saber cualquier cosa. Eso es una de las diferencias que se ha notado es un poco más grande. Las personas que viven de comunidad y vienen de la ciudad para educarse tienen un miedo a expresarse o cosas así, pero tal vez no que no conozcan. Aquí en la ciudad fluyen un poco más, las personas que han migrado y están aquí ambientados se acostumbran al ritmo de la ciudad y lo que más es notorio de ellos, y también es digno de felicitar, es que le ponen ñeque, le meten ganas, les encanta, para ellos venir acá es salirse de todos sus problemas y venir a estudiar es chévere. Por ejemplo, le ponen empeño y abren su mente para preguntar y conversar en clase. En cambio, la realidad en otras instituciones donde yo he laborado no les importa mucho el día a día o lo que pase, si es que vengo o no vengo da igual, mis papás me obligan a estudiar entonces es un descuido que uno se da cuenta. Entonces luchar contra corriente es muy difícil, pero aquí me siento muy contento y feliz porque cuando uno viene acá es cambiar de mundo.

¿Qué tipo de contenidos deberían recibir los estudiantes migrantes: los que proporcionan en las escuelas comunitarias o los que corresponden a su nuevo contexto de ciudad? ¿Por qué? (se aceptan otras opciones como "ninguno" o ambos)

Pienso que es una mezcla porque realmente no se deben olvidar el sentido de organización, de estar ahí pendientes de lo que comen, de lo que hacen están bien. Pero también deben apegarse al mundo en donde están porque, por ejemplo, en las pruebas Ser Bachiller, el estado no está viendo si eres de comunidad o no y la prueba es única. Entonces nos toca trabajar sobre esos aspectos y por eso está obligada la persona a meterse a los dos mundos porque en el bachillerato ya no se avanza a dar algunos contenidos, pero en otro lado de las comunidades sí. Entonces obviamente tienen que abordar los dos. Pienso que es prudente trabajar las dos cosas, es más tendrían que acostumbrarse al ritmo de la ciudad porque el estado es el que apremia, pero para ellos no es muy importante eso sino conseguir dinero para sobrevivir y algún rato salir adelante. En el mundo capitalista ellos quieren tener algo o dedicarse a algo donde no tenga que estudiar algo, sino algo práctico o técnico.

¿Consideras que los contenidos actuales que plantea el Estado ecuatoriano son pertinentes para los estudiantes que migran del campo a la ciudad? Si/No por qué

Bueno la actualización de la malla curricular se la ha hecho en esos aspectos para que tengamos todos y que sea integral, pero el problema es en la aplicación porque algunos docentes seguimos las reglas como está ahí otros le metemos un poco de lata. Todo depende de la labor del docente en la práctica educativa diaria porque todos los currículos y todas las leyes están supuestamente a favor del pueblo de acá pero el problema es como la interpretamos cada uno. De ahí bien la mano del docente de trabajar de esa manera;

si viene un docente al colegio intercultural y tiene una actitud capitalista o vertical entonces eso no ayuda mucho.

TEMA: Desafíos para la educación intercultural en el contexto de migración

¿Qué contenidos sugerirías que se deberían trabajar para abordar la especificidad de los estudiantes que migran del campo a la ciudad?

Se debería manejar el manejo en economía popular y solidaria porque eso ayudaría bastante, un poco en los conocimientos ancestrales porque aquí ya no se habla de eso y de las experiencias que se ha tenido en el campo. Eso es bueno que también apliquemos acá porque el vivir en comunidad puede ser en cualquier parte, lo importante es que nuestra matriz indígena siempre va a estar en donde estamos nosotros. Entonces también que se aplique en la ciudad mismo el manejo del idioma básico del kichwa.

¿Qué prácticas educativas consideras que deberían innovarse para trabajar con estudiantes que han migrado del campo a la ciudad y que en ocasiones regresan al campo?

Yo creo que la organización el sentido de estar juntos y salir adelante no solo; que se pierda esa individualidad que prometen en la ciudad. Trabajar sobre eso y también en el pensamiento ideológico de cada uno porque aquí obviamente ya se olvidan aquí de todo y ya piensan en la comunidad piensan sólo en el capital y esas prácticas educativas en la organización. Comenzar a reunirse y todo eso.

¿Qué políticas públicas educativas considera necesario que deben cambiar para pensar en una educación para estudiantes que migran internamente por el país?

Creo que es crear más oportunidades para todas las personas o dar oportunidades también para que la gente se eduque. Presentar las facilidades a todo este tipo de experiencias educativas porque es la única experiencia en Quito. El gobierno anterior desmantelo algunas experiencias educativas para la gente migrante y la única que ha sobrevivido, que yo conozco, es una por el mayorista, pero no sé muy bien, más bien sólo aquí. La idea es que las experiencias educativas deberían mantenerse y fortalecerse para que no tengan miedo de migrar y sepan que están respaldados y no hay ningún problema de volver cada fin de semana a su comunidad y participar y eso ayudaría también. Obviamente a la migración no ayudaría porque los campos se quedan solos, pero eso hay que ver porque ayudaría.

Nombre del entrevistado: Docente entrevistada 2

Edad: 38/ Género: Femenino

Origen/ proveniencia: Quito

¿Desde hace cuánto vive aquí?: Toda la vida

Etnia: Mestiza

Nivel de educación: Superior

Ocupación: Auxiliar contadora y Docente/Lugar de trabajo: Colegio Jatari Unancha alrededor de 10 años

Fecha de entrevista: 03/05/2018

Entrevistador: Andrea Tamayo

TEMA: Migración e identidad

¿Quiénes migran? ¿Por qué migran? ¿Qué espacios ocupan en la ciudad? ¿Por qué eligen esos espacios?

Las personas que migran directamente son las personas que se encuentran lejos de la ciudad. Ellas creen o esperan que en la ciudad haya una mejor posibilidad de vida y en algunos casos la hay, en otros no. Las personas que migran vienen a la ciudad en espacios que no son muy categorizados, definitivamente las personas que vienen de otros lados buscan un mejor de estilo de vida y unos lo logran, pero la mayoría no.

¿Qué cambios suscitan en la identidad de aquellos estudiantes que migran a la ciudad desde el campo?

Se ha logrado identificar en el colegio originalmente que existe un cambio principalmente en la vestimenta. En el momento en que los estudiantes llegan a la ciudad cambian su vestimenta para no sentirse denigrados o diferentes porque mucha gente en la ciudad se burla de lo que es diferente, en este caso su vestimenta, y ellos son presas de las burlas, incluso por los mismos compañeros aquí.

¿Qué diferencias observas entre estudiantes que se quedan en las comunidades y estudiantes que migran a la ciudad? A nivel del uso del lenguaje, la vestimenta, la música que escuchan, el comportamiento en clase.

Existe una diferencia abismal entre los estudiantes, en el sentido en que ellos dentro de las comunidades se sienten en familia, pero en el momento en que migran acá se encuentran con algo diferente un mundo aparte al que no están acostumbrados y logran salir acá pero siempre y cuando se retraigan. Hay muchos compañeros que han venido hacia acá desde las comunidades que son muy inteligentes, por ejemplo, ellos miran a su alrededor y deciden no hablar sin primero analizar con quien están y luego se van soltando. Hemos tenido compañeros que hablan poco o casi nada y luego con el tiempo y sus percepciones sobre su entorno, se van desarrollando y logran hablar, pero para eso se necesitan unos cuatro o cinco meses, un quimestre prácticamente. Al lograr estar aquí identifican con que personas pueden llevarse o con quienes no, pero antes de eso no hablan nada. Buscar una educación y construir espacios para que ellos puedan expresarse aquí es complicado.

¿Qué pasa con los estudiantes que regresan a sus comunidades después de haberse desplazado a la ciudad para vivir en ella?

La mayoría de estudiantes que logran estar aquí se involucran con los mestizos, como dicen ellos, y van con otras actitudes para allá. Ellos llegan allá para demostrar que “a mí me va bien” e inclusive se compran ropa para regresar con entusiasmo y afirmar “a mí sí me va bien”, aunque no les vaya tan bien pues aquí dentro de la ciudad hagan lo que más pueda y generalmente trabajan en la construcción. Yo he visto que hay chicas que aquí trabajan y cuando llegan a su comunidad se compran la mejor ropa, aunque sea piden prestado si no tienen dinero, y van con su mejor vestimenta para demostrar que “a mí se me va bien”. Y es algo no es muy real pues es sólo apariencia; sin embargo, buscan decir que yo sí lo pude lograr venir a la ciudad y regresar a mi pueblo con gente o con cosas y demuestro a mis familiares que sí me va bien aunque no sea así.

¿Qué consideras que es lo más difícil para aquellos comuneros que deciden dejar su lugar de origen y mudarse a la ciudad?

La cosa más difícil para los compañeros es precisamente su familia, ellos dejan atrás a sus papás, hermanos, amigos, compañeros y su entorno. Cuando llegan acá es otro mundo y cuando identifican eso es lo más duro porque no tienen con quien compartir sus inquietudes o preocupaciones. Muchas de las veces vienen con sus primos y hermanos; por ejemplo, un hermano migro y consiguió un cuarto y en ese cuarto sigue trayendo a los otros primos y hermanos para que sigan trabajando aquí y claro no tienen el mismo respaldo que tendrían de sus papás, sino del primo de catorce o quince años que no es lo mismo. Eso a la larga va separando y destruyendo a la familia cuando les pasa alguna cosa o tienen alguna necesidad no tienen el apoyo de sus papás, sólo de sus primos que no es lo mismo tener un respaldo como un papá o una mamá que está pendiente de ellos.

¿Qué significa para tus estudiantes ser migrante y ser estudiante?

Yo creo que hay un sentido de empoderamiento, ellos vienen con una misión acá a la ciudad que es trabajar, pero a la vez los papás hacen que ellos retomen o tomen los estudios como una tradición. Los papás allá obligan a que los hijos estudien porque ellos saben que aquí el colegio Jatari Unancha les ayuda. El registro de eso se ha vuelto una costumbre pues todos los hermanos han estudiado y así esto se convierte en una obligación ellos tienen que estudiar por lo menos el colegio. Acabar el bachillerato para ellos es muy importante, aunque para nosotros acá en la ciudad el ser bachiller ya no sea muy importante, para ellos es como para nosotros el llegar a un masterado o a un doctorado. Ser bachiller en una comunidad es muy importante por la creencia de que tienes que estudiar, tienes que ser algo o ser alguien en la vida independientemente de la auxilatoria que ellos escojan, la familia les apoya mucho pese a la lejanía. Cuando ellos están fuera o trabajan en digamos en Cumbayá, ellos regresan a la comunidad a seguir estudiando porque saben que el colegio les da la oportunidad. La mayoría ha cogido ese modo de vida ir a la ciudad y regresar a la comunidad para seguir estudiando. El hecho de tener el centro en Quito ayuda mucho también porque ya no tienen que madrugar, hay compañeros que trabajan en Cumbayá y salen a las dos tres de la mañana para ir a Zumbahua o Pujilí y regresan a estudiar allá y luego vuelven acá para poder seguir trabajando. Eso es importante porque se ha vuelto una tradición y el hecho de que sea tradición es importante porque se vuelve una obligación el terminar el bachillerato.

TEMA: Educación e interculturalidad

¿Qué es para usted la educación intercultural?

La educación intercultural es una liberación, en el sentido de que estudiar permite que la gente indígena se pueda empoderar de algo que es bueno para ellos. Independientemente, la educación indígena le ha dado una educación propia al indígena porque está dedicada directamente para ellos desde sus costumbres y

tradiciones. Más bien nosotros como profesores mestizos tenemos que adaptarnos a la cultura de ellos porque una educación intercultural es diferente a la educación que tenemos nosotros las personas que vivimos en la ciudad en nuestro entorno, pero vivir y adaptarnos al entorno de ellos es algo totalmente nuevo y diferente

¿Qué dificultades crees que tienen los migrantes en los estudios en el contexto de la ciudad?

Nosotros podemos observar que ellos tienen muchos vacíos, cosas a las que necesitamos aplicar las bases pues a los compañeros desde el a escuela les han puesto bases muy simples. En matemática, por ejemplo, ellos llegan a simplemente sumar y a restar; o dentro de lo que tiene que ver con el contexto de muchas cosas que aquí en los colegios de la ciudad por tener una educación de lunes a viernes tienen un poco más de alcance. En cambio, en las comunidades la educación no tiene la cantidad de información que se podría tener acá en la ciudad. Aquí mismo hay que identificar que la educación de lunes a viernes tiene otro nivel y tenemos problemas con compañeros que llegan de allá y no tienen las bases necesarias y por eso no están al mismo nivel de quienes están acá. Cuando ocurren estos casos se ha logrado dar una educación personalizada y se trabaja con esas personas para que puedan seguir adelante y nivelarse con los chicos que están aquí

¿Qué fortalezas encuentras en los estudiantes que han migrado?

Yo he visto muchas fortalezas en los estudiantes que han migrado, pero sobre todo es el esfuerzo que ellos hacen para estudiar. Muchas de las personas que han logrado estar en el colegio tienen muchas habilidades en el sentido de perspicacia, el saber analizar desde otro punto de vista la realidad. Ellos tienen otro sentido de la vida y son mucho más maduros que los estudiantes que tenemos en la ciudad, yo me imagino que es por la forma de ser de ellos, están formados desde otro punto de vista en donde tienen que trabajar desde muy pequeños entonces, definitivamente, los estudiantes que vienen de las comunidades son mucho más maduros que los compañeros que viven en la ciudad porque su entorno y su diario vivir les hace ser así. También muchas de las compañeras que, a los doce, trece y catorce años ya son madres de familia y eso les da muchas responsabilidades. En cambio, aquí tenemos compañeras que desde los quince o dieciséis años también son madres de familia, pero no tienen tanta responsabilidad como las que tienen las compañeras indígenas.

¿Cuál es la diferencia al momento de dar clases entre estudiantes que se quedan en el campo y aquellos que se han mudado a la ciudad?

La diferencia al momento de dar clases para los estudiantes que están en el campo y los que están en la ciudad se da en el momento en que tienes que dar algún ejemplo o el contexto en sí de lo que se está explicando; esto tiene que estar de acuerdo a la realidad de ellos o por lo menos yo trato de imaginarme cosas desde su realidad y su punto de vista. No es lo mismo que tú les expliques con algún ejemplo a los de la ciudad que a los del campo, tú tienes que bajarte a ese contexto a esa realidad. Tú tienes que explicarles con las cosas normales aquí en la ciudad, pero tú no puedes ejemplificar con el trole, aquí se entiende porque hay troles, pero allá no hay. Entonces puedo poner un ejemplo desde su realidad y si no la conozco tengo que imaginarme como estar dentro de su realidad para poder explicarles mejor. La diferencia también que hay entre los del campo y ciudad es que vienen de otra realidad y cuando hay compañeros que no han salido del campo vienen con la idea de que la ciudad es el “boom”, vienen con la idea de trabajar a la ciudad para conseguir dinero y regresar a las comunidades o utilizar ese dinero con sus familias, no a estudiar directamente. Vienen con la idea de trabajar, pero la realidad aquí es diferente entre ellos y nosotros es un contexto diferente. Ellos tienen la idea de venir directamente a la ciudad no a estudiar, sino a trabajar para progresar y cuando ellos llegan acá tienen otra perspectiva de la vida porque entienden lo difícil que es conseguir dinero o un trabajo. Luego entienden que para poder conseguir un trabajo estable o bueno necesitan el bachillero y que en la ciudad hay mucha gente que tiene muchas más posibilidades porque han estudiado, son profesionales y que pese a eso los profesionales no pueden conseguir trabajo, todavía peor aún si una persona viene del campo y no tiene un nivel educativo bueno. Cuando llegan se topan con la realidad y tienen primero que sobrevivir encontrar trabajo para poder encontrar un cuarto y poder dormir, la realidad que se imaginan es diferente a la que les toca vivir.

¿Qué tipo de contenidos deberían recibir los estudiantes migrantes: los que proporcionan en las escuelas comunitarias o los que corresponden a su nuevo contexto de ciudad? ¿Por qué? (se aceptan otras opciones como “ninguno” o ambos)

Yo creo que deberíamos dar un salto especialmente para que los temas sean más elaborados y en cápsulas porque tienen una diferente perspectiva sobre lo que es la ciudad. Por ejemplo, los libros del gobierno están adecuados a la realidad de la ciudad porque están hechos por gente que vive en la ciudad que mira su

realidad y su entorno. En cambio, si hubiese libros adaptados a la realidad indígena serían realizados de manera diferente y toparían otros temas y características y, claro, sin perder la esencia de ellos ya que aquí la mayoría de chicos se adecuan a la forma en que se vive en la ciudad y pierden su identidad o la pierden de a poco.

¿Consideras que los contenidos actuales que plantea el Estado ecuatoriano son pertinentes para los estudiantes que migran del campo a la ciudad? Si/No por qué

No, definitivamente los libros del gobierno están enmarcados específicamente al entorno de la ciudad porque son creados por gente de la ciudad y claro tú creas de acuerdo a tu entorno y por eso hay una diferencia abismal con respecto al campo. Si estos libros estuvieran realizados por gente indígena estarían enmarcados dentro de su contexto y su realidad, pero como esto no sucede y hay una diferencia lo que hacen nuestros alumnos es adaptarse a la realidad que se les plantea. Pero nosotros tenemos nuestra propia metodología y nuestros propios instrumentos para poder adaptar los contenidos realizada por personas que saben el entorno de la realidad de nuestros estudiantes

TEMA: Desafíos para la educación intercultural en el contexto de migración

¿Qué contenidos sugerirías que se deberían trabajar para abordar la especificidad de los estudiantes que migran del campo a la ciudad?

Yo creo que dentro de los contenidos deberían abarcar la realidad de los estudiantes indígenas, pero también deberían tener una proyección hacia la ciudad. Entonces deberían ser temas que sean aplicables tanto para la parte indígena como para la parte mestiza. Deberían ser temas adecuados a las ideas de ellos y la realidad de acá y saber que la realidad de ellos no es una realidad aparte sino más bien un complemento a nuestra realidad. Es decir, sin perder la identidad de ellos y la forma de ser aplicada acá en la ciudad.

¿Qué prácticas educativas consideras que deberían innovarse para trabajar con estudiantes que han migrado del campo a la ciudad y que en ocasiones regresan al campo?

Técnicamente lo que deberíamos hacer es transformar un poco la educación ya que hemos podido identificar que nosotros podríamos llegar mejor a nuestros estudiantes sabiendo que ellos, desde su realidad, tienen que abrirse a un nuevo mundo en la ciudad. Muchas veces las características que ellos tienen son otras y nosotros no podemos entenderlos; entonces en la forma en que ellos piensan cuando llegan acá se vuelve un abismo completo y ya no hay identificación. Nosotros como profesores deberíamos buscar las metodologías adecuadas para nosotros poder llegar mejor a los estudiantes y no tener una diferencia entre uno y otro

¿Qué políticas públicas educativas considera necesario que deben cambiar para pensar en una educación para estudiantes que migran internamente por el país?

Específicamente yo creo que se debería seguir con la metodología que aplica el colegio. Es decir, metodologías que lleguen a los estudiantes y con algo que identifique y que pueda llegar a nivel de los dos el campo y la ciudad. Entonces aplicar una metodología como la que nosotros aplicamos en el colegio yo creo que podría entrelazar como los mestizos e indígenas que son y llegar a un conceso en donde puedan hallar una realidad que sea adecuada para los dos lados.

Nombre del entrevistado: Docente entrevistado 3

Edad: 29 años / género / discapacidad

Origen/ proveniencia: Provincia de Cotopaxi, Cantón Saquisilí ¿Desde hace cuánto vive aquí?: 12 años

Etnia y nivel de educación: Mestizo

Ocupación / Lugar de trabajo: Diseño de Modas y Docente en el Centro Nuevos Horizontes desde hace 6 años

Fecha de entrevista: 30/04/2018

Entrevistador: Andrea Tamayo

TEMA: Migración e identidad

¿Quiénes migran? ¿Por qué migran? ¿Qué espacios ocupan en la ciudad? ¿Por qué eligen esos espacios? ¿Por qué crees que los indígenas terminan en esos espacios periféricos o marginales?

Hablando desde mi experiencia, yo migro por la situación económica en mi familia. El campo es duro, la gente que migra es la que no tiene para comer y sobre todo las familias que tienen muchos hijos. En mi

caso, yo vengo de una familia con doce hermanos; mi padre y mi madre son del campo, cultivan la tierra, pero no les alcanzaba y por eso nos tocó migrar para buscar una mejor vida. Por ejemplo, cuando yo llegué a Quito no había ningún espacio para un migrante y a mí me tocó limpiar zapatos y dormir en los parques. Yo hacía eso para poder subsistir porque no conoces a nadie y es peor si es que migras a la edad de un niño; yo migro a los once años y si es medio duro porque igual no te dan trabajo a esa edad, pero tienes que buscar la manera de comer. La verdad las personas en la ciudad tienen otra cultura, por ejemplo, en el campo nosotros somos sencillos y humildes y mis padres eran chapados a la antigua y tenían que hacer caso a tu mayor para vivir en la casa. En cambio, aquí en la ciudad, cuando vienes del campo y te miran primero físicamente como estás vestido y se dan cuenta que eres del campo y piensan “les vamos a ver la cara” y te dicen quieres trabajar no te preguntan de qué y tú solo por ganar el dinero para comer tienes que trabajar y generalmente tienes que lavar baños o limpiar zapatos que es lo más común aquí.

¿Qué cambios suscitan en la identidad de aquellos estudiantes que migran a la ciudad desde el campo?

Hay muchos cambios porque aquí en la ciudad encuentras el pro y el contra, lo bueno y lo malo; por ejemplo, si aquí en la ciudad llegas y conoces amigos que ya han estado un tiempo y que han migrado ya han cogido la mala costumbre de irse a las discotecas, conocer la droga y por ahí tratan de jalarte y esos son los cambios que perjudican al joven. En mi caso, yo también tenía amigos que limpiaban zapatos y me decían vamos a tomar y ya te enseñaban desde pequeño. Pero ya está en cada una de las personas decidir si quieres ser diferente y tomar otra decisión para seguir estudiando para llegar a ser alguien.

¿Qué diferencias observas entre estudiantes que se quedan en las comunidades y estudiantes que migran a la ciudad? A nivel del uso del lenguaje, la vestimenta, la música que escuchan, el comportamiento en clase.

La diferencia que yo veo es que los que migran aprenden mañas, aprenden a desenvolverse más solos, van madurando poco a poco con el tiempo y se van preparando como seres humanos para la vida. A diferencia que los del campo, por ejemplo, mi hermano se quedó en el campo y es muy distinto a nosotros pese a que estuvo en el colegio; él no es muy sociable, no habla mucho y no tiene sueños ni metas. Entonces es muy diferente la gente de la ciudad con la de campo. Por eso la gente que migra desde aquí y aprende esas mañas, como yo les digo, y enseñan allá eso y ahí como que los guambros arman una revolución. Por ejemplo, también en mi casa mi papá sabía escuchar música de banda, nacional y pasillos antiguos, pero aquí en la ciudad cuando yo vine la primera vez me enseñaron a escuchar música de discoteca y yo, que nunca había escuchado, me llama la atención porque es algo diferente a lo del campo. Como uno ya se ha acostumbrado a escuchar siempre lo mismo en el campo, lo diferente te atrae y ya te acostumbras de oír otra música. Igual cuando vas allá al campo quieres escuchar lo mismo y ya no compaginas con el campo porque ya te acostumbraste a la ciudad.

¿Qué pasa con los estudiantes que regresan a sus comunidades después de haberse desplazado a la ciudad para vivir en ella?

Por ejemplo, cuando yo salí con mis hermanos y regresaban a las fiestas ya no eran los mismos, ya no tenían esa forma de comportarse como cuando estaban en el campo. Ya no eran sencillos, sino que llegaban como tirados a muy buenos, como que ya son lo que han aprendido todo en la vida sólo porque vienen de la ciudad. Ellos creen que porque te trasladas dos tres horas y para ellos ya todo cambia. Yo también veo a mis primos que ya vienen con carros y ya creen que son más que nosotros, que ya son de dinero y tienen mucho cuando en realidad en eso no creo que este el sentido de la vida.

¿Qué consideras que es lo más difícil para aquellos comuneros que deciden dejar su lugar de origen y mudarse a la ciudad?

Dejar a la familia es lo más difícil, en mi caso me tocó migrar y mis padres se quedaron en el campo; aunque yo vivía con mi abuelita fue duro para mí dejarla porque yo pasaba con ella, con ella sembraba y comíamos juntos. Cuando llegas a la ciudad y llega la tarde, la noche y ya no tienes a nadie, estás solo y ahí es cuando te acuerdas de la familia, de lo que te daban de comer y en cambio solo ya no. Por eso hay depresión y te da ganas hasta de suicidarte porque te encuentras solo y no tienes quien te escuche, por eso lo más duro es dejar a la familia. En mi caso si me ha pasado hasta ahora, todavía no tengo mi propia familia, pero uno ya con el tiempo se va acostumbrando.

¿Qué significa para tus estudiantes ser migrante y ser estudiante?

Bueno personalmente para mí estudiar significa tener un mejor estilo de vida; por ejemplo, como estudiante yo pensé que solamente con migrar bastaba y que al llegar a la ciudad yo ya tenía todo, pero cuando llegué

en realidad no es así. En la ciudad sino estudias no eres nada, entonces a mí sí me tocó estudiar y darme cuenta que el estudio te abre más puertas a lo que tu pensabas antes de migrar. Yo les digo a los estudiantes que ellos pueden y que tarde o temprano viene la recompensa después de todo el sacrificio; eso siempre me ha quedado grabado y por eso hay que meterle ánimo y ganas a la vida. Como docente yo les transmito mi experiencia y algunos chicos se asombran porque tuve que estudiar dos veces el colegio, pero si es que quieres tener un mejor estilo vida tienes que hacer un esfuerzo por el camino derecho porque siempre hay quien te dice por ahí es más fácil, pero por ahí no es.

TEMA: Educación e interculturalidad

¿Qué es para usted la educación intercultural?

Educación intercultural es lo que te enseña a recordar de dónde vienes, en donde naciste y cuáles son los valores de las comunidades. Eso es lo que yo entiendo por colegio intercultural, es el que te forma, te hace llegar a la familia y hace la unión de la familia y eso es lo que yo entiendo diferente con respecto a otros colegios. Yo igual ahora que estoy como docente del Centro Nuevos Horizontes y de lo poco que he visto y he conversado con los profesores es la unión de familia. En cambio, en otros colegios, igual yo estoy de voluntario en el Colegio Eugenio Espejo, es diferente la educación y mil veces prefiero en las comunidades porque ahí aprecian a la familia y hasta a los estudiantes.

¿Qué dificultades crees que tienen los migrantes en los estudios en el contexto de la ciudad?

Por ejemplo, yo creo que la educación primaria falta porque esa es la base y la primaria en la ciudad es más avanzada que en el campo. Yo me acuerdo que estudié en la mejor escuela de Saquisilí y yo salí abanderado, pero cuando vine acá, cuando entré a este colegio no entendía nada y en cambio los guambros pequeños de aquí ya sabían; aquí hay otra enseñanza.

¿Qué fortalezas encuentras en los estudiantes que han migrado?

La fortaleza más importante más allá de que sepan dividir y multiplicar es que son inteligentes para desarrollar lo que está a su alcance. En la industria de la confección le digo a las estudiantes haz una blusa y ellas buscan la manera y ellas “explotan el don”. Es como a mí me sucedió, yo desde pequeño deseaba ser profesor de matemática y nunca pensé que iba a ser diseñador de modas, pasar del número a las telas fue fácil es porque soy hábil con las manos. Entonces la habilidad de las personas del campo mil respetos, porque en cambio los guambros de la ciudad no tienen esa habilidad.

¿Cuál es la diferencia al momento de dar clases entre estudiantes que se quedan en el campo y aquellos que se han mudado a la ciudad?

Los que se han mudado a la ciudad son un poco más revoltosos igual en el aula; hay chicos de la ciudad que han crecido aquí en la ciudad y les pasa eso. Esas malas costumbres de no poner atención, de pelarse y así. En cambio, en las comunidades ellos son quietos y tranquilos de lo poco que yo conozco, y no me he metido a fondo, he visto que son sencillos; de igual forma yo tengo una alumna que está en cuarto curso que es de comunidad es callada, ella me pregunta lo que no sabe, copia lo que se dicta, no juega y no molesta. Los alumnos de ciudad que no han estado en comunidad así no te pongan atención hacen los deberes, no sé cómo lo logran, pero hacen los deberes.

¿Qué tipo de contenidos deberían recibir los estudiantes migrantes: los que proporcionan en las escuelas comunitarias o los que corresponden a su nuevo contexto de ciudad? ¿Por qué? (se aceptan otras opciones como “ninguno” o ambos”)

Yo opino que sería cincuenta-cincuenta ni tanto del uno, ni tanto del otro. Mitad de lo que vienen de las comunidades y mitad de lo que se van a hacer su nueva vida en la ciudad

¿Consideras que los contenidos actuales que plantea el Estado ecuatoriano son pertinentes para los estudiantes que migran del campo a la ciudad? Si/No por qué

No creo que, desde el Ministerio de Educación, pese a que trata que todos tengan la educación por igual, que se pueda dar porque siempre del campo va a estar más alejado lo que es de la ciudad. Como dicen en el campo te vas a la tierra y te vas a trabajar en cambio en la ciudad no hay ni terrenos para sembrar, sólo hay carros y buses, tienes que trabajar y no puedes hacer nada. Aquí si es que no estudias no eres nadie, no tienes un puesto. Yo creo los contenidos que el estado plantea si son pertinentes porque los chicos del campo como están migrando se acoplan de la malla que les da el ministerio, pero también es difícil que se acoplen bien.

TEMA: Desafíos para la educación intercultural en el contexto de migración

¿Qué contenidos sugerirías que se deberían trabajar para abordar la especificidad de los estudiantes que migran del campo a la ciudad?

Yo creo que sería más relación humana, esto quiere decir realizar todo lo humanístico de cada persona, eso hace falta porque se están perdiendo los valores y los principios del campo y de la ciudad.

¿Qué prácticas educativas consideras que deberían innovarse para trabajar con estudiantes que han migrado del campo a la ciudad y que en ocasiones regresan al campo?

Se debería mejorar las herramientas directas, no estar en el pizarrón mucho tiempo sino ir directo a la materia prima.

¿Qué políticas públicas educativas considera necesario que deben cambiar para pensar en una educación para estudiantes que migran internamente por el país?

Yo pediría que no desaparecieran los colegios ni las escuelas interculturales que vienen de comunidades porque el gobierno quiere desaparecer. Pero no debería porque habría más analfabetos, eso no se debería perder porque se perdería lo que es propio de las comunidades, los colegios y escuelas interculturales de las comunas que vienen.

Nombre del entrevistado: Docente entrevistada 4

Edad: 33 años / género: femenino

Origen/ procedencia: Puerto López, Manabí ¿Desde hace cuánto vive aquí?: 12 años

Etnia y nivel de educación: mestiza, pero con raíces montubias

Ocupación: Superior / Lugar de trabajo ¿A qué se dedica? Profesora de inglés durante 10 años en el Colegio Jatari Unancha

Fecha de entrevista: 27/04/2018

Entrevistador: Andrea Tamayo

TEMA: Migración e identidad

¿Quiénes migran? ¿Por qué migran? ¿Qué espacios ocupan en la ciudad? ¿Por qué eligen esos espacios?

Migran por los aspectos económicos, porque no hay fuentes de trabajo en su tierra. Ahí sólo se dedican a la agricultura y como les sale muy poco prefieren venir a trabajar aquí en otra cosa. Se les puede encontrar sobre todo en los mercados como el Mercado Mayorista o el Mercado San Roque. Y yo creo que es porque tienen familia ahí y ya van allá con trabajo seguro. Otra razón es porque encuentran los trabajos más rápido como cargadores.

¿Qué cambios suscitan en la identidad de aquellos estudiantes que migran a la ciudad desde el campo?

En lo físico yo creo que hay bastante cambio; por ejemplo, van dejando su forma de vestir, les avergüenza el estar aquí en la ciudad utilizando su identidad, su ropa y van cambiando para vestirse como nosotros. No creo que tengan cambios internos en su forma de pensar o sentir.

¿Qué diferencias observas entre estudiantes que se quedan en las comunidades y estudiantes que migran a la ciudad? A nivel del uso del lenguaje, la vestimenta, la música que escuchan, el comportamiento en clase.

La diferencia es que ya tienen más conocimientos debido a sus estudios y porque es la ciudad tienen una fuente de estudio. Yo no conozco mucho el comportamiento en el campo porque nunca he tenido una experiencia, pero los veo como que son diferentes a los de aquí en el sentido que con más callados; si les molestan prefieren quedarse callados. A veces están un poco más alejados de los chicos de aquí y sólo se reúnen entre ellos.

¿Qué pasa con los estudiantes que regresan a sus comunidades después de haberse desplazado a la ciudad para vivir en ella?

He visto pocos casos de que la gente regrese, la mayoría se queda y ya no quiere regresar. Tal vez si regresan sea lo mismo porque ya se han acostumbrado a una vida de trabajo o a otro tipo de convivencias. Cuando

regresan eventualmente a alguna fiesta tal vez regresan cambiados para allá; tal vez físicamente sí y en su forma de pensar tal vez sean más abiertos.

¿Qué consideras que es lo más difícil para aquellos comuneros que deciden dejar su lugar de origen y mudarse a la ciudad?

Yo creo que lo más difícil para ellos cuando vienen es dejar a la familia porque los papás son claves, dejar sus tierras, yo creo que eso es lo que extrañan más.

¿Qué significa para tus estudiantes ser migrante y ser estudiante?

La verdad no he pensado, pero se sienten un poco apenados o con vergüenza de decir “yo vengo del campo”. Por ejemplo, cuando yo pregunto de donde son, ellos dicen que son de aquí, se sienten con vergüenza.

TEMA: Educación e interculturalidad

¿Qué dificultades crees que tienen los migrantes en los estudios en el contexto de la ciudad?

Sí tienen muchas dificultades; primeramente, en el idioma, en la comunicación porque hay palabras que como no pronuncian no escriben y los chicos de aquí se les burlan por la pronunciación. Hay muchas dificultades en el idioma.

¿Qué fortalezas encuentras en los estudiantes que han migrado?

Son personas que, igual que nosotros, sienten, tienen corazón, son personas como nosotros. No creo que haya diferencia.

¿Cuál es la diferencia al momento de dar clases entre estudiantes que se quedan en el campo y aquellos que se han mudado a la ciudad?

Hay mucha diferencia, una es la captación de los temas, hay que repetirles a ellos. E igualmente por el idioma hay que explicarles a ellos de otra manera; como que no captan muy bien lo que están explicado y hay que repetir dos o tres veces. Para los de aquí ya con una explicada basta. Nosotros tratamos de dar el contenido que nos dice el Ministerio, pero no es suficiente, la educación que se propone desde arriba no cubre lo que ellos necesitan, pero no es suficiente, peor siendo migrantes, acá tienen más dificultades.

¿Qué tipo de contenidos deberían recibir los estudiantes migrantes: los que proporcionan en las escuelas comunitarias o los que corresponden a su nuevo contexto de ciudad? ¿Por qué? (se aceptan otras opciones como “ninguno” o ambos)

Deberían ser contextuales a la realidad de acá, pero si tenemos a los estudiantes de allá. Ahí hay un pro y un contra porque como estamos en la ciudad deberíamos tener un contexto basado a la ciudad, al currículo de acá que todos tienen. Pero con ellos deberíamos, yo creería, tratar que se acoplen a lo de aquí para que así haya mejores resultados.

¿Consideras que los contenidos actuales que plantea el Estado ecuatoriano son pertinentes para los estudiantes que migran del campo a la ciudad? Si/No por qué

No, esos están basados al entorno de la ciudad. Por eso el colegio se encarga de hacer su malla curricular y todo.

TEMA: Desafíos para la educación intercultural en el contexto de migración

¿Qué contenidos sugerirías que se deberían trabajar para abordar la especificidad de los estudiantes que migran del campo a la ciudad?

Eso es difícil porque los estudiantes están aprendiendo los estudiantes y primero empiezan a aprender el español y ya tienen que aprender inglés y se les hace muy difícil. Entonces yo creería que debería ser lo más básico para empezar con eso.

¿Qué prácticas educativas consideras que deberían innovarse para trabajar con estudiantes que han migrado del campo a la ciudad y que en ocasiones regresan al campo?

Debería implementarse más conversación y dialogo en clase porque es la única forma en que se pueda llegar a entender algo. Con la práctica yo pienso que se puede lograr que ellos aprendan mejor ese tercer idioma.

¿Qué políticas públicas educativas considera necesario que deben cambiar para pensar en una educación para estudiantes que migran internamente por el país?

Yo pienso que se debe cambiar la interculturalidad en el sentido de los contextos porque se está basando todo a la realidad de una ciudad y no se piensa en la realidad de ellos.

Nombre del entrevistado: Yolanda Doicela

Edad: 33 años / género: femenino

Etnia y nivel de educación: mestiza, Mgtr. en Educación

Ocupación: Superior

Lugar de trabajo ¿A qué se dedica? Coordinadora del Centro Nuevos Horizontes

Fecha de entrevista: 22/03/2022

Entrevistador: Andrea Tamayo

Tema: Creación y vida del Centro Nuevos Horizontes

¿Quiénes participaron en la creación del Centro Nuevos Horizontes y cuáles fueron los primeros pasos?

Quienes participamos del Centro Nuevos horizontes son: Oscar Pineda, Rodolfo Oscullo, Yolanda Doicela, Mayra Ojeda y Alejandro Armijos. Fuimos quienes iniciamos este proyecto. Primero para iniciar hicimos un diagnóstico basándonos en el barrio Lucha de los Pobres y nos dimos cuenta que había mucha gente migrante, no solo del año 2007 que se creó sino de años anteriores con asentamientos en el sur-oriente de Quito y descubrimos que en la Lucha de los Pobres hay un gran porcentaje de lojanos con lo que fuimos trabajando incluyendo al padre Pepe (José Manangón) que fue el que nos motivó y fue el pionero del proyecto porque daba misas en lo que ahora son parroquias diferentes pero que en ese tiempo era una sola parroquia llamada “Santa María del Inti” pero tenía la iglesia en diferentes barrios (San Martín, Nuevos Horizontes, Pueblo Unido, El Cisne, La Lucha Alta) y él recorría todo eso y ya observó la necesidad y nosotros también fuimos observando, a partir de eso hablamos con los dirigentes del barrio Nuevos Horizontes y los dirigentes nos apoyaron en primero momento (los de la época) y en el momento en que los dirigentes salen es como que no les importa pero de todas maneras ya estábamos posicionados y fuimos poco a poco avanzando. De las personas que estuvimos ahí, éramos 5 catequistas en el barrio “Cristo Liberador” y por eso es que nos unimos las 5 personas para iniciar el proyecto.

*¿Cuál ha sido el promedio de estudiantes que han ingresado al Centro año tras año desde su creación?
¿Cuáles han sido las formas para convocar a los estudiantes?*

Un promedio desde que iniciamos hasta el día de hoy son de 50 estudiantes, antes de la pandemia nosotros tuvimos casi 120 a 130 al inicio nos dimos cuenta que por el bachillerato técnico algunos ya se retiraron porque nosotros teníamos antes las especialidades (Sociales, Físicos, Químicos) y teníamos un número grande de estudiantes y a partir que se hizo técnico tuvimos un promedio de 50% que se retiraron porque querían el BGU “Bachillerato General Unificado” y nosotros no ofrecemos y por lo tanto hubo deserción de escolaridad pero nos hemos mantenido en ese porcentaje.

Las estrategias que habíamos salido hacer eran publicidad como docentes, hacíamos carteles y dejábamos en las paradas de buses, pero como ya con el tiempo hemos trabajado con los estudiantes de participación estudiantil donde ellos y un docente iban a lugares estratégicos donde se están asentando o han arrendado los compañeros migrantes, por ejemplo, alrededor del Mercado Mayorista, La Nueva Aurora, Guamaní. Estos dos años de pandemia no hemos hecho eso, pero nos hemos mantenido con esa cantidad de estudiantes.

¿Cuáles han sido las mayores dificultades que han tenido como Centro Nuevos Horizontes desde su creación?

Una de las dificultades que hemos tenido nosotros han sido de infraestructura porque desde que iniciamos hemos estado en una casa barrial y luego nos prestaban las aulas la escuela Marcelino Champagnat y prácticamente en este tiempo de pandemia nos dijeron que no se podía utilizar porque nosotros estábamos en presencialidad por el problema de la virtualidad pero ellos no asistían a las aulas entonces dijeron “si nosotros no asistimos a ustedes tampoco podemos prestarles” acá en el barrio lucha de los pobres nos han prestado un espacio de las casas comunales de acá pero la comunidad ya nos dijo que construyamos y esta

ha sido nuestra dificultad, hemos andado en el municipio igual viendo lugares y ex escuelas abandonadas por la cosecha pero siempre los dirigentes no tienen ese poder de decir ustedes se quedan aquí y defendemos porque siempre nos mandan al municipio para que nos den un comodato y ahí nos piden full papeles; y hablamos con el padre en el municipio y hasta el día de hoy no ha pasado y de ahí en este cambio de administración de un alcalde a otro no hemos podido tener diálogos y se complicó aún más con la pandemia y actualmente estamos viendo en las casas comunales y hacer los segundos pisos de alguna manera para poder tener dos aulas más hasta ver un espacio. Eso ha sido específicamente con la infraestructura.

¿Cuáles considera que son los logros que ha tenido el Centro Nuevos Horizontes desde su creación hasta ahora?

Pienso que uno de los logros del centro Nuevos Horizontes ha sido seguir acogiendo a migrantes de las comunidades de Cotopaxi y se ha mantenido como un logro. De ahí para los estudiantes y el Centro ha sido que ellos han podido acabar con su bachillerato desde el primer año de creación, hasta el día de hoy se ha mantenido con tercero de bachillerato y los estudiantes igual una satisfacción con el Centro Nuevos Horizontes que muchos siguen estudiando en las universidades y algunos ya son profesionales y eso se ha reflejado como los logros como centro, con los otros centros se ha destacado los encuentros culturales las danzas, los deportes siempre los hemos tomado como participación y quedar campeón de todos los 16 centros se nota esa posición consolidada de los docentes que participan y la motivación.

También he visto que ellos el momento de viajar del campo a la ciudad han tenido muchas cosas que afrontar y esas experiencias les ha motivado a terminar su bachillerato, pero al mismo tiempo el de emprender y se ha visto que algunos de los estudiantes que no continuaron sus estudios, tienen su propio negocio y hacen sus emprendimientos. Casi en las primeras promociones hay una ex estudiante que sigue sembrando y cultivando sus plantas, de todo un poco, para hacer mermelada y ha participado en algunos stands del municipio.

¿Qué aprendizajes han adquirido como Centro Nuevos Horizontes?

Uno de los aprendizajes ha sido el de aprender lo básico: el idioma kichwa, las costumbres, las fiestas andinas que en otras instituciones no se han visto y que ha impactado en otras instituciones y en el barrio. También hemos visto que no solo hay estudiantes entre los 15 a 18 años, más bien hemos tenido gente de edades adultas y hemos aprendido de ellos en la parte de valores de lo que como ellos han trabajado anteriormente como han dejado sus estudios y es su esencia de cómo ellos después de tantos problemas, de tener su familia vuelven a las aulas y para nosotros eso es una enseñanza y un aprendizaje. Hemos visto la fortaleza de cada uno de los estudiantes que ponen el empeño, tenemos estudiantes estibadores del mayorista que vienen en la madrugada para continuar sus estudios y es un gran aprendizaje para nosotros que hemos visto el desempeño de cada uno de ellos.