

ANTROPOLOGÍAS HECHAS EN ECUADOR

JOSÉ E. JUNCOSA B., FERNANDO GARCÍA S.,
CATALINA CAMPO I., TANIA GONZÁLEZ R.
(EDITORES)

TOMO I

ANTOLOGÍA-VOLUMEN I



ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE ANTROPOLOGÍA





**ANTROPOLOGÍAS
HECHAS EN ECUADOR**

José E. Juncosa B., Fernando García S., Catalina Campo I., Tania González R. (editores)

Antropologías hechas en Ecuador. Antología-volumen I / José E. Juncosa B., Fernando García S., Catalina Campo I., Tania González R. (Editores)

Ira. Edición en español. Asociación Latinoamericana de Antropología; editorial Abya-Yala; Universidad Politécnica Salesiana (UPS) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Ecuador), 2022

496p.; tablas.; gráficos; mapas.

ISBN:

978-9978-10-648-8 OBRA COMPLETA

978-9978-10-649-5 Volumen I

ISBN DIGITAL:

978-9978-10-653-2 OBRA COMPLETA

978-9978-10-655-6 Volumen I

Hecho el depósito legal que marca el Decreto 460 de 1995

Catalogación en la fuente – Asociación Latinoamericana de Antropología

© Asociación Latinoamericana de Antropología, 2022

© José E. Juncosa B., Fernando García S., Catalina Campo I., Tania González R. (editores), 2022

Ira Edición, 2022

Asociación Latinoamericana de Antropología

Editorial Abya-Yala

Universidad Politécnica Salesiana (UPS)

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Ecuador)

Diseño de la serie: Editorial Universidad del Cauca

Fotografía de portada: *Awame, mujer waorani con mono capuchino blanco*, Bamenó, Yasuní, 2018, Franziska Muller

Diagramación: Editorial Abya-Yala

Diseño de carátula: Editorial Abya-Yala

Editor general de la colección: Eduardo Restrepo

Copy Left: los contenidos de este libro pueden ser reproducidos en todo o en parte, siempre y cuando se cite la fuente y se haga con fines académicos y no comerciales.

Edición 2022

Contenido

Prefacio

Presentación

Nota sobre la edición

1. Antropología amazónica

Dar nombres a los árboles

LAURA M. RIVAL

Un cuerpo para soñar

ANNE-GAËL BILHAUT

2. Antropología andina

El gobierno del pueblo indígena colonial

HUGO BURGOS GUEVARA

El liberalismo del temor y los indios

MERCEDES PRIETO

Las exportaciones y los viajes

JEROEN WINDMEIJER

La construcción de la comunidad indígena

LUIS ALBERTO TUAZA CASTRO

3. Antropología de la Costa

No estaban muertos andaban de parranda: percepciones
y autopercepciones de la identidad chola en la Costa ecuatoriana

SILVIA G. ÁLVAREZ

Los actores del conflicto y sus características socioculturales

PABLO MINDA

4. Antropología y lingüística

Estado del arte de la estandarización de la escritura del quichua ecuatoriano

LUIS MONTALUISA CHASIQUIZA

Sobre la fascinante objetividad

JANIS B. NUCKOLLS

5. Antropología y educación

Aportes de la antropología a las ciencias de la educación

JUAN BOTTASSO, SDB

Racismo en colegios de élite

LYDIA ANDRÉS

6. Cultura y naturaleza

Los criterios del buen vivir

PHILIPPE DESCOLA

Pidgins transespecies

EDUARDO KHON

7. Antropología, economía y desarrollo

Reciprocidad, trueque e intercambio: la moralidad del intercambio
y de los créditos

EMILIA FERRARO

Experiencias de desarrollo rural en la era neoliberal

VÍCTOR BRETÓN SOLO DE ZALDÍVAR

El viaje del chocho, una semilla ancestral: gentes y paisajes que albergan su camino

ALEXANDRA MARTÍNEZ-FLORES, GUIDO RUIVENKAMP Y JOOST JONGERDEN

Sobre los autores

Sobre las instituciones

Racismo en colegios de élite¹

LYDIA ANDRÉS

Racismo y élites (cap. 2): discusión conceptual

Según Norman Whitten (1999), la noción de raza fue construida entre los siglos XV y XVI diferenciando y construyendo una relación de superioridad/inferioridad entre lo blanco europeo por un lado y lo indio y negro por otro; esto debido al proceso de colonización. Yendo un poco más lejos, Étienne Balibar propone que el origen de este término estaría en las representaciones de los dueños de esclavos y de los aristócratas europeos quienes se distinguían de sus esclavos o del pueblo por tener características heredadas de sus antepasados que los hacían superiores con relación a ellos (Balibar, 1991a: 207). En cualquier caso, y de acuerdo con otros autores, la noción de raza tiene su origen en la utilidad para la explotación. Así, Whitten (1999) pone énfasis en su relación con el colonialismo, y Wallerstein (1991a, 1991b), como Balibar (1991a), entiende la noción de raza como ligada a la explotación económica. Por ejemplo, Michel Leiris explica que “les racines économiques et sociales du préjugé de race apparaissent très clairement si l’on considère que le premier grand doctrinaire du racisme, le comte de Gobineau, déclare lui-même avoir écrit son trop fameux essai pour lutter contre le libéralisme”² (1969: 76-77). Así es como nace en Europa el prejuicio de raza. Y son estas mismas razones económicas que estarían ligadas al fenómeno en América, desde las élites europeas, españolas en particular, en este continente.

-
- 1 Capítulos 2, 3 y 4 de *Racismo en colegios de élite: un estudio de caso* (Tesis previa la obtención de maestría en Ciencias Sociales con mención en Antropología) (2008, pp. 21-76). Quito: FLACSO; Abya-Yala.
 - 2 “Las raíces económicas y sociales del prejuicio de raza aparecen muy claramente si consideramos que el primer gran doctrinario del racismo, el conde de Gobineau, declara él mismo haber escrito su demasiado famoso ensayo para luchar contra el liberalismo” (esta traducción y las siguientes que se hagan del francés al español son realizadas por la autora).

De la misma manera, para Wallerstein, “la categorización racial [que se consolida en el siglo XIX] apareció principalmente como medio de expresar y consolidar la antinomia centro-periferia”, sirviendo así la explotación de la periferia por el centro (1991b: 129). Siguiendo esta lógica en el origen de la noción de raza, se entiende que este concepto ha tenido un significado unido a los de clase y casta sirviendo para separar las sociedades en grupos diferenciados donde los unos dominan a los otros. Esta misma idea se encuentra en autores que tratan temas diferentes como son Deborah Poole y Hugo Burgos. Analizando la economía visual del mundo andino, Poole sostiene que es durante el siglo XIX que surge “cierta concepción acerca de la raza” (2000[1997]: 263), concepción biológica que fomentó una categorización racial y que fue promovida por la fotografía y otras técnicas visuales (Poole, 2000[1997]: 261). Por otro lado, Burgos relaciona en el caso ecuatoriano la categorización racial con la categorización en clases: “estudiar colonialismo interno equivale en parte a un análisis de relaciones interétnicas” (Burgos, 1977: 2). Entiéndase que estudiar el colonialismo interno significa estudiar relaciones de clase, de tal manera que este estudio se relaciona directamente con el estudio de las relaciones entre etnias las cuales eran consideradas como raciales. Finalmente, la relación entre clase y raza en América Latina es bastante obvia, sin que exista una relación determinista. Resumiendo:

Las jerarquías de clase y raza no son coextensivas, porque existen blancos de clase baja y algunos negros de clase media, pero su coincidencia histórica ha sido suficiente para crear la jerarquía básica del orden racial. (Wade, 1997[1993]: 52)

Siendo este el origen de la noción de raza, es ahora comúnmente aceptado, como lo afirma Wade (1997), que esta es una construcción social y no una realidad biológica —como lo pretendieron y siguen pretendiendo ciertas doctrinas—. Su inexistencia como categoría biológica válida ha sido ampliamente demostrada a lo largo del siglo XX. Un ejemplo reciente de ello es la publicación de Guido Barbujani, *L'invenzione delle raze* (2006), texto en el cual, demuestra con argumentos genéticos la inexistencia de razas humanas apuntando justamente al invento de esta noción sin sustentos serios ni reales. A pesar de ello, el uso de esta noción persiste y tiene un significativo impacto social. Lo más importante en el contexto de un análisis dentro de las ciencias sociales es que se sigue usando esta categoría: que sean razas reales o imaginarias “desempeñan el mismo papel en el proceso social” (Wieviorka, 1992: 26). Pero, para entender la noción de raza, es más acertado el concepto de formación racial propuesto por Michael Omi y Howard Winant en 1994. Este concepto define mejor lo que se entiende por raza, como constructo social: una formación racial es “the socio-historical process by which racial categories are created, inhabited, transformed, and destroyed” (1994: 55). Finalmente, lo que existe es un prejuicio de raza que responde a una formación racial, y que en la vida cotidiana sirve para clasificar a la gente en base a rasgos aparentes que se asocian a características morales, psicológicas, culturales, intelectuales y físicas. Así, en su uso cotidiano, el término “raza” hace referencia a categorías clasificatorias construidas en base a

rasgos físicos heredados propios de un grupo humano. De hecho, existen modelos populares sobre la raza que “afirman la existencia de diferencias biológicas y rasgos culturales innatos a cada grupo” (Quiroga, 1999: 129). Es decir que se amplía la noción introduciendo rasgos culturales que son asociados a rasgos fenotípicos y que son considerados como innatos. Ya no se trata solamente de la noción de raza, sino que encontramos una idea racista: las características biológicas y fenotípicas en particular son asociadas directamente y de manera determinista a características culturales, morales y hasta psicológicas. Si esta asociación determinista se hace en términos negativos, podemos hablar de racismo. Es decir que cuando el racismo es usado para discriminar se transforma en racismo, en discriminación basada en la idea de raza. La discriminación “impone un trato diferenciado en diversos ámbitos de la vida social, en la que él [el discriminado] participa de una manera que puede llegar a humillarlo.” (Wieviorka, 1992: 129). Cuando se trata de racismo, esta discriminación se basa en argumentos racistas.

En este sentido, el racismo es un tipo de discriminación y puede ser definido de manera general como “un conjunto de representaciones, valores y normas expresadas en prácticas sociales que conducen a la interiorización y exclusión del “otro”, cuyos atributos físicos o culturales son percibidos como distintos de los que comparte el grupo dominante o hegemónico” (Taguieff en Wieviorka, 1992: 24). En esta definición se presenta claramente que el racismo distingue grupos humanos siendo unos dominantes o hegemónicos y racistas y los otros dominados y discriminados. Es decir que se vuelve a poner en relación el término de raza con los de clase y casta, aunque no se explicita directamente la utilidad de esta asociación. Otro aspecto importante de esta definición es que se pone de relieve la existencia de prácticas, producto de representaciones racistas, que excluyen al otro dominado. Varios autores confirman esta idea, como Balibar (1991b), quien afirma que el racismo se inscribe en prácticas, representaciones y discursos que se articulan alrededor del estigma de la “otredad”. Y es que las diferencias son transformadas en estigmas (Ducret, 1999): las características del grupo dominante son vistas como positivas, mientras que las características del grupo dominado y discriminado que son diferentes son vistas como esencialmente negativas. Así, el racismo constituye un fenómeno “localizado en la dominación y la jerarquía social” (Wieviorka, 1992: 147).

Por otra parte, para definir el racismo, José Almeida (1999), tomando varios de los autores mencionados, define el racismo: como discurso es una elaboración ideológica excluyente basada en la noción de superioridad racial, como doctrina de exclusión social fundamenta un sistema clasificatorio que jerarquiza los grupos humanos desde una posición etnocéntrica y, finalmente, el racismo puede ser entendido como parte del fundamento cultural de “occidente”. Este último elemento definitorio se basa en el origen del racismo y de la noción de raza antes explicada.



El origen del racismo, al igual que el término de raza, es situado en la época colonial por varios autores. Este racismo es un racismo basado en la noción de raza antes definida. Actualmente son muy pocos los que defenderían esta noción de raza, biológica.³ Pero el racismo es difícilmente negable, por lo cual algunos investigadores de las ciencias sociales, como Balibar, y Wallerstein, hablan de un nuevo racismo. Este se origina en la época moderna e industrial. Se trata de un racismo sin razas (Balibar, 1991c), de un “racismo diferencialista” (Pierre André Taguieff, en: Balibar, 1991c), un racismo simbólico (Wieviorka, 1992). Es un racismo basado en la diferencia cultural, vista como insuperable y que reemplaza la idea de diferencia racial. El racismo simbólico del que habla Wieviorka se caracteriza también por haber pasado:

De los prejuicios declarados a formas más sutiles que constituyen un “racismo simbólico” de características muy particulares: rechazo de los estereotipos burdos y de la discriminación más aparente, repulsa del cambio racial por razones ostensiblemente no raciales. (Wieviorka, 1992: 125-126)⁴

Aunque Balibar, Wallerstein y Wieviorka son autores europeos que se centran principalmente en ejemplos de su realidad social e histórica, también sostienen sus reflexiones en base a procesos colonialistas que han afectado a diferentes regiones del mundo. Al sustentarse en parte sobre estos hechos y al extenderse muchas veces a la humanidad, su reflexión es fácilmente aplicable a nuestra realidad. Adicionalmente, existen autores que han tratado el tema del racismo en Ecuador que han destacado la existencia de un racismo solapado o simbólico, como Pallares (1999) y Carrillo y Salgado (2002).

En estos textos no se explica claramente lo que se entiende por racismo simbólico o solapado, y sobre todo no se entiende cómo se transmite este racismo. Otro problema presente en estos textos es que el racismo sigue siendo presentado como una práctica, producto de una ideología, que divide a la sociedad en varios sectores, unos discriminados y otros discriminadores, aun cuando no lo hagan de manera explícita. A pesar que el origen colonial determinó que se separasen grupos diferenciados, considerados superiores los unos a los otros, en base a fenotipos

3 A parte de grupos abiertamente racistas como los neo-nazis, existen en medios académicos personas que han intentado demostrar no solo la existencia de razas biológicas, sino también teorías racistas. Encontramos, por ejemplo, los casos de científicos estadounidenses y canadienses como: Jensen y Coll (sostienen que las personas “negras” son menos inteligentes que las “blancas” por razones genéticas) y Rushton (sostiene que las razas y las capacidades intelectuales están intrínsecamente ligadas) (Clases Magistrales de M. Lassalle, Université Paul Sabatier, Toulouse, Francia, 2005).

4 Nótese que a pesar de ello siguen existiendo discursos racialistas en las ciencias sociales hasta los años 1970, como en el caso del libro de Martín Sagraera, Los racismos en América “Latina” (1974).

entendidos como signos de razas, que se han mantenido, el transcurso de la historia, los mestizajes, los cambios en las relaciones políticas y económicas, han determinado cambios que hacen imposible hablar de tales grupos en la actualidad. Además, como lo explica Wade, el racismo es relacional. Es decir que la diferenciación que establece se da en procesos relacionales, entre dos o más individuos, y que el mismo individuo que en una interacción puede ser discriminado, puede ser el que discrimine en una interacción con otro individuo. El racismo es parte de una sociedad porque está inserto en los imaginarios, en mayor o menor medida, pero en todos los miembros de la sociedad, de tal manera que cada individuo miembro de la sociedad en cuestión posee las ideas y representaciones, las imágenes, el imaginario compartido necesario para ser racista. Ello debe ser así a partir del momento en que se acepta que el racismo es una ideología, un conjunto de representaciones, y que por lo tanto es parte de la cultura de un grupo social y es entonces transmitido por medio de la endoculturación. Cada individuo de la sociedad será entonces portador de esta ideología en mayor o menor medida; y, lo pondrá en práctica o no. La concientización y el conocimiento sobre el tema puede ser una manera de escapar de algún modo a esta ideología. Pero, en la medida en que la cultura, y con ella el imaginario racista, se adquiere casi en su totalidad durante la niñez, sin una adquisición crítica, aun si se llegara a tomar una actitud crítica sobre el tema, la manera de sentir condicionada por este imaginario no puede cambiar del mismo modo. Lo que es pensado es más fácilmente cambiable, mientras que la manera de sentir queda condicionada de forma más profunda. Esto es perceptible en afirmaciones como: “no soy racista pero no quiero que mi hija se case con un negro”.

Si el racismo, o prejuicio de raza, es visto y entendido como un error, si es enseñado y publicitado como algo malo, porqué siguen dándose actos de discriminación racistas, chistes de tintes racistas, y comentarios como “no soy racista, pero...”. Una respuesta a esta pregunta la aporta Eduardo Bonilla-Silva quien ha tratado el tema en varios textos. Aquí me referiré a *Racism without racists* (2006). Este autor también se refiere a este nuevo racismo como ideología, y explica su funcionamiento de manera coherente y sustentada. La idea central es que el racismo es “a sociopolitical concept that refers exclusively to a racial ideology that glues a particular racial order”, y la ideología de este nuevo racismo sería un “color-blind racism” (Bonilla-Silva, 2006: 173), partiendo de la idea planteada por Michael Omi y Howard Winant en 1994 en su libro *Racial Formation in the United States*. Este tipo de racismo, al igual que el mencionado nuevo racismo evocado por otros autores, es más sutil: “color-blind racism otherizes softly” (*ibid.*: 3). Las prácticas del nuevo racismo son sutiles y aparentemente no raciales, y son institucionales, para este autor (*ibid.*). Bonilla-Silva plantea como principal hipótesis esta ideología de un racismo sin color para explicar el enigma que da nombre a su libro: racismo sin racistas. Tras criticar el punto de vista que pretende explicar el racismo como una actitud psicológica individual, el autor plantea que el racismo funciona como un sistema en el cual todos participamos, pero desde diferentes posiciones. Para Bonilla-Silva,

el racismo se sigue dando porque está institucionalizado, y la estructura racial se mantiene porque beneficia a los miembros de la pretendida raza dominante (*ibid.*). Esta estructura racial se refiere a las relaciones y prácticas sociales que han sido institucionalizadas y que sirven para mantener un orden racial. Esta estructura se basa en una ideología; la del racismo sin color.

Esta explicación sobre el racismo debe ser complementada por otro texto del mismo autor. En este texto, el autor da más importancia a lo material de manera más explícita:

Actors in superordinate positions (dominant race) develop a set of social practices (a racial praxis if you will) and an ideology to maintain the advantages they receive based on their racial classification, that is, they develop a *structure* to reproduce their systemic advantages. (Bonilla-Silva, 2001: 22)

El problema de esta explicación es que otorga una intencionalidad difícilmente demostrable a los que se encuentran en una posición de dominación en la estructura racial. No son solo estos actores los que desarrollan prácticas e ideología. Estas son desarrolladas por toda la sociedad y se reproducen solas. Es así porque la ideología de la que habla se transmite de generación en generación tanto o más inconscientemente como conscientemente. El lado inconsciente o no intencional es evidente en los discursos racistas más comunes, como son los chistes y los insultos. Alguien que hace un comentario de ese tipo no se considera racista.

Esta explicación no logra dar cuenta de la realidad del racismo por completo, al menos no en Ecuador. El racismo se enseña y se aprende a través de prácticas, sí, pero también por medios más implícitos, o al menos más silenciosos. Aunque muchos antropólogos estén peleados con disciplinas que podrían ser afines, como la psicología, me parece oportuno hacer referencia a la psicología cultural, disciplina joven y desarrollada en pocos lugares del mundo. La cultura se adquiere individualmente a través de mecanismos sensitivos y cognitivos. Ello no puede ser de otra forma puesto que son los únicos medios de los que disponemos para relacionarnos con el mundo que nos rodea. Los mecanismos cognitivos nos permiten asociar y diferenciar hechos, ideas, olores, sensaciones, y con estos crear nuestros mundos cognitivos, los cuales son necesariamente culturales. Así como aprendo que el fuego quema tocándolo y relacionando fuego con dolor, aprendo que los afrodescendientes son criminales al ver representaciones suyas negativas en revistas y noticieros. Las representaciones de afrodescendientes negativas, analizadas por Rahier (1998), influyen en las personas que las ven aun si ellas no tienen conciencia de ello. Nuestras memorias crean una relación entre, por ejemplo, cárcel y afrodescendiente, y esta asociación influirá en nuestra manera de pensar y percibir el mundo y más particularmente los grupos sociales, sin que tengamos conciencia de esa influencia. La niñez se compone en gran medida por este tipo de aprendizajes.

No se trata en ningún momento de explicar el racismo como un prejuicio, como algo individual. El racismo sí se basa en prácticas, sí está institucionalizado, y también se basa en una ideología. Pero esta ideología se aprende, y sus contenidos, culturales, son asimilados por individuos, individuos que se relacionan con el mundo de manera individual y con universos cognitivos que son culturales y por lo tanto compartidos. No son explicaciones excluyentes, sino niveles diferentes y relacionados. Bonilla-Silva contrapone prejuicio e ideología racista, cuando son dos niveles diferentes: el prejuicio es un mecanismo cognitivo mientras que una ideología es un sistema de representaciones e ideas. El contenido de un prejuicio responde a una ideología, y una ideología es en parte asimilada y vivida como prejuicios a nivel individual.

Historia del racismo en el Ecuador

La Colonia: una sociedad de castas

Antes de empezar una reflexión sobre el racismo en Ecuador es necesario presentar una perspectiva histórica y sociocultural de la formación de identidades étnicas y raciales. El contexto ecuatoriano de formación de identidades tiene similitudes con los de los demás países latinoamericanos en lo que se refiere a la conquista y al periodo colonial. Estos dos hechos históricos son fundamentales para entender cómo se han constituido las identidades y sus imaginarios en este país.

La implementación de un sistema colonial de explotación se fundamentó en la idea asumida de una superioridad racial del blanco europeo sobre el indígena americano (Almeida, 1999; De la Torre, 1996, 2002). Esta superioridad racial implicaba a la vez una supremacía en todos los aspectos culturales y mentales, lo cual justificaba el modo de relación que se estableció entre los colonizadores blancos europeos y los indígenas cuya piel más oscura y demás rasgos fenotípicos diferentes eran considerados inferiores. De allí que se crearan y diferenciaron dos repúblicas, la de los indios y la de los españoles (Ibarra, 1992). De esta forma, el Estado colonial estructuró la sociedad en base a oposiciones étnicas (Bustamante, 1992) fundamentadas en presuntas desigualdades raciales. En lo referente a los africanos que fueron traídos a América, llegaron como esclavos y eran ya agrupados en la categoría “negros”, como resultado de su transformación en bien mercantil por parte de los negreros portugueses en el siglo XV (Whitten, 1999: 50).

Es precisamente entre el siglo XV y el siglo XVI que se construyó en Europa el término “raza” generando “un vasto sistema de valores culturales de supremacía blanca y subordinación negra e india” (Whitten, 1999: 51). En los siglos posteriores, XVII y XVIII, como lo explica Benedict Anderson en *Comunidades imaginadas*

(2000[1983]), “las barreras y las exclusiones “raciales” aumentaron marcadamente”, en parte gracias al “resurgimiento de la esclavitud en gran escala” (Anderson, 2000[1983]: 94-95). Esto estuvo evidentemente relacionado con la aparición de nuevos grupos sociales en los territorios que fueron colonizados, en América, Asia y África: “euroasiáticos, euroafricanos y euroamericanos”. Según el mismo autor, “su aparición originó el florecimiento de un estilo de pensamiento que se anticipa al racismo moderno” (*ibid.*: 93-94).

Así, durante la Colonia, a partir de una clasificación “racial” se llegó a una jerarquización de las culturas y de las identidades, estando en la parte superior de la escala el blanco español y al final el indígena y el negro (De la Torre, 2002). Se instauró un sistema de discriminación institucionalizado y sistémico. Poole, por su parte, critica la cronología a la cual me he adherido hasta aquí. Para esta autora, la noción de raza física solo se constituye en el siglo XIX. Si tomamos en cuenta que la noción de raza es un constructo social y que por lo tanto decir que es una noción física no depende de bases científicas ni de estudios genéticos, la noción de raza como algo físico y heredado biológicamente existía ya durante la Colonia. Varios autores han mostrado que durante ese periodo muchos consideraron a las poblaciones indígenas y sobre todo a las poblaciones afrodescendientes como poblaciones que ni siquiera eran humanas. Aunque para unos pueda haber sido un argumento económico y otros no lo pensaron, para muchos fue una realidad.

Aunque algunos autores se refieren a una sociedad de castas en lo referente a la época colonial, María Eugenia Chaves, en su tesis *Honor y libertad* (2001), afirma que sí existió cierta movilidad social entre las supuestas castas. Aunque no existan dudas sobre la división bastante estricta que rigió durante la Colonia entre los grupos sociales racializados, es interesante notar esta puntualización hecha por Chaves. Ella aclara que era posible adquirir “blanquidad”:

La identidad “racial” definida por la descendencia y el color de piel, podía ser mitigada por la adquisición de otros atributos reconocidos socialmente y asimilados a la idea de “calidad”. (Chaves, 2001: 50)

Este hecho me parece particularmente interesante ya que muestra claramente que se asociaba de forma obvia y consciente los rasgos psicológicos, culturales y morales con el color de la piel y los rasgos físicos en general. Es decir que se muestra claramente la visión racializada que existía de los grupos sociales y por lo tanto la inferiorización y discriminación que se desprendían de ella. Además, como lo afirma la misma autora, las reivindicaciones de “blanquidad”, que se realizaban para pedir la libertad, podían tardar varias generaciones (*ibid.*).

Principios de la República

La realidad colonial, con su estructura de castas, es heredada por la República (Burgos, 1977). Las imágenes y representaciones discriminatorias, racistas y etnocéntricas que fundamentaron la conquista y la colonia perduraron. Así como la Legislación de Indias promulgaba que se debía respetar los conceptos y prejuicios sociales que calificaban de “mala raza” a los indios y negros, y exigía la separación de los blancos y la gente de color (Traverso, 2004: 68), en la época republicana se establece una legislación donde indios y negros siguen teniendo ese mismo estatus. Las élites que toman el poder al lograrse la independencia estaban claramente identificadas con la realidad social, económica y política europea. Ideológicamente y culturalmente seguían estando plenamente identificados con Europa (Traverso, 2004). En este contexto, las élites criollas crearon una imagen contradictoria de las poblaciones indígenas: “Las imágenes de un pasado nativo glorioso se contraponían a las de un presente indígena miserable e ignorante” (Prieto, 2004: 24). En coherencia con esta imagen ambigua, su estatus también lo fue. Eran ciudadanos libres, pero debían pagar tributos especiales, el tributo indígena, el cual fue momentáneamente abolido al principio de la República y reintroducido por Bolívar (Prieto, 2004).

Así, el Estado republicano sigue la división colonial en castas hasta 1857, año en que se elimina el tributo indígena. Pasan entonces a ser “sujetos-indios del estado nación” constituyendo “una población con derechos omitidos, sometida a obligaciones de indios, a imposiciones jamás estatuidas en la letra del Diario Oficial, pero claramente conocidas y ejecutadas por consensos implícitos y la legitimidad silenciosa de la costumbre” (Guerrero, 1993: 89). En lo que concierne a las poblaciones de origen africano, la esclavitud es abolida tan solo en 1854, abolición que se hizo efectiva muchos años más tarde, y que fue seguida por el sistema de concertaje. Este sistema, basado en la deuda, ataba el acreedor al amo tan eficazmente como la esclavitud (García-Barrio, 1981: 542), aun si hasta cierto punto la abolición, aunque fuera más retórica que práctica, significó un avance, al menos simbólico.

Hasta la Reforma Agraria

Ello fue así hasta la Revolución Liberal que tiene lugar en 1895 al mando del General Eloy Alfaro (Moreano, 1993). En ese momento la segregación política formal y oficial cesa. Pero se sigue viendo a los indígenas de manera racializada y como inferiores, al menos culturalmente: la población indígena era vista como una raza que debía ser civilizada “para incorporarla a la nación blanco-mestiza” (Carrillo, Sagado, 2002: 23). Durante este periodo:

Los grupos de poder liberales [...] asumieron la necesidad de civilizar y disciplinar a los nativos, pero sin dejar de lado sus suspicacias sobre la

peculiar condición de inferioridad y proximidad política de esa población.
(Prieto, 2004: 26)

En estas primeras décadas del siglo XX, en lo que se refiere a la idea de raza, Clark explica que existía sin duda la idea neo-lamarckiana según la cual “las características adquiridas podían ser heredadas” y “que las ideas de razas distintas con características determinadas biológicamente eran muy corrientes en el pensamiento popular” (Clark, 2001: 203-204). Es decir que si se pensaba realmente en una asimilación de las poblaciones indígenas a la nación, no era una idea que fuera preponderante y sobre todo no se debía pensar su inclusión en los mismos términos que para los criollos, blancos y mestizos. De hecho, Clark afirma que se sostenían discusiones acerca de “grupos raciales”, que incluían a “indígenas, negros, blancos y chinos”, y que se desarrolló una jerarquía social en base a esta clasificación (*ibid.*: 204).

En mismo tiempo, según Clark y otros autores, es en este periodo, desde la primera mitad del siglo XX, que surge la ideología del mestizaje que se consolidará posteriormente. Esta ideología propugnaba en realidad un blanqueamiento, puesto que al hablar de mestizaje se proponía una integración de los grupos marginados a la nación a través de la educación, la cual debía ayudar a formar ciudadanos dentro de una cultura nacional mestiza, como lo afirma Clark en un análisis de dos proyectos estadísticos de 1930 y 1950 (Clark, 1999b). Se trataba evidentemente de un blanqueamiento cultural y no “racial”. Como vimos, la idea de razas distintas definidas biológicamente era corriente, al igual que la creencia en una jerarquización de estas razas, por lo cual es difícil que se pensara y deseara desde las élites criollas un mestizaje real. Era una cuestión de aculturación, y ello dentro de lo que fuera posible según las limitaciones que consideraban que tenían las poblaciones.

En 1920 la Constitución reconoce la existencia legal de las comunidades indígenas y determina la protección de la raza indígena, y en 1937 se emite la Ley de Comunas, destinada a reconocer la institución comunal. Es en ese momento que, según Teodoro Bustamante, se da la posibilidad de conformar una identidad indígena diferenciada (Bustamante, 1992). El que aparezca desde entonces como un grupo diferenciado no implicó en ningún momento que se negara la inferioridad de los indígenas. La diferenciación se dio de manera tal que confirmaba la distancia entre unos y otros, distancia que podía ser interpretada como una relación de superioridad e inferioridad. De hecho, la desvalorización cultural y social de la cual eran sujetos las poblaciones indígenas era una exigencia para la reproducción de la hacienda (Moreano, 1993) —modo de producción e institución económica y social que fue la base de la organización social y de la economía ecuatoriana hasta por lo menos las Reformas Agrarias de los años 60 y 70—.

Así, el reconocimiento de la existencia de la población indígena como una población diferente fue seguido por la propuesta de la noción de mestizaje, que, según Stutzman (1981) fue establecida en la segunda mitad del siglo XX como símbolo de

la ecuatorianidad, contribuyendo a excluir del proyecto nacional a todo aquel que no fuera mestizo —o blanco—, es decir, a indígenas y afrodescendientes. Esto, a pesar de la intención postulada explícitamente de promover la ideología del mestizaje para contrarrestar el racismo. Varios discursos coexistieron. De hecho, como lo muestra Prieto, también hubo un discurso que abogó a favor del mantenimiento de la “raza india” (Prieto, 2004). Finalmente, lo que era común a estos discursos es la creencia en la existencia de una raza indígena biológica diferente e inferior.

Esta visión de la población indígena racializada perduró después de la reforma Agraria. Esta se llevó a cabo dividiendo la producción agrícola en tres segmentos que corresponden a la división jerárquica y discriminatoria de la sociedad ecuatoriana: blancos y mestizos, mestizos, indígenas (Pallares, 2002). La división que dio a la población indígena el rol de *supporting players* se justificó por las representaciones de la indignidad, representaciones racistas (*ibid.*: 54). Así, mientras cierto discurso de izquierda intentaba borrar etnicidades y racismo, negándolo al convertir a todos en campesinos, la reforma agraria se realizó dentro de las estructuras racistas de la sociedad, aunque se lo negara.

Las últimas décadas

Durante el periodo de las dictaduras militares (1972-1979), el discurso oficial nacionalista plantea la urgencia de modernizar el país y de forjar la unidad nacional, lo cual se lograría en parte por las reformas agrarias y por la asimilación del indígena, quien debía llegar a ser blanco (Carrillo y Salgado, 2002). La idea del mestizaje sigue siendo sinónimo de blanqueamiento. El mestizaje no implica que los blancos se hagan indios, sino que los indios se “blanqueen” y ello, más que fenotípicamente, se refiere a lo cultural, aunque el color de la piel sigue siendo un factor clasificatorio preponderante en nuestro país. En este punto es interesante retomar una cita en la cual el ex dictador Guillermo Rodríguez Larra afirma que:

No hay más problema en relación con los indígenas [...] todos nosotros pasamos a ser blancos cuando aceptamos las metas de la cultura nacional. (Guillermo Rodríguez Larra en Stutzman, 1981: 45)

Cabe aclarar que otros autores sostienen que la ideología del blanqueamiento mencionada no tuvo lugar en Ecuador durante todo el siglo XX, sino que fue propugnada durante la segunda mitad del siglo pasado, en particular en el tiempo de las dictaduras militares (Prieto, 2004). En cualquier caso, según los textos revisados, este es un discurso que surgió y existió durante el siglo XX, poniendo en evidencia la existencia de una visión racista (aunque ya menos abierta y más encubierta) con relación al indígena en particular, pero también con relación a la población afroecuatoriana. También debemos notar que el discurso de un blanqueamiento del indígena, aun en sentido cultural, debió ser un discurso oficial alejado de

la realidad de la vida cotidiana y de las prácticas sociales, puesto que aun hoy en día, a pesar del discurso sobre el desarrollo que implica que las poblaciones indígenas de cierta manera se “blanqueen”, las élites no son propensas a desear que las poblaciones indígenas, todavía discriminadas, vivan y se asimilen a su medio. De hecho, se puede plantear que aún existe esta ideología del mestizaje, aunque con una nueva forma, y que ahora se puede llamar discurso del desarrollo. Y, al igual que su predecesor, este discurso es predicado en muchos casos sin que haya una verdadera intencionalidad en la práctica. Además, de la misma manera, encontramos dos grupos: los desarrollados, que coinciden con las élites y generalmente con los blanco-mestizos, y por otro lado los subdesarrollados, que serían los demás, indígenas y afrodescendientes principalmente, que deberían desarrollarse, o blanquearse.

Siguiendo con la historia del racismo en el Ecuador, con el fin del sistema de la hacienda se eliminó, al menos oficialmente, la relación amo-siervo que imperaba entre el blanco hacendado y el indígena. Este cambio ayudó progresivamente a la aparición de una reivindicación étnica que contribuyó posteriormente y paulatinamente a que se abandonara el racismo abierto por un racismo un poco más solapado (Pallares, 1999: 171). Frente al surgimiento de discursos étnicos reivindicativos, los depositarios de la cultura dominante abogaron principalmente por una ideología del mestizaje, entre otras maneras de afrontar algo que ha sido considerado como “el problema indígena”. En este sentido la propuesta de esta ideología puede ser interpretada como una manera superficial de cubrir algo que sigue latente, el racismo y etnocentrismo de un núcleo dominante, “núcleo étnico blanco-hispano-europeo-occidental” (Charvet, 2004:27). En efecto, lo que queda presupuesto en esta ideología oficial es la superioridad de este núcleo y de su cultura: los indígenas deben dejar de ser indígenas e integrarse a la sociedad nacional definida por dicho núcleo. De la misma manera, Norman Whitten defiende que existe una ideología de homogenización étnica que puede utilizarse para excluir a los no mezclados (Whitten, 1999), es decir a los indígenas y negros, puesto que a partir de ese momento pocos se reclaman de raza blanca, y la mayoría se auto-declara como mestiza o blanco-mestiza.

Este discurso, empezado ya en la primera mitad del siglo XX, se siguió construyendo en el periodo de las reformas agrarias y posteriormente. Respecto a este periodo, de liberalismo económico en que se implementan las reformas agrarias, Andrés Guerrero explica que:

El liberalismo prolonga la relación colonial para con los indígenas, aunque en términos modernizados de una población a redimir y civilizar, paternalistamente. (Guerrero, 2001: 335)

En efecto, el liberalismo encuentra en la población indígena el argumento para constituirse en ideología dominante y convertirse en fuerza política. Esto lo logra cristalizando ciertas imágenes con valores opuestos: por un lado “el estado-capital-

mercado como polo de libertad y progreso” y por el otro “la iglesia-hacienda-indio como lugar de atraso y opresión” (*ibid.*: 334). Desde allí, siendo el hacendado el enemigo, el sujeto a ser liberado el “indio sometido”, y la causa el concertaje, la solución era: “la intervención del estado, la libre circulación de los concertos”, es decir la reforma agraria (*ibid.*: 334). Es el proyecto del liberalismo: “derrotar a las fuerzas del atraso, redimir al “indio pasivo” y llevarlo de la mano hacia la civilización” (*ibid.*: 335). La relación colonial se mantiene en este proyecto porque se legitima el discurso en la pasividad del indígena, eliminando el posible reconocimiento de la dominación y por lo tanto coartando toda posibilidad de resistencia; se trata de una población que debe ser “liberada”.

La imagen del indígena cambia a raíz del levantamiento de 1990: un discurso de pluriculturalidad es reivindicado y se logra la inclusión en la nueva Constitución del reconocimiento de la pluriculturalidad. Además, se hace cada vez más presente una clase media indígena que empieza a surgir y a lograr poder económico, aún muy relativo. Las organizaciones indígenas y de pueblos afroecuatorianos toman importancia en la escena pública y política, llegando Pachakutik, brazo político de la CONAIE constituido en 1995, a influir decisivamente en la vida política del país. Estos cambios han tenido una influencia en las categorizaciones sociales y culturales o pseudo-raciales. Por ejemplo, en Carrillo y Salgado, se constata que hay una diferencia en las percepciones según las generaciones, siendo las más jóvenes menos racistas (2002: 69). Pero, como varios autores lo constatan, el racismo sigue siendo importante, especialmente en una nueva forma que corresponde al neo-racismo mencionado anteriormente. La imagen discriminatoria se ha concentrado en lo que no puede ser declarado como igual, la cultura, la identidad étnica. Esta discriminación sigue siendo vigente y se manifiesta en la confrontación de una cultura dominante, la de los blancos y blanco-mestizos que siguen detentando mayoritariamente el poder económico y político, con culturas que han sido históricamente oprimidas y desvalorizadas. Existe una dominación sociocultural, la cual es considerada por José Almeida como el sustento del aparato económico y político (Almeida, 1992). Otro ejemplo de la vigencia del racismo es que mientras se ha llegado a enaltecer al indígena arqueológico a través de la valorización del pasado precolombino del país, el indígena real y presente sigue siendo víctima de discriminación (Charvet, 2004). La realidad de las representaciones e imágenes del otro en nuestra sociedad está aún muy lejos de dejar de ser racista. Por ejemplo, en el último censo de población realizado en el país, se consideró agresivo preguntar la etnia de pertenencia a gente considerada blanca por los encuestadores, “porque ponía en duda a los ancestros de las élites” (Prieto, 2004: 20).

Como se ha visto hasta aquí, existe una relación entre grupos dominantes y racismo, entre dominación y racismo. Sánchez-Parga afirma que la clasificación por identidades supone un eje de poder, supone una dominación simbólica (Sánchez-Parga, 1992). Y dicha clasificación se dio, como lo vimos, desde la conquista. Para referirse a los que ejercen la dominación, según los autores, se mencionan élites, grupos dominantes, culturas dominantes, términos que debemos explicar.

Según Patricio Guerrero, hablar de cultura dominante puede resultar equívoco porque “lo que existen son grupos sociales que están en condiciones asimétricas de poder y ejercen la dominación de unos sobre los otros” (Guerrero, 2002: 65). Con ello no queda claro si el problema es que no se puede atribuir una cultura a los grupos sociales dominantes y otras a los grupos dominados, lo cual no está justificado, o si el problema es el uso de la palabra dominante junto con la palabra cultura. Además, en lo que sigue del texto, Guerrero define culturas de masas y culturas populares. ¿Si se puede hablar de estas categorías, por qué no usar la categoría de cultura dominante? Pienso que mientras se defina explícitamente qué se entiende por cultura dominante no debería haber equívocos.

Como el mismo autor lo dice, ya en los escritos de Karl Marx y Max Weber encontramos que la cultura dominante es aquella de la clase dominante, es decir, la clase, grupo social, que detenta el poder económico y político dentro de una sociedad. En ese sentido, los grupos dominantes o clase dominante, que producen la cultura dominante, también pueden ser llamados élites. Según Chris Shore (2002), las élites son los grupos que ocupan las posiciones o roles más influyentes en esferas importantes de la vida social; sus decisiones dan forma a lo que pasa en la sociedad en general, y sus ideas e intereses son hegemónicos. Siguiendo esta definición se entiende que la cultura producida por esta élite es efectivamente lo que se entiende por una cultura dominante, sin que ello quiera decir, al igual que el caso de Patricio Guerrero, que no pueda ser contestada. Las élites también pueden ser clasificadas según sus funciones en la sociedad: pueden ser económicas, políticas, militares, religiosas, académicas (Lipset y Solari, 1971; Shore, 2002; Traverso, 1998).

También se puede diferenciar las élites de poder. Estas son, según Traverso (1998), las que ocupan puestos de mando, mientras que Shore no llega a definir lo que entiende por élites de poder. Las élites de poder podrían ser definidas como grupos que tienen algún tipo de poder —económico, político, militar, etc.— o varios y que llegan a tener una influencia predominante y determinante en el conjunto de la sociedad; es decir que definen y producen una cultura dominante o hegemónica.

Como lo afirma Wade, las ideologías producidas por las élites tienen un estatus hegemónico, aunque ello no las hace indisputables (1997).

Al hablar de ideologías hegemónicas podemos ampliar el espectro de dominación aun con lugar para la contestación. Siguiendo a Aníbal Quijano (1990), la cultura dominante no es idéntica a la cultura de los grupos dominantes sino que constituye un mecanismo de integración y de mantenimiento de un modo particular de integración que incluye la dominación de unos grupos sobre otros. Esta cultura provee a toda la sociedad de “un sistema común de orientación cultural” que se particulariza en cada segmento social (Quijano, 1990: 24). La cultura funciona aquí como instrumento de dominación, y este incluye el nivel simbólico de las identidades, las cuales son parte del patrón de dominación: en el caso peruano, similar al caso ecuatoriano, existe una identidad hegemónica superior asociada a la “raza” blanca y en un nivel inferior están todas las demás identidades o una identidad no blanca que incluye lo indio y lo negro (Quijano, 1990).

En cuanto a la manera cómo estas élites o clases dominantes se reproducen, se pueden nombrar dos posibilidades, una definida por la meritocracia, y otra definida por lazos hereditarios. Según Traverso (1998) la meritocracia es una posibilidad poco presente en los países de la “periferia”, lo que aplica a América latina y al caso ecuatoriano, donde “las élites están abiertamente definidas por lazos hereditarios familiares y la concomitante posesión de poder económico y político” (Traverso, 1998: 151). Aquí se puede hacer la relación con otra característica de las élites: son cerradas y difícilmente accesibles.

Las élites en el Ecuador

En Ecuador, como en otros países latinoamericanos, las clasificaciones de identidades que se elaboraron a partir de la conquista en base a fundamentos racistas y etnocentristas perduraron durante la República y son visibles en estos días, manteniendo así a un mismo grupo en el poder. A partir de la revolución liberal el reclutamiento se amplió, sin que ello signifique un cambio importante en la constitución de las élites. Como lo dice Lourdes Endara, “como sea que nos llamemos, a lo largo de la historia nuestro grupo étnico es el que ha detentado el poder económico y político en el Ecuador” (1999: 180). La clase hegemónica que se ha mantenido en el poder es una clase blanca, o blanca-mestiza a partir de la revolución liberal. Y es que a partir de dicha revolución, la élite ecuatoriana se amplía dejando entrar a mestizos dentro de un círculo que se reproducía dentro de la clase criolla.

En este mismo sentido, Jean Rahier afirma que desde el inicio de la república:

La élite dominante ha reproducido una “ideología ecuatoriana” de identidad nacional que proclama al blanco mestizo como el modelo ideal de la ciudadanía moderna ecuatoriana. (Rahier, 2002: 20)

En esta afirmación se introduce también la idea de una reproducción de una ideología de identidad nacional que se centra y celebra al blanco mestizo como ideal. La reproducción de una ideología que mantenga a las élites en su lugar es y ha sido una necesidad. Los mismos autores afirman que “los miembros del grupo cultural dominante reproducen a través de diversas actitudes y comportamientos la relación superioridad-inferioridad y reafirman la posición dominante de la cultura mestiza sobre las culturas subordinadas” (*ibid.*: 82). A esta explicación se debe sumar la importancia del racismo institucionalizado del que habla De la Torre, ya que el mantenimiento de una sociedad racista no se basa solo en la reproducción de actitudes y comportamientos. Pero las élites ecuatorianas no se limitan a reproducirse a sí mismas a partir de un pasado criollo.

Como lo plantea Quijano para el caso peruano, la población proveniente de Europa y de Estados Unidos, regiones consideradas blancas, civilizadas y desarrolladas, y por lo tanto asociadas a características generalmente positivas, también puede ser asimilada a las élites. Refiriéndose a la ampliación de las élites durante el siglo XX, Quijano afirma que “la modernización de la cultura occidental criolla no supone la radical eliminación acelerada de las huellas feudales en la mentalidad de las capas altas de la burguesía emergente, que se recluta sobre todo de los terratenientes industrializados y de la población europea y norteamericana radicada en el país” (Quijano, 1990: 97). Esta inclusión, esta apertura a ciertos extranjeros, confirma el mantenimiento dentro de las élites de un apego y valoración de lo blanco y europeo en primer lugar, y tomando la importancia del factor económico en la formación de las élites: lo estadounidense.

Élites y discriminación

Siguiendo con la lógica de élites blancas mestizas herederas de los criollos de la Colonia, sería evidente plantear que son estas élites las que discriminan al resto de la población indígena y afrodescendiente, manteniendo así su poder, sus privilegios y su dominación. Por ejemplo, Quiroga dice que “en las reuniones sociales y en las conversaciones diarias de los grupos blanco-mestizos [élites], se considera que uno de los problemas más serios del país es la herencia genérica de las personas negras e indias” (1999: 132). Es decir que las élites blanco-mestizas todavía tendrían como categoría válida de clasificación de los grupos sociales a la noción de raza. Asimismo, en su estudio sobre la ciudad de Ibarra, Carrillo y Salgado afirman que “los asentamientos negros (el valle del Chota a nivel rural y los barrios urbano-marginales de la ciudad de Ibarra) son vistos negativamente por la ciudadanía urbana blanco mestiza, como lugares de violencia, pereza, retraso y

naturaleza inconquistada” (2002: 26). Así, aun si la noción de raza no fuera usada explícitamente, la discriminación por parte de las élites blanco-mestizas es evidente.

Como fue planteado en la discusión sobre la noción de racismo, se trata de una ideología y por lo tanto se encuentra en todos los niveles de la sociedad. Además, no se debe olvidar que es relacional y relativa, de tal manera que no se puede hablar de un grupo social racista y otro discriminado. El concepto de cultura dominante mencionado anteriormente apunta en la misma dirección. Al ser dominante está presente en todos los segmentos de la sociedad, en mayor o menor medida. Y parte de esta cultura dominante es el racismo, en tanto ideología que nos permite clasificar y relacionarnos con los otros. Esta ideología es transmitida y está presente en los imaginarios, de tal manera que es tan consciente como inconsciente, y como parte de la cultura es asimilada en su mayoría durante la niñez.

Racismo y educación (cap. 3): el sistema educativo ecuatoriano

Historia

En el siglo XVIII llega a América el proyecto europeo de la Ilustración. Entre las diferentes ideas que trajo este proyecto, en lo que se refiere a educación, se puso de relieve su importancia en relación con el proyecto político de formación de Estados republicanos conformados por ciudadanos. Para servir los fines perseguidos se necesitaba una educación pública que sirviera para formar e instruir a los ciudadanos que contribuirían así al progreso de la sociedad (Mó Romero y Rodríguez, 2005). La necesidad de una educación pública tenía como corolario la necesidad de ampliar la educación, tanto en sus contenidos, como en sus sujetos. La educación formal no debía dirigirse solo a una élite, como lo había sido hasta entonces, y no podía limitarse a enseñar buenas costumbres y doctrina cristiana (*ibid.*). A pesar de los intentos por lograr establecer una educación pública, fueron pocos los avances en ese sentido puesto que, sobre todo en lo tocante a las mujeres, la educación se siguió dando principalmente en conventos.

Estos proyectos, de cualquier forma, solo se centraron en la población criolla. En efecto, aunque existieron intentos por crear escuelas públicas para indígenas, son pocas las que llegaron a funcionar, y eso a nivel latinoamericano. Además, como lo afirman Mó Romero y Rodríguez, la creación de escuelas para población indígena tenía implícita la voluntad de castellanizar y aculturar, así como de inculcar valores como la sumisión que fueran útiles para las clases altas y dirigentes (2005). No solo existía una diferenciación, evidente consecuencia de la organización de la sociedad en castas, entre “blancos” e indígenas y afrodescendientes en el acceso a la educación formal, sino también en el contenido de esta. Esta diferenciación en el

contenido de la enseñanza también es patente en la educación para mujeres, como lo veremos más adelante. Y, en los dos casos estas diferencias de contenido, además de las diferencias en el acceso, son significativas en el ámbito de la discriminación sexista y racista.

La educación pública nace realmente con la República, ya que, como lo dice Núñez Sánchez, la Iglesia detentó hasta entonces “un virtual monopolio educativo en toda Hispanoamérica” (Núñez Sánchez, 1999: 7). Con la independencia y el comienzo de la época republicana, llegaron reformas importantes en materia educativa. Por un lado se sometió a control a los establecimientos de enseñanza religiosa (Sinardet, 1999) y, por otro lado, se fundó la enseñanza pública. Un primer paso “fue la promulgación del Decreto-Ley de 2 de agosto de 1821” donde se fijaron conceptos básicos de la educación pública (*ibid.*: 9). Es interesante que entre los conceptos formulados existe uno que se refiere a la “preocupación especial por la educación femenina e indígena” (*ibid.*). Siguiendo con esta preocupación vemos que efectivamente se emitieron dos decretos en el mismo año para favorecer estos dos sectores de la población. “El Decreto Ejecutivo del 11 de marzo de 1822 destacaba la importancia que tenía para el país “el sacar a los indígenas de Colombia del estado de abatimiento e ignorancia en que se hallan” y disponía que en cada colegio seminario se admitieran “indios puros” en calidad de becarios” (*ibid.*: 10). Los resultados de estos decretos son dudosos. Se constata que las condiciones para la atribución de becas a “indios puros” eran muy difíciles de cumplir. Y es que, aún más que en la actualidad, las condiciones necesarias para que un niño o una niña indígenas vaya a la escuela eran difícilmente dables; por ejemplo, habría sido necesario vivir en el ámbito urbano, cuando la mayoría de la población indígena vivía fuera de las ciudades, además, para los que vivían en las ciudades, demostrar la “pureza” de la “raza” tampoco sería un asunto fácil. En cuanto a la población afrodescendiente, ni siquiera es mencionada en la legislación.

Si la República naciente se interesó por la educación, fue, como se mencionó antes en lo relativo al siglo XVIII, inspirada por el pensamiento liberal de la Ilustración, y lo que se buscó fue “educar al pueblo soberano, para sustentar socialmente un régimen democrático, y promover la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos” (*ibid.*: 22). Claro que la definición de ciudadanos excluía a mujeres y afrodescendientes, tanto como a indígenas; ello a pesar de que, como lo dijera San Martín, los indígenas debían ser llamados ciudadanos. Y, en efecto, la escolarización formal y pública no llegó a la mayoría de la población ecuatoriana hasta después de más de un siglo. Pero este período, de principios del siglo XIX, fue fructífero en el desarrollo de la educación pública: se crearon las bases legales, se crearon escuelas, colegios, y centros de educación superior, y se reformaron los antiguos colegios coloniales (*ibid.*). En efecto, en la década de 1830 se creó la Dirección General de Estudios, se expidió la primera ley orgánica de educación y tuvieron lugar las primeras políticas educativas. Para finales de la década de 1830, el país

contaba con ocho colegios, siendo uno femenino, y 290 escuelas, treinta de ellas femeninas (Uzcátegui, 1975).

El periodo garciano también fue una época en que se impulsó la educación formal. Además de darle impulso a la institución educativa por inscribirse dentro de un proyecto nacional de formación de una identidad ecuatoriana, se empezó a centralizar la educación, restándole importancia a autoridades locales, como los municipios (Fernández, 1999). Este proceso de centralización se terminaría a principios del siglo XX, durante el periodo liberal. Otro hecho importante del periodo garciano fue la implementación del uso de textos escolares que permitían también cierta unificación de la enseñanza. El uso de textos escolares se fue generalizando paulatinamente durante el siglo XX (*ibid.*).

Con la revolución Liberal, entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, se reformó la institución escolar convirtiéndola en “una Institución Pública secularizada y centralizada [considerándose que] la escuela particularmente debe ser laica, democratizada, moderna y ecuatoriana” (Sinardet, 1999: 28). Es así que el 8 de octubre de 1905 se promulgó una ley declarando que la escuela ecuatoriana sería laica, obligatoria y gratuita (*ibid.*). Una de las medidas tomadas para que ello fuera posible, al menos en lo que se refiere al laicismo, fue la creación de dos escuelas normales, una para hombres, “Juan Montalvo”, y una para mujeres, “Manuela Cañizares”, empezando así con la formación de maestros y maestras que no fueran religiosos (*ibid.*). En lo relativo a la obligatoriedad, queda claro que no tiene significado si no se dan los recursos necesarios para que todos los niños y niñas puedan asistir a la escuela. Además, los imaginarios tardan mucho en cambiar, y los imaginarios de la época muy certeramente no incluían la educación de mujeres, indígenas y afrodescendientes dentro de lo normal y deseable, al menos no para la mayoría, puesto que todos ellos eran considerados en la mayoría de la sociedad como inferiores y eran muchas veces infantilizados y vistos de manera paternalista. De cualquier forma, a partir del periodo liberal, y con la implementación y desarrollo de escuelas normalistas, en 1928 el país contaba con 1771 escuelas de las cuales 1470 eran públicas, fiscales o municipales. Además, se reafirmó en la Constitución el carácter laico, gratuito y obligatorio de la educación. Es decir que se logró de manera progresiva el desarrollo del sistema educativo, sobre todo público (Uzcátegui, 1975).

Durante el siglo XX, sobre todo en su segunda mitad, las instituciones educativas se multiplicaron, al igual que la población del país. En las ciudades se creó un importante número de instituciones educativas medias privadas, religiosas y laicas. La educación dada en este tipo de instituciones se ha diferenciado de la que es impartida en las escuelas y colegios fiscales y municipales. Esta diferenciación se ha hecho en cierto sentido: las instituciones privadas son generalmente más costosas y son consideradas como mejores en lo que se refiere al nivel académico, mientras que la mayoría de las instituciones públicas, fiscales y municipales, son menos costosas y han sido



consideradas como inferiores en cuanto al nivel académico, aunque décadas atrás las instituciones fiscales pudieron ser consideradas como buenas académicamente. Evidentemente, los colegios privados, al ser más costosos y tener más recursos, han podido acceder a recursos educativos e infraestructuras en mayor cantidad y mejor calidad, esto en lo que se refiere a lo material. Mientras tanto, las instituciones educativas fiscales y municipales han sufrido muchos y constantes problemas en sus financiamientos, lo cual ha tenido importantes consecuencias en sus recursos e infraestructura, de tal manera que muchas de estas instituciones han llegado a ser inadecuadas para el fin que deben perseguir. Por razones económicas, por el bajo costo de estas instituciones, son las capas de la sociedad económicamente menos favorecidas las que han acudido a este tipo de instituciones educativas. En lo que concierne al alumnado se debe hacer la distinción entre las instituciones laicas y las religiosas ya que estas últimas son menos costosas que las primeras permitiendo así que la clase social de la que provienen sus alumnos y alumnas sea más amplia.

Con los gobiernos dirigidos por José María Velasco Ibarra, a mediados del siglo XX, se dio un impulso importante a la educación privada religiosa, dejándose de lado el apoyo que se había dado a las instituciones públicas laicas. Así, en la Constitución de 1946, se otorgó una subvención a la educación privada, contando esta con el 20 % del presupuesto de la educación estatal (Uzcátegui, 1975). Este fue uno de los momentos en que la educación pública tuvo que afrontar problemas de financiamiento, como fue mencionado anteriormente.

En la actualidad, entre los colegios privados creados durante el siglo XX, se deben destacar algunos que son considerados como los mejores por las clases medias y altas de la sociedad, los cuales, coincidentemente, son también los más costosos. Muchos de estos siguen programas de estudio extranjeros e inspiran su organización de los sistemas educativos de otros países, además de ofrecer, en algunos casos, la obtención de un bachillerato internacional. Estos colegios, debido a su costo y a sus modalidades de admisión, acogen un alumnado proveniente de las clases medias y sobre todo altas de la sociedad ecuatoriana, así como una parte importante de extranjeros.

Un cambio importante, que se hizo presente primero en los colegios privados mencionados, y al final del siglo XX y principios del siglo XXI para otros colegios y escuelas, fue la modalidad de la educación formal mixta. Los colegios privados mencionados anteriormente son mixtos, recibiendo por igual a niños y niñas, mientras que la mayoría de los colegios fiscales y municipales, así como los colegios privados religiosos, recibían solo a niños o a niñas, pero no a los dos géneros en un mismo plantel educativo. Este cambio permitió una importante disminución de la discriminación de género y ha contribuido a la disminución de estereotipos sexistas, puesto que ya no se diferencia una educación especial para cada género, sino que se uniformiza y se imparte la misma educación y por lo tanto cada vez más las mismas oportunidades a todos y todas sin distinción de género. Es tan solo recientemente, en la última década, que los colegios fiscales y municipales

que acogían únicamente a niños o a niñas exclusivamente empezaron a recibir estudiantes de los dos géneros. Actualmente existen colegios que no son mixtos, todos ellos religiosos.

Por otro lado, a pesar de las diferencias en el acceso a la educación formal, en las últimas décadas se crearon escuelas en ámbitos rurales, en zonas del país donde la mayoría de la población es indígena o afrodescendiente, democratizando en cierta medida el acceso a la educación al integrar sectores que habían sido relegados. Se han realizado esfuerzos en ese sentido, por ejemplo con la creación de escuelas unidocentes, con la obligatoriedad para los futuros profesores de ejercer en un área rural durante un tiempo determinado. Este afán por generalizar la educación se debió en gran parte a las ideologías nacionalistas que se hicieron presentes desde los años 1950 y que se interesaron por formar una conciencia nacional de ecuatorianidad. Más precisamente, como lo indica Laura Rival:

En las décadas del cincuenta y el sesenta, se creía que los sistemas educativos nacionales en el Tercer Mundo deberían proveer trabajadores preparados y ciudadanos modernos, libres de lazos étnicos divisorios, de la ignorancia y de creencias religiosas arcaicas. (Rival, 2000: 315)

Toda la población debía ser integrada a lo que se llamaría sociedad nacional. No hay que olvidar que los conflictos armados con el Perú también fueron pretexto para que se mediatizara de diversas formas —entre ellas la educación— un sentimiento de unicidad y ecuatorianidad que incluía a toda la población, al menos en el discurso oficial.

Hasta los años sesenta, lo que existió de educación formal para la población indígena se dio siguiendo el mismo modelo usado en las escuelas urbanas, con la única diferencia del uso de idiomas nativos. Pero el uso de estos idiomas era un “instrumento de apoyo para la castellanización y la consiguiente integración indiscriminada de la población indígena a la sociedad dominante” (Yáñez, 1991: 37). Hasta durante la década mencionada, los grupos indígenas que tienen acceso a esta educación son pocos, y la educación es impartida por instituciones confesionales, ecuatorianas y extranjeras, que llevan a cabo su labor educativa según sus propios intereses (*ibid.*). En 1979, con el retorno a la democracia, el presidente Roldós hizo posible un convenio para el bilingüismo y se creó el CIEI (Centro de Investigaciones para la Educación Indígena). Este centro concibió y llevó a cabo un primer proyecto de educación indígena diferente, con el uso de lenguas nativas y apego a las realidades de las poblaciones indígenas, el proyecto Macac. A pesar de su desaparición en 1985, el proyecto siguió en pie gracias a la actividad de ex miembros de la CIEI. Siguiendo con sus ideas, se logró la creación de la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe) en 1988, como parte del Ministerio de Educación, y se empezaron a crear escuelas para la población indígena (Yáñez, 1991). Se logró así que el Estado tomara a cargo, junto



con organizaciones indígenas, la educación de la población indígena. Sin quitarle importancia a este esfuerzo y a sus logros, se debe recalcar que este sistema de educación no ha llegado a tener las bondades que debía tener, ni el reconocimiento público ni el apoyo que necesita. “Las escuelas bilingües actuales que ya gozan del respaldo oficial también atraviesan por una serie de dificultades que van, desde lo curricular a lo infraestructural, por el hecho de estar conjeturadas como centros educativos de segunda o tercera clase” (Cliche y García, 1995: 379).

Por otra parte, para finales del siglo XX, en lo relativo al acceso a la educación, las estadísticas muestran que ya no existe una diferenciación según el género (CONAMU, 2001; Larrea *et al.*, 1999[1997]). Es así que para 1997 ya no había diferencias de acceso ni en la educación básica, ni en la educación secundaria, ni en la superior. Lo que se constata en cambio es que sí existe una diferenciación por niveles socioeconómicos, lo cual, como veremos, está directamente relacionado con factores étnicos; por otro lado, existe una diferenciación en el tipo de carreras: “El sistema educativo orienta a las mujeres hacia opciones “sociales”, o bien, técnicas en ciertos campos (secretariado, contabilidad, etc.). Este mismo comportamiento se observa en la educación superior” (Larrea *et al.*, 1999[1997]: 25).

La relación entre pobreza y etnicidad ha sido planteada por varios autores. En el caso ecuatoriano, Carlos Larrea ha presentado varias conferencias y publicaciones donde se trata este tema. En una conferencia titulada “Discriminación étnica en el Ecuador: los pueblos indígenas”, presentada en FLACSO Ecuador en noviembre de 2006, Larrea mencionó cuatro dimensiones de la inequidad étnica en el país que son: pobreza, mercado laboral, educación, y desnutrición infantil. En lo que concierne a la educación se constató que existe una diferenciación según género y etnicidad: el analfabetismo es más probable si una persona es mujer indígena. También se mencionó que existe una relación entre pobreza y educación, tomando en cuenta que la pobreza está ligada a la etnicidad por razones históricas y de discriminación. Según el Segundo Informe Nacional de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2007), la tasa de extrema pobreza es 39,32 para la población indígena mientras que a nivel nacional es de 12,86, para la población blanca 7,58, y para la población afroecuatoriana 11,64. Los datos siguen el mismo orden en cuanto a la tasa de pobreza: la población indígena tiene por mucho la más alta tasa, seguida de la población afroecuatoriana, mestizos y finalmente blancos. Evidentemente, esta situación tiene una incidencia en el acceso a la educación. Esta incidencia es confirmada en el mismo informe y también en el Informe de Progreso Educativo de 2006 elaborado por el grupo Faro: “los niños rurales, de la Costa, de la Amazonía, los indígenas y afroecuatorianos, tienen menos probabilidades de asistir a la escuela que los demás” (2006: 10). En este informe queda claramente planteado que la principal razón para no asistir a la escuela es la económica, lo que, junto con la distribución de la pobreza por etnias, indica que son las poblaciones indígenas y afrodescendientes las más afectadas en su acceso a la educación. Finalmente, un punto a resaltar es que la desigualdad en el acceso a la educación se acentúa en el

avance de años escolares: las diferencias entre etnias se agudizan en la secundaria y aún más en los estudios universitarios y superiores.

Descripción

El sistema educativo ecuatoriano se rige por el Ministerio de Educación, cuya estructura y funciones están sujetas a la última ley orgánica de educación expedida en 1983. El primer antecedente de esta institución pública fue la Dirección General de Estudios, institución de origen bolivariano que fue creada con la República en 1830. En la misma década se promulgó la primera ley orgánica de educación, y es bajo el gobierno de Vicente Rocafuerte (1835-1839) que se tienen lugar las primeras políticas educativas republicanas (Uzcátegui, 1975). Pasando por un lapso de poco menos de una década (1863-1871) de descentralización y la vuelta a la centralización de la organización de la instrucción pública bajo el mando del Estado, en 1884 se creó el Ministerio de Instrucción Pública, bajo el gobierno de José María Plácido Caamaño, dando un impulso importante a la ampliación y fortalecimiento de la institución, impulso que fue seguido por los gobiernos liberales (Ayala Mora, 1988). Durante el siglo XX, varios cambios se dieron dentro del manejo de esta institución pública y de la organización de la educación, siendo, a nivel institucional, el más importante el proceso que se dio en los años 1960 y 1970 en que se buscó modernizar y ampliar el Ministerio.

Actualmente, el sistema educativo está conformado por una variedad de tipos de instituciones educativas que pueden ser clasificadas según diferentes criterios, como: alumnado, financiamiento, jornada de trabajo, ubicación geográfica y, recientemente, por cultura. Siguiendo la clasificación según financiamiento, existen colegios particulares, oficiales, pudiendo estos ser municipales, fiscales o de otras instituciones públicas, y colegios cuyo financiamiento son mixtos, como los que se rigen por convenios particulares con el Estado —un ejemplo de ello son los fisco-misionales—. La clasificación según jornadas de trabajo se divide en: matutinos, vespertinos, nocturnos y de doble jornada. La clasificación por el alumnado se divide en: masculinos, femeninos, mixtos. Al referirnos a la ubicación geográfica se hace la distinción entre los establecimientos educativos rurales y los urbanos. Esta clasificación es dada en el Reglamento General de la Ley de Educación, publicado en el registro oficial 791 el 23 de julio del año 1984. Finalmente, en 1988, siguiendo con la existencia e implementación paulatina de escuelas y colegios en áreas rurales en las cuales la población es mayoritariamente indígena, además de la creación de escuelas bilingües —español y kichwa en su mayoría, pero también español junto con otras lenguas indígenas— se agregó a este reglamento la distinción por cultura diferenciando los establecimientos de cultura hispana⁵ y los de cultura indígena.

5 Evidentemente se trata de habla hispana y no de cultura hispana, pero la clasificación del Ministerio habla de cultura hispana.

Estas clasificaciones son testimonio de la evolución y el origen del sistema educativo y por lo tanto de las ideas discriminatorias, racistas y sexistas, que fueron necesariamente parte de la formación de este. Ello es visible principalmente en dos aspectos de la clasificación. Por un lado vemos que existe una división entre femeninos y masculinos lo cual no sería posible si no hubiese existido una diferenciación en cuanto a lo que se debe enseñar según el género, y es en parte en esta distinción de un deber ser por géneros que el sexismo, discriminación de género, se ha hecho presente en la educación formal. Por otro lado, el que se haya creado una distinción por cultura ha sido el resultado de reivindicaciones en cuanto al reconocimiento de la diferencia étnica que ha tenido lugar como respuesta a la discriminación en base a esta diferencia.

También debemos destacar que el sistema educativo ecuatoriano ha conocido un desarrollo importante en las últimas décadas. Como vimos, la enseñanza es menos estereotipada y sexista que hace medio siglo y, por otro lado, sectores de la población que han sido discriminados y excluidos son integrados progresivamente al sistema educativo y, finalmente, existe por lo menos la intención de cambiar los contenidos de la educación para que sea más equitativa y menos discriminatoria. La difusión y ampliación de la educación formal ha sido fundamental. A principios de la República existían 290 escuelas y treinta colegios a nivel nacional, mientras que en el año 2004, según los datos publicados por el Ministerio de Educación, provenientes de una encuesta realizada por el SINEC (Sistema Nacional de Estadísticas Educativas), se cuentan a nivel nacional 28 282 planteles educativos (datos publicados en la página del Ministerio de Educación y Cultura).

Educación, endoculturación y discriminación

La educación formal, la escolarización, tiene como función principal la endoculturación, es decir la transmisión de la cultura de una generación a la otra dentro de un sistema socio-cultural. Al ser la educación formal regida de manera centralizada, necesariamente se transmitirá una cultura que puede ser llamada hegemónica o dominante, o legítima siguiendo a Pierre Bourdieu. Un elemento central de la endoculturación es la enseñanza de categorías sociales que nos permiten pensar y clasificar el mundo, categorías que son necesarias aún desde el punto de vista de la economía cognitiva.⁶ Dentro de estas categorías, que son

6 La clasificación y categorización de los elementos que nos rodean es una función y actividad necesaria de la mente-cerebro puesto que nuestra capacidad para procesar la información receptada y nuestra capacidad para tratar la información acumulada es limitada, lo que hace necesario almacenar la información clasificada según categorías lo cual es más económico que almacenar la información por elementos singulares. Nuestras limitaciones cognitivas implican que el almacenamiento se haga con la ayuda de categorías gracias a las cuales el número de elementos a ser almacenados y el espacio ocupado es menor.

enseñadas en las instituciones educativas, encontramos, entre otras, categorías étnicas, a veces racializadas, y otras categorías como las de género. En los dos casos, la historia del país ha hecho que sean categorías discriminatorias, de tal manera que la escuela ha contribuido a perpetuar discriminaciones enseñando categorías discriminatorias y sexistas.

Evidentemente, no solo la educación formal, impartida en instituciones educativas, es responsable de la enseñanza de categorías sociales, al igual que en el caso del conocimiento en general y las prácticas culturales de manera global. Pero, actualmente, y sobre todo para algunos sectores de la sociedad, las instituciones educativas tienen un rol central y fundamental en la socialización y la endoculturación. En efecto, son cada vez más los niños y niñas que son cuidados en guarderías, y las instituciones públicas se han encargado de que la escolarización se difunda haciéndola obligatoria y multiplicando los planteles educativos. De esta manera, la educación formal ocupa cada vez más un lugar preponderante en la endoculturación. Además, al referirnos a las clases altas de la sociedad, la tendencia a delegar la educación de niños y niñas a instituciones educativas es aún más importante. Dos razones pueden ser nombradas. En primer lugar, las clases más altas tienen los recursos económicos necesarios para costear la educación y el cuidado de sus hijos e hijas en instituciones privadas. En segundo lugar, es muy común que por sus actividades y modo de vida los miembros de las clases altas deleguen las tareas de educación y cuidado. Es así que pueden costear actividades de verano, clases particulares o en instituciones dentro del ámbito académico u otros, actividades y talleres extracurriculares dentro de los planteles educativos, viajes para aprender idiomas, entre otros. Además, en los colegios privados más costosos, a los cuales acuden generalmente las clases más altas, es muy común que se ofrezcan una variedad de actividades extracurriculares, salidas y viajes, todas enmarcadas dentro de la institución escolar, de tal manera que el tiempo pasado en instituciones educativas, sea o no en el marco de actividades académicas, es muchas veces mayor que el tiempo pasado en casa, en el ámbito familiar u otros.

Retornando a lo que es la endoculturación y su relación con la discriminación, no existen muchos trabajos que hayan sido realizados en Ecuador acerca de racismo y educación.⁷ El estudio de García y Cliche (1995) aborda el tema de la escuela y en una parte el tema del racismo. Los autores conceptualizan la escuela como una institución cuya función dentro de la sociedad es transmitir cultura para socializar a los jóvenes y como una institución que tiene una cultura propia que está fuertemente condicionada por la cultura dominante de la sociedad; esta es lo que Bourdieu y Passeron denominaron “cultura legítima”. La escuela es entonces presentada como una institución socializadora que transmite la cultura dominante, lo que en

7 Se está realizando, actualmente, una investigación sobre racismo y ciudadanía en el sistema de educación básica, dirigida por Carlos de la Torre (FLACSO Ecuador) y financiada por el CONESUP.

este caso implica transmitir ideas racistas. Entre los resultados obtenidos en dicha investigación, se mostró que la percepción por parte de personas no indígenas acerca de indígenas es negativa y que lo es aún más y de manera más evidente en los colegios de élite que fueron estudiados, siendo uno de ellos el colegio Americano de Quito. Esta constatación se logró gracias a la utilización de un test de valoración étnica elaborado para la investigación.

Por otro lado, los artículos de Huayhua (1999) y Ortiz (2000) muestran cómo la población indígena del país es deshumanizada —en el caso de Huayhua— o mostrada de manera distorsionada y tendiendo a reproducir actitudes de discriminación que son vigentes en sectores blancos y blanco-mestizos, en el caso de Ortiz. Asimismo, los artículos de Quintero (1999), en Venezuela, y de Cerutti y Pita (1999), en Argentina, muestran cómo la educación puede servir para formar prejuicios xenófobos, en el caso de Cerutti y Pita, o para perpetuar el pensamiento colonialista eurocéntrico, en el caso de Quintero —el racismo que se vive en Ecuador es el resultado de procesos y hechos históricos que afectaron a toda Latinoamérica—.

Respecto a la discriminación de género, ya hemos mencionado la discriminación en el acceso a la educación. Otro aspecto relevante es el contenido de la educación. A lo largo de la historia del sistema educativo, ha habido una evolución hacia una uniformización de los contenidos, pero hasta hace pocas décadas la diferencia entre lo que era enseñado a un niño y lo que era enseñado a una niña era muy importante y, como lo vimos antes, aún existen diferencias en las orientaciones seguidas que se deben a la inculcación de estereotipos sexistas.

En la actualidad los colegios mixtos no tienen estas diferenciaciones de contenido estereotipadas y sexistas, pero aún existen muy evidentemente orientaciones diferentes que son más visibles en colegios de mujeres y, no se llega a enseñar cometidos feministas ni se toma en cuenta el punto de vista de género en clases. En la mayoría de los colegios gran parte de las mujeres se gradúa en ramas como ciencias sociales, mientras que los varones se gradúan principalmente con especializaciones en física y matemática, siguiendo con un estereotipo según el cual los hombres son más aptos para razonar lógicamente y por lo tanto son mejores para las ciencias consideradas “duras”, mientras que las mujeres, según el estereotipo sexista, son más aptas para carreras sociales porque tendrían mayor sensibilidad. Por otro lado, en colegios femeninos, se encuentra que las actividades extracurriculares ofrecidas, cuando no son parte del currículo, incluyen actividades tales como costura, cocina, valores, actividades que han sido asociadas a lo femenino por ser actividades del espacio privado, perpetuando así una división de los espacios y actividades sexistas y discriminatorias.

Existe indudablemente una evolución hacia una educación que propugne imaginarios más equitativos y menos discriminatorios. Muchos esfuerzos han sido realizados en este sentido. Así, el CONAMU ha publicado trabajos que ponen de relieve

la importancia de un cambio en el sistema educativo y en los contenidos en particular. Un ejemplo de ello es el libro *Mujeres invisibles*, publicado en 1992, donde se muestra cómo las mujeres son invisibilizadas en los textos escolares. En la publicación del CONAMU, *Indicadores de género* (2001), se hace un recuento de los esfuerzos que han sido hechos para eliminar estereotipos sexuales en el sistema educativo que incluyen propuestas, investigaciones, acciones y proyectos.

En lo tocante a la discriminación étnica y racializada, también se han hecho muchos esfuerzos. Uno de ellos ha sido la implementación de un sistema de educación intercultural bilingüe, lo cual ha contribuido a que la educación sea más accesible para la población indígena y sea más respetuosa de la diferencia cultural, fomentando al mismo tiempo un mayor reconocimiento, respeto y valoración de la diferencia y diversidad étnica; ello a pesar de las dificultades que han existido en la implementación y funcionamiento de dicho sistema. En efecto, desde los años 1970 y sobre todo 1980 se plantearon en el país sistemas de educación dirigidos especialmente a la población indígena. Y es a comienzos de la década de 1990 que las organizaciones indígenas crearon la DINEIB, organismo central encargado de organizar y dirigir dentro del sistema educativo nacional un sistema específico para la población indígena que fuera adaptado a las diferencias culturales y lingüísticas (Consejo Nacional de Educación, 1998).

Por otro lado, el programa escolar para el resto del sistema educativo nacional también ha sido objeto de cambios. La más importante es la reforma curricular de 1998 en la cual se explica y denuncia la discriminación y el fomento de esta en los programas escolares, y se realizan cambios a los programas para que sean más afines y respetuosos de la diversidad cultural del país. Se debe anotar que a pesar de la insistencia en la importancia del reconocimiento e incorporación de la diversidad étnica, y a pesar de dedicar una parte de la reforma al recuento de la discriminación en el país, se nota en los contenidos propuestos que aún hacen falta cambios ya que, por ejemplo, la historia de las diferentes culturas que existen en el país no es enseñada. Además es necesario que se realicen cambios en la formación de los educadores. Encontramos un ejemplo claro de ello en el estudio de Laura Rival sobre la escolarización de miembros de la nacionalidad waorani (Rival, 2000). Lo que muestra la autora es que la escolarización formal “crea las condiciones para que las identidades dominantes menoscaben la continuidad de las identidades minoritarias” (Rival, 2000: 316). Y es que a pesar de los esfuerzos de la educación bilingüe, los profesores siguen presentando una cultura, dominante, como modelo a seguir. De allí que en el caso analizado por Rival, los niños y niñas aprendieran que comprar bienes manufacturados en el exterior es equivalente a ser moderno y civilizado.

Reforma curricular para la educación básica de 1998

En Ecuador, como en otros países de la región andina, las dos últimas décadas han sido testigo de cambios importantes en la sociedad en lo que concierne a las poblaciones indígenas y afrodescendientes. En el caso ecuatoriano, como lo explica Carlos De la Torre, se formó una clase media indígena (1996); esto gracias a factores económicos favorables que tuvieron repercusiones en toda la población, gracias al desarrollo del sistema educativo y también como consecuencia de eventos anteriores como las reformas agrarias, entre otros factores. El surgimiento de una clase media indígena también se relaciona con la creación de organizaciones indígenas basadas en gran medida en la reivindicación étnica y finalmente con la constitución de un partido político indígena, Pachakutik, sin dejar de lado la importante participación indígena en la vida política del país aun antes de la creación de dicho partido.

El acceso a la vida política del país ha sido cada vez más importante para los sectores indígenas y afrodescendientes de la población que habían sido relegados y excluidos hasta hace pocas décadas, años. El más claro ejemplo de ello es la inclusión en la última Constitución Política de la República del Ecuador, en el artículo 1 del título primero, de la declaración siguiente: “El Ecuador es un Estado social de derecho, soberano, unitario, independiente, democrático, pluricultural, y multiétnico” (1998: 1). Asimismo, una clara consecuencia de la incrementada participación de las poblaciones indígenas y afrodescendientes en la vida política del país en lo que concierne al sistema educativo ecuatoriano es la reforma curricular para la educación básica que fue emitida en el mes de mayo de 1998.

Al igual que en la Constitución, esta reforma introduce la multiculturalidad como parte integrante del país, reconociendo en sus objetivos la formación de jóvenes que tengan una “conciencia clara y profunda del ser ecuatoriano, en el marco del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica, geográfica y de género del país” (1998: 11). Más específicamente, el programa de ciencias sociales debe integrar algunas prioridades entre las cuales está la interculturalidad, y debe fortalecer la identidad ecuatoriana. Entre los objetivos específicos del área de ciencias sociales, encontramos: “analizar y valorar los elementos naturales y humanos que integran el Ecuador como país, en el marco del reconocimiento de una nación diversa”, “identificar sus raíces históricas y valorar las manifestaciones, saberes y conocimientos de las diversas culturas que forman parte del Ecuador”, “identificar los grupos étnico-culturales, su distribución y localización espacial”, “analizar la situación actual de las mayorías y minorías étnicas y sus aportes para el desarrollo del país”, “respetar la cosmovisión que las diferentes etnias y culturas tienen en su relación con el medio ambiente” (1998: 197-108). Vemos que se asume claramente lo declarado en el primer artículo de la Constitución Política y se hace un primer paso para ponerlo en práctica dentro del sistema educativo. Esta reforma pretende, como notamos en sus objetivos, integrar el conocimiento de la diversidad cultural del país, así como

su respeto, valoración y reconocimiento. De hecho, la reforma integra un apartado dedicado exclusivamente a la interculturalidad en la educación.

Este apartado es muy decisivo en cuanto a la perspectiva en el momento de la realización de la reforma curricular. En esta parte se realiza un recuento de la historia de exclusión que han vivido las poblaciones indígenas y afrodescendientes en el sistema educativo nacional. El primer párrafo ilustra claramente este punto de vista:

La realidad cultural diversa del país, producto de la convivencia de al menos diez grupos socioculturales distintos, ha sido tradicional y deliberadamente desconocida. De los diferentes grupos socioculturales, entre ellos el indígena, el afroecuatoriano y el mestizo, este último ha ocupado lugares protagónicos por su participación en las esferas de poder político y económico. Desde la época de la colonia, por razones de dominación, prevaleció el modelo del conquistador y en la época moderna, el de sus descendientes (1998: 124).

Partiendo de esta premisa, se explica brevemente cómo este hecho de dominación y de exclusión ha perdurado en el sistema educativo, hasta llegar a la creación de la DINEIB. En adelante, es decir desde los años 1990, se discutió dentro del Ministerio de Educación la necesidad de integrar un enfoque transversal de interculturalidad dentro del sistema de educación nacional, de tal manera que se llegó a la propuesta que se aprobó en el mes de mayo de 1998 para reformar el currículo de la educación básica, tras la aprobación por parte del Consejo Nacional de Educación.

Esta reforma ha significado un cambio importante en la perspectiva manejada desde el Ministerio de Educación. La creación de un sistema específico y adaptado para las poblaciones indígenas había significado ya un paso importante dando acceso a la educación formal a poblaciones que habían sido excluidas, pero era necesario que se realizaran cambios en la totalidad del sistema educativo, extendiendo la noción de interculturalidad a todo el sistema, aún más si consideramos que la mayoría de la población es formada en este sistema y que es sobre todo en este sistema donde se han recreado y enseñado estereotipos, prejuicios y discriminaciones. La intención de la reforma de 1998 es fundamental en este sentido, pero la aplicación de los principios que se dictan en ella es algo que no se ha realizado todavía. En lo que se refiere a manuales escolares, los que han sido publicados desde entonces son acorde con la reforma, aunque una breve revisión nos muestra que todavía se presentan imágenes estereotipadas negativas y además es muy poco el espacio atribuido a la enseñanza de la diversidad cultural del país. Por otro lado, los cambios requeridos por la reforma no pueden darse sin que se transforme y reforme también la formación de los docentes. Como lo afirma el Informe de Progreso Educativo del grupo Faro, “la formación inicial de los docentes aún no se adecua coherentemente a la propuesta de la Reforma, y la capacitación y

actualización del magisterio tampoco están orientadas hacia el cumplimiento de los estándares” (2006: 23).

Un colegio de élite (cap. 4): los colegios de élite dentro del sistema educativo

¿Según qué criterios se puede considerar que un colegio es de élite? Esto puede ser entendido de diversas formas. En primer lugar, un colegio puede ser de élite en lo tocante a su nivel académico; es decir que sería una institución reconocida por la calidad de la formación académica de su alumnado. En segundo lugar, se puede considerar que un colegio es de élite por el nivel económico, por la clase económica a la que pertenecen la mayoría de las familias cuyos hijos e hijas asisten a dicho colegio. Ello puede ser visto fácilmente en los costos de las pensiones y matrículas. Se trataría entonces de una élite económica. En tercer lugar, se puede entender que un colegio es de élite porque una parte importante o la mayoría de las familias pertenecen a una élite, económica, política, militar, académica, artística, categorías que muchas veces pueden entrelazarse. Por otro lado, siendo una de las características de las élites el ser cerradas y difícilmente accesibles, también se pueden tomar en cuenta los criterios de admisión y las dificultades para ingresar a un colegio como razones para clasificarlo como colegio de élite.

De esta manera, un colegio puede ser considerado como un colegio de élite por diversas razones, las cuales pueden agruparse en: características del colegio y características del alumnado. Presumiblemente, la mayoría de los colegios que puedan ser considerados como de élite por una de las razones mencionadas pueden serlo por varias de ellas. Es así que el colegio Louis Godin puede ser considerado como un colegio de élite por el nivel académico de la institución, por sus criterios de admisión, y también por las características de las familias de los alumnos y alumnas que asisten a dicho colegio, que son parte, para muchas de entre ellas, de algún tipo de élite, sobre todo política y académica. Asimismo, el colegio Menor puede ser considerado como un colegio de élite por la clase económica a la que pertenecen las familias de su alumnado, por el costo de las pensiones y por la pertenencia de las familias a una élite académica. En este colegio, como en muchos otros colegios de élite que se encuentran en Quito, los costos son altos, las admisiones son restringidas, su nivel académico es reconocido y el medio al que pertenecen las familias de sus alumnados es en muchos de los casos un medio de clase alta y son parte de algún tipo de élite. Ese es el caso de varios colegios como el colegio Alemán, la academia Cotopaxi, el colegio Einstein, el colegio Americano, el colegio SEK, entre otros.

Dentro de la clasificación establecida por la ley de educación, ley por la cual se rigen todos los establecimientos educativos del país, los colegios de élite pueden

ser definidos como: matutinos o de doble jornada, mayoritariamente mixtos, urbanos, hispanos,⁸ particulares o de financiamiento mixto. Estas características son acordes con el alumnado. En efecto, los colegios vespertinos y nocturnos son mayoritariamente requeridos por sectores de la población de menores recursos económicos ya que estos regímenes permiten que se pueda trabajar durante la mañana o todo el día, actividad que no es necesaria para el alumnado de los colegios de élite por tener recursos económicos suficientes. El que sean instituciones particulares implica que sean más costosas, respondiendo así al nivel económico de las élites. Por otro lado, el que sean hispanos y urbanos también corresponde a las características del alumnado puesto que las élites son actualmente urbanas, aun en los casos de hacendados o ex hacendados ya que teniendo propiedades en el ámbito rural viven comúnmente en las grandes ciudades. Y, en cuanto a ser hispanos, como hemos visto, las élites, por razones históricas, han sido y siguen siendo hispanas; ello en el sentido establecido por las categorías dadas por la ley de educación, ya que las instituciones educativas de élite están claramente identificadas a varios países europeos y a los Estados Unidos de América más que a España.

Colegio Louis Godin

Siguiendo la clasificación dada por el reglamento de la ley de educación, el colegio Louis Godin es: hispano, de financiamiento mixto, mixto, de doble jornada y urbano. Se trata de una institución educativa franco-ecuatoriana de derecho privado que abarca la educación formal desde maternal hasta el bachillerato. Su financiamiento es mixto; además de los ingresos provenientes de los pagos de pensiones, matrículas y otros rubros que son aportados por el alumnado, también se reciben ingresos de: subvenciones otorgadas por la Agencia para la Enseñanza del Francés en el Extranjero (AEFE), organismo público francés, subvenciones otorgadas por el Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, subvenciones otorgadas por la Fundación Cultural Louis Godin, contribuciones y donaciones de terceros, y rendimientos financieros provenientes de intereses cobrados y otros rubros.⁹

El colegio se encuentra ubicado en el norte de Quito, es decir en la zona considerada más acomodada, en un barrio donde se encuentran centros comerciales, algunos espacios residenciales de clase media, y está a proximidad de uno de los parques más grandes de la ciudad, La Carolina. Sus instalaciones incluyen: coliseo, piscina

8 Como ya se mencionó, aunque la denominación dada por el Ministerio de Educación menciona la categoría de educación “hispana”, es evidente que de lo que se debería hablar es de “hispanohablante”. Esto puede ser visto como otros rezago colonial.

9 Fuente: “Entendimiento administrativo entre el Ministro de Asuntos Exteriores de la República de Francia y el Ministerio de Educación y Cultura de la República del Ecuador, relativo a los estatutos de la fundación cultural Louis Godin y a la organización del liceo Louis Godin”, 4 de agosto de 1992.

cubierta, comedor, canchas de tenis, canchas de voleibol, canchas de fútbol, pista de atletismo, canchas de básquet, dos bibliotecas, sala para proyecciones, espacios verdes, muro de escalada, sala de informática, sala de profesores con computadoras y acceso a Internet, una computadora con acceso a Internet en todas las clases de primaria, teatro, dos cafeterías, oficinas y aulas de clase. Es por lo tanto un colegio muy bien equipado, aún más si consideramos que el número de estudiantes, desde maternal hasta bachillerato, es en 2006 de 1096. Sus instalaciones cubren un espacio de construcción de 18 000 m², que se encuentran actualmente en proceso de ampliación. También es interesante mencionar que el colegio tiene mascotas, cuya imagen ha sido usada como símbolo del colegio: las llamas. La elección de la llama como símbolo del colegio puede ser en parte un azar, pero, como me fue sugerido por Carmen Martínez, puede ser asociado a la representación del ecuatoriano como exótico, visto desde la administración francesa del colegio.

El colegio depende de la fundación cultural Louis Godin, dependiente a su vez del servicio cultural de la embajada de Francia en Ecuador, y por lo tanto responde al Ministerio de Educación francés así como a la AEFÉ, institución pública francesa dependiente del Ministerio de Educación de Francia. También depende del Ministerio de Educación y Cultura ecuatoriano, ateniéndose al reglamento de la ley de educación y a la reforma curricular mencionada anteriormente. Para coordinar el funcionamiento del colegio respetando las leyes y reglamentos educativos de los dos países a los cuales responde la institución, se han dado varios acuerdos entre autoridades de los dos países. El documento en el cual se fundamenta y por el cual se rige el colegio en este momento es el “Entendimiento administrativo entre el Ministro de Asuntos Exteriores de la República de Francia y el Ministerio de Educación y Cultura de la República del Ecuador, relativo a los estatutos de la fundación cultural Louis Godin y a la organización del liceo Louis Godin”, firmado el 4 de agosto de 1992. Estas circunstancias y las relaciones que se negocian entre los representantes de uno y otro sistema educativo definen el funcionamiento del colegio.

En primera instancia el colegio depende de la fundación cultural Louis Godin, la cual es reconocida por los gobiernos francés y ecuatoriano y se rige jurídicamente por la legislación ecuatoriana. En cuanto a sus asuntos administrativos, financieros y pedagógicos, el colegio dispone de autonomía, en tanto respete las disposiciones legales y reglamentarias de ambos países, y en tanto la enseñanza impartida sea acorde con los programas educativos vigentes en ambos países.

El primer acuerdo entre Francia y Ecuador que permitiría la fundación del colegio fue firmado el 5 de julio de 1966. Se trataba de un convenio cultural que fue complementado en 1975 por la suscripción de un programa de cooperación cultural y técnica entre el Ministro Secretario de Estado de Relaciones Exteriores de la República de Francia y el Ministro de Educación Pública y Deportes del Ecuador. En dicho documento se asignaron los medios necesarios para el funcionamiento

del colegio Louis Godin en Quito. A pesar de ello, el colegio empezó a funcionar en el mes de noviembre de 1967, saliendo su primera promoción de bachilleres en el año 1977. Y fue tan solo en 1980 que se suscribió un instructivo para la aplicación del programa de 1975 entre autoridades de los dos países. Finalmente, el 7 de agosto de 1984 se dictaron los estatutos del colegio binacional Louis Godin. Aunque el colegio no dejó de funcionar en ningún momento, hubo varios momentos de tensión en su funcionamiento, en particular en las relaciones entre los dos países implicados. Es por ello que desde 1988 se empezó a discutir la posibilidad de cambiar los estatutos del colegio, hasta que en 1992 se firmó el acuerdo antes mencionado por el cual se rige actualmente el colegio, acuerdo a partir del cual el colegio empezó a funcionar dependiendo de la fundación cultural Louis Godin.¹⁰

Es por estas circunstancias que tanto académicamente como administrativamente, el colegio es manejado por representantes de los dos países y los dos sistemas educativos. A nivel académico, el colegio debe cumplir con el programa establecido en Francia tanto como con el programa establecido en Ecuador, lo que implica que existan profesores para cada programa, y que se preparen los diplomas de los dos países. En el caso del programa francés, los estudiantes son preparados para obtener dos diplomas: el “brevet”, que no tiene un equivalente en el programa ecuatoriano y corresponde al final de la educación básica, y el “baccalauréat”, equivalente del bachillerato, aunque las especializaciones no coinciden. En el programa ecuatoriano los alumnos son preparados para obtener el bachillerato teniendo como opciones de especialidades la de científico-matemático, ciencias sociales, y químico-biólogo, mientras que en el bachillerato francés las especialidades son la científica, la literaria y la económica. Además, dentro del programa ecuatoriano, también se deben cumplir otras actividades, como son la jura de la bandera, la defensa civil u otras actividades equivalentes. De acuerdo con un entendimiento dado hace aproximadamente diez años entre el entonces rector francés y la rectora ecuatoriana, estos programas intentan ser armonizados para no repetir partes que tengan en común, equivalentes o semejantes, y para poder cumplir con los dos programas sin acumular demasiada carga horaria para el alumnado.

En cuanto al ámbito financiero, Louis Godin depende de los aportes de las pensiones y demás costos pagados por el estudiantado, donaciones y los aportes del gobierno francés y del gobierno ecuatoriano. Treinta y un profesores son pagados por el gobierno francés, 4 son pagados parcialmente por el gobierno ecuatoriano, y el resto, 94 contratados, son pagados con los fondos del establecimiento. Entre los 94 encontramos franceses y ecuatorianos, en mayoría, además de otras nacionalidades. Existen entre los profesores, con tiempos de clase iguales, diferencias muy importantes de salarios. Estas no fueron mencionadas por la mayoría de los entrevistados, pero fue confirmado por tres personas del personal. La mayor diferencia, para tiempos

10 Fuentes: “Entendimiento administrativo de 1992” y comunicaciones orales de la rectora del colegio.

iguales, es la que hay entre 8000 dólares USD y 700 dólares USD. La diferencia en ese caso es abismal. Se debe tomar en cuenta que los salarios más altos son para franceses, mientras que son en su mayoría ecuatorianos los que reciben salarios bajos. Un último aspecto a ser mencionado sobre el componente financiero del colegio es que el responsable de este departamento “será designado por la AEFE y tendrá como autoridad inmediata superior al Director General” (artículo 21 del entendimiento administrativo, 1992). Es decir que no se rinden cuentas de lo financiero a la parte ecuatoriana.

La secundaria tiene clases en la mañana desde las siete y cuarenta y cinco hasta las doce y cuarenta, con un recreo de veinte minutos, y en la tarde desde la una de la tarde con cincuenta y cinco minutos hasta las tres y cuarenta y cinco, es decir un total de seis horas y cuarenta y cinco minutos de clases, con un recreo de veinte minutos y un receso de una hora y quince minutos al mediodía para el almuerzo. Es decir que el alumnado de secundaria pasa aproximadamente ocho horas en el colegio por día. Si contamos el tiempo de transporte y el tiempo necesario para realizar tareas, el tiempo dedicado al colegio es casi la totalidad del día. Además, en el caso de los alumnos y alumnas de los dos últimos niveles, los días sábado en la mañana también se dedican al colegio, ya sea por las actividades como la defensa civil, en el caso de los estudiantes de segundo curso de bachillerato, o porque presentan exámenes de entrenamiento para el bachillerato que duran cuatro horas en el caso de los estudiantes de tercer curso de bachillerato. En cambio, en el caso de los primeros años de la secundaria, que corresponden a los últimos años de educación básica, el número de horas de clase es un poco inferior, ya que una o dos veces por semana no se dictan clases en la tarde. Por otro lado, en el caso de la primaria y maternal, la permanencia en la institución es menor. Las clases empiezan a las ocho de la mañana y terminan a la una de la tarde, con dos recesos de veinte y cinco minutos, teniendo así un total de aproximadamente cuatro horas de clase. Aunque, a estas horas, muchos de los estudiantes aumentan horas dedicadas a actividades extracurriculares dictadas en la misma institución.

En cuanto a la distribución de las horas de clase, se observa de manera general, para el conjunto del establecimiento, que la proporción de horas de clase dedicada al programa francés es mucho mayor que la proporción dedicada al programa ecuatoriano. Se puede decir lo mismo del número de horas de clase dictadas en francés y el número dictado en español, aunque en este caso la diferencia es menor. Así, para la secundaria, el porcentaje de horas de clase dedicado al cumplimiento del programa educativo francés es de 84,1 %, el porcentaje dedicado al programa ecuatoriano es apenas 6,3 % y finalmente el porcentaje dedicado al programa particular del colegio (el colegio tiene autonomía en sus asuntos académicos, lo cual le permite tener en su programa clases y espacios usados para las materias y contenidos que las autoridades consideren necesarios, que estos estén o no en los programas educativos de Francia y Ecuador) es 9,6 %. Y, en lo que concierne a los idiomas, 60,7 % de las horas de clase son dictadas en francés, 28,9 % en español,

y 10,4 % en otro idioma (inglés, portugués, latín).¹¹ En cuanto a la primaria, aunque la misma observación es cierta, las proporciones no son las mismas; el número de horas de clase dictado en francés y la proporción de horas de clase dedicada al programa francés con relación a las horas dictadas en español y las horas dedicadas al programa ecuatoriano son menos importantes que en el caso de la secundaria.

El personal se encuentra asimismo dividido en dos partes. Por un lado está el personal francés, en su mayoría dependiente del ministerio de educación francés, que incluye al director general, la directora de la primaria, el administrador, dos inspectores, 45 profesores, una responsable de la vida escolar adjunta al director general, un consejero pedagógico, un bibliotecario, una enfermera, una bibliotecaria y una secretaria. Por otro lado, el personal ecuatoriano incluye a la rectora del colegio, seis personas dentro del personal administrativo, una orientadora, un encargado de laboratorios, dos inspectores, dos bibliotecarias, once auxiliares en maternal, 32 profesores, y el personal de servicio que incluye al personal encargado del transporte, el personal de limpieza, conserje y guardianía que suman veinte personas. Es decir que el personal se encuentra dividido en 55 franceses y 76 ecuatorianos, además de seis otros extranjeros sumando un total de 142, frente a 1096 estudiantes.¹² Notemos que el personal docente, tanto como el personal relacionado con la dirección y la administración del establecimiento, es mayoritariamente francés. De hecho, en la primaria, para cada profesor ecuatoriano hay tres o cuatro profesores franceses ya que para cada nivel hay un profesor encargado del programa ecuatoriano mientras que hay un profesor francés encargado del programa francés para cada clase de cada nivel. La explicación dada a esta relación por la directora de primaria, francesa, fue que se trata de recursos económicos. Anteriormente el colegio no tenía suficientes ingresos por lo cual la relación era al revés, mientras que ahora el colegio puede pagar más personal francés, el cual es más costoso (entrevista EDP, miércoles 16 de mayo, 2007).

Refiriéndonos al origen étnico del personal, es interesante notar que no hay ninguna persona indígena, y hay una persona afrodescendiente de nacionalidad francesa, la cual trabaja como auxiliar en una clase de maternal. Otra observación en cuanto a las diferentes nacionalidades y culturas representadas en el personal del colegio es que no parecen haber muchas relaciones establecidas entre el personal francés y el ecuatoriano. Esto ha sido observado en diversas ocasiones, como en la sala de profesores, en el comedor de profesores, y en una conferencia dada en el marco de un día de formación para el personal. Además, esta observación fue confirmada por una profesora francesa del colegio quien insistió en que es muy raro ver que

-
- 11 Los cálculos han sido realizados a partir de los horarios de clase entregados por la secretaría del rectorado.
 - 12 Estadísticas del colegio publicadas en Internet realizadas en base a documentos proporcionados por la secretaría del rectorado del colegio. Los detalles pueden ser consultados en los anexos.

se mezclen los unos con los otros. Las excepciones que encontramos son las de los profesores y profesoras más antiguos del colegio, entre los cuales hallamos ecuatorianos y franceses que han vivido en este país durante muchos años.

En cuanto a la participación del personal en el funcionamiento del colegio, al igual que para todos los miembros de la comunidad educativa, es regida por el reglamento interno del colegio. Este es elaborado por el consejo directivo del colegio y debe ser aprobado por el consejo administrativo de la fundación cultural Louis Godin. La participación del personal puede darse en el consejo general, que es el organismo máximo dentro del colegio, y en el consejo directivo. Este último está integrado por el director general, la rectora, el administrador, tres representantes elegidos del personal docente, dos representantes elegidos por los padres y madres de familia, un representante de los estudiantes y uno designado por la fundación que tienen voz sin voto. En el caso de este consejo, entre los tres representantes docentes debe haber obligatoriamente uno francés y uno ecuatoriano, siguiendo con el principio de binacionalidad del colegio. Asimismo, los representantes de padres y madres de familia también deben ser uno ecuatoriano y otro francés. Por otro lado, en el consejo general participan: el director general, la rectora, el consejero cultural de la embajada de Francia, un representante del Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador, el consejero pedagógico de la embajada de Francia, el administrador, la rectora de primaria, tres representantes elegidos del personal docente francés y tres del ecuatoriano, dos representantes elegidos del personal de inspección, administración y de servicios, tres representantes elegidos de los padres y madres de familia ecuatorianos y tres de los franceses, y dos representantes de los estudiantes siendo uno francés y otro ecuatoriano.¹³

Así, en lo que se refiere al alumnado y a los padres y madres de familia, sus representantes, elegidos entre ellos, también obedecen al principio de binacionalidad, eligiéndose cada vez un representante francés y uno ecuatoriano, ya sea en cada clase o para todo el colegio. Ello no presupone que entre los alumnos y alumnas que estudian en Louis Godin se encuentre igual proporción de estudiantes franceses y ecuatorianos. Este año, el porcentaje de franceses es de 6,9 %, el de ecuatorianos 73,5 %, el de franco-ecuatorianos 14,7 %, y el de otros extranjeros 4,9 %.¹⁴ Existen treinta y tres nacionalidades en el alumnado; el 23,1 % es europeo, el 74,2 % es latinoamericano, el 2 % es norteamericano, además de haber representantes de Australia, Japón, Egipto, Zimbabue y Líbano. Es decir que el alumnado es bastante cosmopolita, reuniendo un número importante de nacionalidades, muy diversas, en comparación con el número de estudiantes del colegio. Evidentemente, la mayoría

13 Fuente: "Entendimiento administrativo de 1992".

14 Estadísticas del colegio publicadas en Internet realizadas en base a documentos proporcionados por la secretaria del rectorado del colegio. Los detalles pueden ser consultados en los anexos.

de los estudiantes es ecuatoriana, seguida numéricamente por los estudiantes franceses; y las dos regiones más representadas son Europa y Latinoamérica.

La composición de las clases responde a estas proporciones. Esto ha sido constatado en las diferentes clases que he observado. He asistido a las clases de cinco niveles de educación básica: tercero, quinto, séptimo, octavo y décimo, es decir tres de primaria y tres de secundaria. Y para cada nivel he asistido a un paralelo. Estos tienen todos un número de estudiantes que oscila entre veinte y veinticinco alumnos y alumnas, como es el caso para todo el colegio, excepto en las dos últimas clases de bachillerato en que son menos numerosos los estudiantes. En la clase de tercer grado, de veinte y tres estudiantes, dos son franceses y cuatro son franco-ecuatorianos; en la clase de quinto grado, de veinte y un estudiantes, tres son franco-ecuatorianos y uno es libanés; en la clase de séptimo grado, sobre veinte y cuatro alumnos y alumnas, tres son franco-ecuatorianos y dos tienen otras nacionalidades; en el paralelo de octavo grado, de veinte y cuatro estudiantes, dos son franceses, tres son franco-ecuatorianos, y dos tienen otras nacionalidades; finalmente, en la clase de décimo grado, sobre veinte y dos estudiantes, dos son franco-ecuatorianos y uno tiene otra nacionalidad.

En la clase de octavo grado de educación básica a la que asistí, hay veinte y cuatro estudiantes, de los cuales quince son niñas y nueve varones. Al igual que en las otras clases a las que he asistido, no se encuentra ningún estudiante indígena. Pero encontramos una niña afrodescendiente que es franco-ecuatoriana; es una de las tres estudiantes de la clase que ha repetido un año escolar, y es la única que se sienta sola, al fondo de la clase. La mayoría de los estudiantes tienen la piel clara y el color de sus cabellos va de negro a rubio, con una mayoría de castaños. Solo un niño tiene la piel un poco más oscura y el cabello negro. Cabe anotar que en esta clase se encuentra la hija mayor del actual presidente de la República. La clase de décimo tiene veinte y dos estudiantes: trece varones y nueve mujeres. Basándome en los apellidos y las fisionomías, al igual que en los otros paralelos observados, se puede decir que ninguno de ellos es indígena y tampoco hay afrodescendientes. Las mismas observaciones son válidas para las demás clases. En primaria, en la clase de quinto grado, hay doce niñas y nueve niños. Basándome en los apellidos y en las fisionomías, es evidente que ninguno es afrodescendiente y ninguno es indígena. La mayoría de ellos son blanco-mestizos: piel clara, ojos cafés, verdes o azules, cabello castaño en su mayoría, excepto un niño de pelo negro y un niño rubio.

Louis Godin, un colegio de élite

En primer lugar, Louis Godin es un colegio binacional y bicultural. Es un colegio con una mayoría de ecuatorianos que se rige en gran medida por el sistema educativo francés. Esta característica de apego a lo europeo, y con ello a lo blanco, es y ha sido en este país una característica de las élites. Se trata de una característica

heredada de la Colonia y que es común a todos los colegios de élite en el país.¹⁵ Así, el binacionalismo del colegio es un primer factor que lo hace calificar como colegio de élite según la definición dada en un apartado anterior.

Un segundo factor a ser considerado es el carácter cerrado y endogámico de las élites. Como ha sido mencionado anteriormente, en el Ecuador existe una relación entre etnicidad y pobreza, la cual repercute en el acceso a la educación formal y a los diferentes tipos de establecimientos educativos. Así, en un colegio de élite, y sobre todo en un colegio considerado así por sus costos para las familias, la presencia de indígenas y afrodescendientes suele ser nula o muy claramente minoritaria. En el caso de Louis Godin, no he podido constatar la presencia de indígenas. Y en lo que se refiere a afrodescendientes, son una clara minoría y casi todos son franceses. Como se entiende, esta ausencia sería la consecuencia de la relación que se ha dado en el país entre pobreza y etnicidad imposibilitando para la mayoría de la población indígena y la afrodescendiente el acceso a colegios como Louis Godin por razones económicas. Evidentemente, las admisiones a un colegio tendrán entre sus principales criterios la posibilidad de pago de los costos de inscripción, matrículas, pensiones, además de otros rubros como la alimentación en el caso de colegios de doble jornada como este, paseos, transporte, salidas y actividades extracurriculares.

Además de estas condiciones, no dichas en la lista de requisitos oficiales presentada por el colegio para las inscripciones, una serie de condiciones deben ser reunidas para ingresar al colegio Louis Godin, como en el caso de todos los colegios privados y más especialmente en los colegios de élite. Por definición un colegio de élite debe ser de difícil acceso puesto que una de las características de las élites es su carácter cerrado y su dificultad de acceso. Los requisitos me fueron explicados por la orientadora del colegio quien ha trabajado en esta institución durante muchos años. Ella se encarga de una parte importante del proceso de admisión, y en el momento en que me explico los criterios estaba ocupándose de candidaturas para ingresar al colegio, candidaturas de niños y niñas para ingresar a maternal. Mencionaba niños que no entraban en ninguna de las categorías prioritarias. Como me explicó, el colegio tiene una lista de criterios según los cuales un niño o una niña pueden entrar al colegio. No se trata de exámenes psicológicos, ni de evaluaciones de coeficiente intelectual, ni de evaluaciones académicas. En primer lugar, pueden entrar las niñas y los niños franceses, en segundo lugar pueden entrar los niños y niñas francófonos, en tercer lugar los niños y niñas que vengan del sistema educativo francés, en cuarto lugar los hermanos y hermanas de alumnos

15 El apego a lo europeo también está presente en instituciones educativas populares, donde efectivamente también se enseñan idiomas extranjeros y en particular el inglés, pero el énfasis en las culturas europeas y norteamericanas es menor que en los colegios de élite. Además, se debe notar que la enseñanza de idiomas extranjeros y sobre todo de inglés también tiene como causa evidente la utilidad.

o alumnas, en quinto lugar los hijos e hijas de ex alumnos y ex alumnas, en sexto lugar los hijos e hijas del personal. Estas son las primeras categorías, las prioritarias. Luego, si hay cupo, se pueden tomar en cuenta factores como que la madre o el padre hable francés, eso en el caso de que se entre al colegio desde maternal. En el caso de niños y niñas que no entren a partir de maternal es imperativo que hable francés y en esos casos, si no son francófonos de nacimiento, pueden ser sometidos a una evaluación. Claro, existen casos en que ningún criterio es reunido, pero que por conocer alguna autoridad del colegio se pueden aceptar desde maternal. Al parecer, según algunos testimonios, estos criterios se han ido aplicando de manera más o menos estricta según los años. En lo tocante a los cupos, es también una condición esencial para ingresar puesto que el colegio es muy estricto en cuanto al número de estudiantes que puede haber en un paralelo (información oral de la directora de primaria).

Por su carácter binacional y por la presencia que tienen los representantes del sistema educativo francés en el colegio —el director general, quien es la máxima autoridad, es francés y es nombrado por la AEFÉ, dependencia del ministerio francés de educación—, además de la dependencia financiera que tiene el colegio frente a las subvenciones por parte de organismos franceses, todo niño o niña francés que se encuentre en Ecuador tiene derecho a estudiar en este colegio, aún si no tiene los recursos económicos necesarios. En un caso de esta índole la familia tendrá derecho a una beca, significando esto que solo pagarán lo que esté en sus posibilidades mientras que el gobierno francés se encargará de cancelar lo que haga falta. Louis Godin es el único colegio francés que se encuentre en Ecuador, y siendo la educación formal obligatoria hasta el nivel del bachillerato en Francia, es necesario que una de las categorías prioritarias de admisión sean los niños y niñas de nacionalidad francesa. En cuanto a la prioridad de los estudiantes francófonos o provenientes del sistema educativo francés se aplica aproximadamente la misma idea. En cuanto a los niños y niñas que no son ni franceses ni francófonos, pueden entrar a Louis Godin únicamente desde maternal. Y, en ese caso ciertas prioridades son tomadas en cuenta. La más importante es que el padre o la madre hable francés y tenga alguna relación con Francia o el sistema educativo francés. De allí que los hijos e hijas de ex estudiantes del colegio figuren en la lista de prioritarios.

Queda claro que la admisión queda supeditada a la cercanía con la cultura francesa. El motivo mencionado por la orientadora y por la directora de primaria para esta situación es que sin esta cercanía los niños y niñas se sienten perdidos después de unos años:

Pour les autres, c'est le seul critère, c'est le seul critère de recrutement... Alors, après, on a établi un certain nombre de critères, donc, on en a, la francophonie, voilà, belges, suisses, camerounais, voilà, mais, c'est le premier critère. Et l'on essaye, depuis plusieurs années, on essaye vraiment

de renforcer ce critère-là, parce que, parce que les enfants, heu, bien, quand ils sont plus petits, ça passe, à la maternelle, ça va, mais s'ils rencontrent des difficultés plus tard, dans l'élémentaire, et qu'il n'y a pas de soutien à la maison, là, c'est très compliqué. Les enfants ne comprennent pas bien non plus pourquoi ils sont dans un établissement français, alors que personne ne parle français à la maison, alors qu'il n'y a pas de projet, vers la France. Bon, tout simplement, c'est pas suffisant, il faut plus qu'une francophilie, il faut une francophonie. Donc, ça c'est vraiment le critère sur lequel on insiste, en tout cas les trois dernières années.¹⁶ (Entrevista EDP, miércoles 16 de mayo, 2007)

Claramente, esta situación se traduce en un elitismo eurocéntrico que ha caracterizado a las élites del país, y más particularmente se reconoce el apego a la cultura francesa como una cultura que ha sido considerada en las élites como superior. Esta asociación es muy evidente también en las justificaciones de las autoridades del colegio, como lo muestran los dos testimonios a continuación:

C'est-à-dire il faut du sens, parce que Louis Godin c'est une école qui est exigeante, qui est difficile. Il y a des exigences très fortes, donc il faut que ce soit compensé par ce bonheur à parler français, sinon il n'y a pas, il n'y a pas de compréhension de fond de l'enfant, de pourquoi il est dans un établissement français, et bien, on court à la catastrophe.¹⁷ (*ibid.*)

Esta cita muestra la posición de la autoridad francesa actual del colegio: el colegio es difícil y por lo tanto los niños y niñas deben ser franceses o al menos francófonos para poder entrar. El argumento elitista está presentado sutilmente. No así en el segundo testimonio, el de la autoridad ecuatoriana, donde muy claramente se denigra lo ecuatoriano como inferior:

En cambio con el francés, no. Además las cosas son más claras, separadas, no cierto... Los afectos deben quedarse, no es que se niegan, que no

16 "Para los otros, es el único criterio, es el único criterio de admisión... entonces, después, hemos establecido un cierto número de criterios, por lo tanto, sí tenemos criterios, la francofonía, sí, belgas, suizos, cameruneses, sí, pero es el primer criterio. E intentamos, desde varios años, intentamos realmente reforzar este criterio, porque, porque los niños, eh, bien, cuando son más pequeños, pasa, en el maternal, está bien, pero si encuentran dificultades más tarde, en la escuela, y que no tienen el apoyo en casa, ahí, es muy complicado. Los niños tampoco entienden bien por qué están en un establecimiento francés, cuando nadie hablar francés en la casa, cuando no hay un proyecto, hacia Francia. Bueno, sencillamente, no es suficiente, se necesita más que una francofilia. Entonces, este es realmente el criterio sobre el cual insistimos, en todo caso los tres últimos años".

17 "Es decir se necesita sentido, porque Louis Godin es una escuela que es exigente, que es difícil. Hay exigencias muy fuertes, por lo tanto debe ser compensado por esta felicidad de hablar francés, sino no hay, no hay comprensión de fondo por parte del niño, de porqué está en un establecimiento francés, y bien, corremos hacia la catástrofe".

existan. Los afectos son la familia, los papás. La maestra es la maestra. Entonces cuando escuchan acá los papás ecuatorianos que alguna maestra ecuatoriana dicen tía... “yo no soy tu tía, yo tengo mis sobrinos”. Entonces, eso choca. La precisión del lenguaje francés tiene nada que ver con el lenguaje nuestro, como se lo maneja. “Tú, mi vida, mi chiquita, mi... tatata”. Entonces esas, esas diferencias, son las que van marcando desde niño. Cuando yo les digo a los papás y les pregunto, ¿conocen el colegio?, ¿saben cuáles son las diferencias o saben cuál es el sistema?, ¿por qué creen que deben entrar a maternal? Entonces, tampoco saben, no. Entonces no sé, porque, digo, no. Es el proceso. El niño a los tres años ya debe socializar, el niño a los tres años ya aprende a compartir, antes no. Entonces hay toda una razón. No es la guardería. Ir a cuidar a los niños, sino que entran a aprender. Todo eso les explico yo a los papás. La relación con la cultura francesa. (Entrevista EO, viernes 18 de mayo, 2007)

Algo que se debe resaltar en las dos intervenciones es que siempre se hace un esfuerzo por presentar este criterio restrictivo de admisión como una obligación para el bienestar de los estudiantes, y nunca como un criterio que fuera elitista. Pero claramente se identifica la cultura francesa con algo superior, más difícil o más preciso, y claramente se entiende que debe existir esta “superioridad” antes de entrar al colegio.

De manera general, la lista de prioridades para las admisiones denota que se trata de una institución cerrada. Como vimos, Louis Godin tiene como política de admisiones dar prioridad, después de otras categorías, a los hijos de ex estudiantes y a los hijos e hijas del personal. Tomando en cuenta que es limitado el número de estudiantes que se acogen en el colegio cada año y que para la mayoría solo pueden ingresar si es a partir de maternal, esto significa que muchos de ellos tienen ya alguna relación con el colegio antes de ingresar. Esto es aún más cierto si consideramos que un requisito para entrar es hablar francés o que al menos uno de los padres hable francés —esto en el peor de los casos—. En efecto, no es elevado el número de personas que hablan francés fluidamente en el país, siendo muchas veces personas que justamente estudiaron en este colegio o que vivieron en Francia.

Por otro lado, Louis Godin es una institución cerrada en el sentido en que la mayoría de las personas vinculadas con el colegio conocen y frecuentan personas vinculadas con el colegio, y en el caso del alumnado es aún más patente. Como lo confirman testimonios y entrevistas realizadas a alumnos y ex alumnos, los estudiantes de Louis Godin suelen frecuentar casi exclusivamente personas que también estudian allí o que están relacionadas de alguna manera con el colegio. En lo que se refiere a los profesores existe una diferencia importante entre los que trabajan en el programa ecuatoriano y los que trabajan en el programa francés. En lo que se refiere a los primeros, muchos son profesores que han trabajado ahí durante muchos años, 20-30 años, por lo cual se conocen entre ellos y forman un

círculo bastante cerrado. En lo que se refiere al programa francés, existen algunos profesores que están en un caso similar; se trata de los profesores que tienen la categoría de residentes, quienes se diferencian de los demás profesores que solo vienen al Ecuador para trabajar un par de años, a veces tres o cuatro, y que parten luego a Francia o algún otro país donde haya un colegio francés. Además de la escasa renovación del personal, también es notable el carácter cerrado de esta institución en el hecho que un porcentaje importante de las personas que trabajan ahí son ex estudiantes, ya sea en el sector administrativo o en el académico.

En cuanto a lo académico, la secretaria de la rectora me comentó que a diferencia de los otros colegios de la ciudad, en el caso de Louis Godin no se llevan a los alumnos a las universidades en el momento en que se hacen las “casas abiertas”, sino que vienen de las universidades y se “pelean” por llevarse a los alumnos a sus universidades, porque se considera que tienen un excelente nivel, de tal manera que se disputan a los estudiantes del colegio ofreciendo becas y la exoneración de los cursos propedéuticos. Este tipo de comentarios que aseguran que el nivel del colegio, académicamente, es excelente, es muy común entre las personas que han estudiado ahí, trabajado ahí, o que conocen gente que ha estudiado ahí. En este sentido se puede hablar de Louis Godin como un colegio de élite: colegio que tiene un excelente nivel académico, que es reconocido como tal y cuyos alumnos y personal se reconocen en esa imagen (martes 23 de enero, 2007). Habiendo sido alumna del colegio, he podido conversar y oír muchos comentarios acerca de este tema, y nunca he oído un comentario negativo. Asimismo, no he conocido a nadie ni he oído decir que un antiguo estudiante del colegio haya tenido problemas en sus estudios universitarios. Efectivamente, aun los que han sido estudiantes con bajas calificaciones en Louis Godin y que han logrado graduarse con la nota mínima, han tenido en su mayoría muy buenas carreras universitarias. Según cada generación de graduados, el nivel ha sido mayor o menor, aunque de manera general es reconocido como un muy buen nivel. Un ejemplo de ello es que en 1999 el colegio estaba en la lista de los diez mejores colegios franceses del mundo, esto considerando que el sistema educativo francés es reconocido como uno de los mejores a nivel mundial. Las autoridades del colegio se complacen en dar este tipo de comentarios. Un ejemplo de ello se encuentra en la página web del colegio, donde se publican los resultados de obtención de bachilleratos francés y ecuatoriano. Además de dar los porcentajes de obtención, se dan las menciones de honor atribuidas en el sistema educativo francés, y se puede observar que desde 1997 solo dos estudiantes no han obtenido el bachillerato ecuatoriano, y un muy pequeño porcentaje no ha obtenido el francés.¹⁸ Otro ejemplo de la manera

18 Se debe considerar que en el sistema educativo francés solo se da una oportunidad para recuperar los puntos necesarios para la obtención del diploma y solo cuando el promedio obtenido no es inferior a cierto límite. Además, dentro de dicho sistema el porcentaje de obtención del bachillerato cada año es en la mayoría de los colegios muy inferior al que se encuentra en Louis Godin.

cómo las autoridades muestran y ponen en valor el nivel académico del colegio: el viernes 16 de febrero de 2007, dando el discurso introductorio a una conferencia dada por el Sr. Philippe Mérieu, pedagogo francés, para el personal del colegio, el director general se refirió al colegio como uno de élite por su nivel académico, por su bilingüismo, sus recursos e infraestructura; en sus palabras, se trata de un *établissement d'excellence*, establecimiento de excelencia. El bilingüismo al que se refiere el director es también un elemento interesante para resaltar. El solo hecho de que se enseñen dos idiomas como maternos, el español y el francés, es ya una muestra del nivel del colegio; aún más si consideramos que los estudiantes adquieren también un buen nivel de inglés y pueden aprender portugués y latín.

Como dijo el director, otra razón para considerar que este es un colegio de élite, son sus recursos y su infraestructura. Como se describió anteriormente, Louis Godin cuenta con muy buenas instalaciones, adecuadas y cómodas para toda la comunidad educativa, y está muy bien equipado tanto para las actividades académicas como para las deportivas y extracurriculares. Tomando en cuenta el sector de la ciudad en que se encuentra, la extensión que ocupa el colegio es un privilegio. De hecho, los espacios verdes y espacios abiertos con los que cuenta la institución son extensos y hasta han permitido que vivan allí varias generaciones de llamas. Las instalaciones deportivas atestiguan también de los recursos invertidos en el colegio y con los cuales cuenta: piscina cubierta de agua caliente, muro de escalada, pista de atletismo, varias canchas de tenis, fútbol, básquet y voleibol, y coliseo. Adicionalmente, el parque inmobiliario es ampliado de manera regular. Ello es posible por los recursos económicos de la institución, los cuales son elevados, sobre todo si consideramos, como ya lo hemos mencionado, que la comunidad educativa suma 1238 personas; Por ejemplo, el presupuesto para el año 2005 fue de 4 030 000 dólares USD. Esto es posible en parte gracias al aporte de las familias, aunque el financiamiento del colegio proviene también de otras fuentes. Los derechos de escolaridad cuestan 250 dólares, la matrícula 500, y la primera inscripción 1000 cada año hay alrededor de 80 primeras inscripciones.¹⁹ En comparación con otros colegios de élite, este es poco costoso, pero los pagos realizados por los padres y madres de familia no se limitan a estos ya que también se debe pagar el almuerzo y el transporte escolar. Adicionalmente, el colegio organiza varias salidas y dos viajes a Francia a lo largo de la vida escolar, los cuales tienen costos elevados a causa de los lugares de destino y de las condiciones en que se llevan a cabo. Por ejemplo, en primaria se realizan clases de mar y clases verdes que son generalmente varios días de viaje a algún lugar del país donde se visita la zona y reciben clases. En estas salidas los lugares escogidos para hospedarse y comer son relativamente costosos y si se trata de lugares a los que se llega por avión se escoge ese medio de transporte, de tal manera que los costos son elevados.

19 Fuente: visita de la Sra. Cerisier-Ben Guiga, senadora francesa del extranjero, 25/01/07.

Por otro lado, es interesante que se destaque y ponga en valor por medio de una fiesta la diversidad de nacionalidades que existe en el colegio ya que se pone en valor el aspecto cosmopolita de la institución, el cual corresponde claramente al cosmopolitismo característico de las élites. Esta fiesta se celebra todos los años en el mes de marzo, el mismo día en que se realiza la jura de la bandera, juramento que no se lleva a cabo el mismo día que en los demás colegios del país. Uno de los objetivos de la celebración es mostrar la diversidad de culturas, pero no se muestra la diversidad de culturas a nivel nacional, sino que se toma como diversidad de culturas a celebrar y de importancia la que es internacional. No solo eso, sino que cada año se invita a las embajadas y consulados de los países en cuestión a participar, tanto con la colaboración para la decoración del colegio, como con la presencia de embajadores, cónsules, delegados, etc. La lista de invitados “especiales” al evento es bastante larga e incluye personajes políticos importantes, embajadores y diplomáticos, intelectuales del país, es decir, miembros de las élites del país. Según las explicaciones de la rectora y su secretaria todas estas personas están ligadas al colegio de alguna manera. Una parte importante de ellos, por ejemplo, se relacionan con el colegio por ser padres o madres de familia. De hecho, el actual presidente del Ecuador, Rafael Correa, es padre de familia del colegio. Con seguridad, aunque sí asistió el actual presidente de la República, varias personas invitadas no llegaron al evento, pero el solo hecho de que se las invite muestra que los miembros del colegio, en gran parte, son o se relacionan con élites del país, política, intelectual, artística y económica en algunos casos.

Finalmente, quiero referirme al comentario realizado por una profesora ecuatoriana del colegio durante una clase de historia. La profesora preguntó a sus estudiantes si habían visto las noticias el día anterior. Unos no contestaron, otros dijeron que sí y otros que no. De pronto, empezó a recriminarlos por no ver las noticias, ligándolo con una falta de interés por el país, y les dijo: “aunque viven en la nube rosada de Louis Godin, al menos tienen que ver las noticias” (miércoles 31 de enero de 2007), haciendo la distinción entre el poco interés que se pone a la realidad del país, y la atención puesta a lo francés, distinción que está muchas veces implícita en sus comentarios. Es interesante que hable de “nube rosada” al referirse al colegio que es aquí asociado a Francia. Esta idea de que los estudiantes de Louis Godin viven de cierta manera en un mundo aparte, agradable, cerrado y alejado de la realidad del país, la he oído varias veces, tanto con miembros del personal del colegio, docente y administrativo, como con ex alumnos y exalumnas. Esto estaría relacionado con la importancia de la cultura francesa (cultura francesa legítima difundida por la educación formal) enseñada en el colegio, frente a la poca presencia otorgada a la enseñanza de la cultura ecuatoriana (cultura ecuatoriana legítima difundida por la educación formal). Efectivamente, son muy escasas las horas de clases asignadas al programa ecuatoriano, de tal manera que no solo la mayoría de las clases son dictadas en francés, muchas veces por profesores franceses, sino que casi todo el programa del colegio es en realidad el programa del Ministerio de Educación francés. Por otro lado, el comentario de la profesora también hace alusión a la ociosidad de

los estudiantes; la nube en la que viven los estudiantes es rosada, es agradable y cómoda, no solo porque es un mundo aparte del de la realidad ecuatoriana, sino porque los estudiantes no hacen nada: “pero claro, tienen tiempo libre y se tiran panza arriba, horizontales...” (*ibid.*). Y con esto la profesora se refería también, como lo hizo en otras ocasiones, a las facilidades que tienen los estudiantes por vivir en un medio donde tienen todas las comodidades dadas por la suficiencia de recursos económicos, a diferencia de la mayoría de la población del país.

Por último, la auto-identificación es un aspecto importante del hecho de pertenecer a un grupo social determinado. Los miembros de la comunidad educativa Louis Godin se consideran a ellos mismos como miembros de una élite en el sentido académico. Es decir que consideran que el colegio es una institución educativa de élite. Esta idea está presente en el discurso de varias entrevistadas dentro del personal del colegio. Pero también es un tema recurrente cuando se menciona al colegio en conversaciones con ex alumnos y ex alumnas. También es un rasgo que es resaltado por los padres y madres de familia, y los actuales alumnos y alumnas, en particular los mayores, puesto que tienen también una clara conciencia de pertenecer a una élite académica.

El colegio Louis Godin reúne así varias de las características que distinguen a las élites en el Ecuador y a las élites en general. Es una institución cerrada y de difícil acceso -admisión en este caso. Además de ello, puede ser considerado como un colegio de élite por varias razones más. Una de ellas es el nivel académico que tiene el establecimiento. Una segunda razón es que el alumnado pertenece en la mayoría de los casos a un tipo de élite. Por último, está la infraestructura del colegio la cual ha necesitado importantes inversiones económicas. Además, es interesante que se presente un componente típico de las élites en Ecuador: considerar la cultura francesa como algo superior. Y, de manera más general, se evidencia la tendencia también conocida a ser cosmopolitas. Esta característica de las élites ecuatorianas ha correspondido al racismo de las élites, considerando siempre que lo europeo y luego lo norteamericano, en menor medida, es mejor. Finalmente, sus miembros se autodefinen como élite.

Referencias citadas

- Anderson, Benedict. 1993 (1983). *Comunidades imaginadas*. México: FCE.
- Almeida, José. 1992. “El mestizaje como problema ideológico”. En José Almeida (comp.), *Identidades y sociedad*. Ecuador: Centro de Estudios Latinoamericanos.
- Almeida, José. 1999. “Racismo, construcción nacional y mestizaje”. En José Almeida (comp.), *El racismo en las Américas y el Caribe*. Ecuador: Abya-Yala.
- Balibar, Etienne. 1991a (1988). “Class Racism”; en Étienne Balibar e Immanuel Wallerstein; *Race, Nation, Class-ambiguous identities*. Inglaterra: Verso.

- Balibar, Etienne. 1991b (1988). "Is there a Neo-racism?"; en Etienne Balibar e Immanuel Wallerstein; *Race, Nation, Class-ambiguous identities*. Inglaterra: Verso.
- Balibar, Etienne. 1991c (1988). "Racism and Nationalism"; en Etienne Balibar e Immanuel Wallerstein; *Race, Nation, Class-ambiguous identities*. Inglaterra: Verso.
- Bonilla-Silva, Eduardo. 2001. *White Supremacy and Racism in the Post-Civil Rights Era*. EUA: Lynne Rienner Publishers.
- Bonilla-Silva, Eduardo. 2006. *Racism without racists*. EUA: Rowman & Littlefield Publishers.
- Burgos, Hugo. 1977. *Relaciones interétnicas en Riobamba*. México: Instituto Indigenista Interamericano.
- Bustamante, Teodoro. 1992. "Identidad, democracia y ciudadanía". En José Sánchez Parga *et al.*, *Identidades y sociedad*. Ecuador: PUCE, Centro de Estudios Latinoamericanos.
- Cerutti, Ángel y Cecilia Pita. 1999. "La educación como fuente de prejuicio. Políticas educativas y xenofobia en la Argentina. El caso del prejuicio antichileno en el territorio del Neuquen, Argentina, 1884-1930". En José Almeida (comp.), *El racismo en las Américas y el Caribe*. Ecuador: Abya-Yala.
- Chaves, María Eugenia. 2001. *Honor y libertad*. Departamento de Historia e Instituto Iberoamericano de la Universidad de Gotemburgo.
- Clark, Kim. 1999b. "Raza, "cultura" y mestizaje. El racismo oculto en la construcción estadística de la nación ecuatoriana". En José Almeida (comp.), *El racismo en las Américas y el Caribe*. Ecuador: FLACSO.
- Clark, Kim. 2001. "Género, raza y nación: La protección a la infancia en el Ecuador (1910-1945)". En Gioconda Herrera (comp.), *Antología de estudios de género*. Ecuador: FLACSO.
- Cliche, Paul y Fernando García. 1995. *Escuela e indianidad en las urbes ecuatorianas*. Ecuador: Abya-Yala, EB-PRODEC.
- Consejo Nacional de Educación. 1998. "Reforma curricular para la educación básica". Ministerio de Educación del Ecuador.
- De la Torre, Carlos. 1996. *El racismo en Ecuador: experiencias de los indios de clase media*. Ecuador: Centro Andino de Acción Popular.
- De la Torre, Carlos. 2002. *Afroquiteños: ciudadanía y racismo*. Ecuador: Centro Andino de Acción Popular.
- Ducret, Marie-Astrid. 1999. "Otro desechable: racismo y perversión". En José Almeida (comp.), *El racismo en las Américas y el Caribe*. Ecuador: Abya-Yala.
- Endara, Lourdes. 1999. "Ciudadanos vs. Caníbales: la construcción de la identidad mestiza". En Emma Cervone y Freddy Rivera, *Ecuador racista*. Ecuador: FLACSO.
- Fernández, Sonia. 1999. "El laberinto icónico: textos escolares en imágenes". *Procesos* 13, pp. 73-88.
- García-Barrio, Constante. 1981. "Blacks in Ecuadorian Literature". En Whitten Norman (ed.), *Cultural Transformations and Ethnicity in Modern Ecuador*. EUA: University of Illinois Press.

- Grupo Faro. 2006. "Informe de Progreso Educativo Ecuador". PREAL, Fundación Ecuador, Contrato Social por la Educación.
- Guerrero, Andrés. 1993. "De sujetos indios a ciudadanos étnicos: de la manifestación de 1961 al levantamiento indígena de 1990". En Alberto Adrianzén (ed.), Democracia, etnicidad y violencia política en los países andinos. Perú: IFEA, IEP.
- Guerrero, Patricio. 2002. La cultura. Ecuador: Abya-Yala.
- Huayhua, Margarita. 1999. "Los procesos de deslegitimización de la condición humana del indígena". En José Almeida (comp.), El racismo en las Américas y el Caribe. Ecuador: Abya-Yala.
- Ibarra, Hernán. 1992. "El laberinto del mestizaje". En José Sánchez Parga *et al.*, Identidades y sociedad. Ecuador: PUCE, Centro de Estudios Latinoamericanos.
- Leiris, Michel. 1969 (1951). Cinq études d'ethnologie-le racisme et le Tiers Monde. París: Denoël.
- Martínez, Carmen. 1998. "Racismo, amor y desarrollo comunitario". Iconos 4, pp. 98-110.
- Martínez, Carmen. 2003. "The 'Culture' of Exclusion: Representations of Indigenous Women Street Vendors in Tijuana, Mexico". Bulletin of Latin American Research, vol. 22, 3, pp. 249-268.
- Moreano, Alejandro. 1993. "El movimiento indio y el Estado multinacional". En Ernesto Albán *et al.*, Los indios y el Estado-país: pluriculturalidad y multiethnicidad en el Ecuador: contribuciones al debate. Ecuador: Abya-Yala.
- Mó Romero, Esperanza y Margarita Rodríguez García. 2005. "Educar: ¿a quién y para qué?". En Isabel Morant (ed.), Historia de las mujeres en España y América Latina. España: Cátedra.
- Núñez Sánchez, Jorge. 1999. "Inicios de la educación pública en el Ecuador". Procesos 13, pp. 3-24.
- Ortiz, Cecilia. 2000. "Textos escolares e identidad: la visión del mundo indígena en los textos escolares para la educación básica". Memoria 8, pp. 153-165.
- Omi, Michael y Howard Winant. 1994. Racial Formation in the United States-From the 1960s to the 1990s. EUA: Routledge.
- Pallares, Amalia. 1999. "Construcciones raciales, reforma agraria y movilización indígena en los años setenta". En Emma Cervone y Freddy Rivera, Ecuador racista. Ecuador: FLACSO.
- Pallares, Amalia. 2002. From Peasant Struggles to Indian Resistance. EUA: University of Oklahoma Press.
- Poole, Deborah. 2000 (1997). Visión, raza y modernidad. Perú: Sur Casa de Estudios del Socialismo.
- Prieto, Mercedes. 2004. Liberalismo y temor: imaginando los sujetos indígenas en el Ecuador postcolonial, 1895-1950. Ecuador: Abya-Yala.
- Quijano, Aníbal. 1990. Dominación y cultura. Perú: Mosca Azul Editores.

- Quintero, María del Pilar. 1999. "Racismo, etnocentrismo occidental y educación el caso Venezuela". En José Almeida (comp.), *El racismo en las Américas y el Caribe*. Ecuador: Abya-Yala.
- Quiroga, Diego. 1999. "Sobre razas, esencialismos y salud". En Emma Cervone y Freddy Rivera, *Ecuador racista*. Ecuador: FLACSO.
- Rahier, Jean. 1999. "Mami, ¿Qué será lo que tiene el negro?: representaciones racistas en la revista *Vistazo*, 1957-1001". En Emma Cervone y Freddy Rivera, *Ecuador racista*. Ecuador: FLACSO.
- Rahier, Jean. 1998. "Representaciones de gente negra en la revista *Vistazo*, 1957-1991". *Iconos* 7, pp. 96-105.
- Reglamento General de la Ley de Educación. 1984. Decreto 935, publicado en el Registro Oficial 791, el 23 de julio de 1984.
- Rival, Laura. 2000. "La escolarización formal y la producción de ciudadanos modernos en la Amazonía ecuatoriana". En Andrés Guerrero (comp.), *Etnicidades*. Ecuador: FLACSO.
- Sagrera, Martín. 1974. *Los racismos en América "Latina"*. Argentina: La Bastilla.
- Sánchez-Parga, José. 1992. "Producción de identidades e identidades colectivas". En Autor *et al.*, *Identidades y sociedad*. Ecuador: PUCE, Centro de Estudios Latinoamericanos.
- Shore, Chris. 2002. "Introduction: Towards an anthropology of élites". En Chris Shore y Stephen Nugent (eds.), *Elite Cultures*. Inglaterra: Routledge.
- Sinardet, Emmanuelle. 1999. "La pedagogía al servicio de un proyecto político". *Procesos* 13, pp. 25-42.
- Stutzman, Ronald. 1981. "El Mestizaje: An All-Inclusive Ideology of Exclusion". En Norman Whitten (ed.), *Cultural Transformations and Ethnicity in Modern Ecuador*. EUA: University of Illinois Press.
- Traverso, Martha. 1998. *La identidad nacional en Ecuador: un acercamiento psicosocial a la construcción nacional*. Ecuador: Abya-Yala.
- Wade, Peter. 1997 (1993). *Gente negra, nación mestiza*. Colombia: Siglo del Hombre.
- Wallerstein, Immanuel. 1991a (1988). "The Ideological Tensions of Capitalism: Universalism versus Racism and Sexism". En Étienne Balibar e Immanuel Wallerstein, *Race, Nation, Class-ambiguous identities*. Inglaterra: Verso.
- Wallerstein, Immanuel. 1991b (1988). "La construcción de los pueblos: racismo, nacionalismo, etnicidad". En Étienne Balibar e Immanuel Wallerstein, *Raza, nación y clase*. España: IEPALA.
- Whitten, Norman. 1999. "Los paradigmas mentales de la conquista y el nacionalismo: La formación de los conceptos de la 'razas' y las transformaciones del racismo". En Emma Cervone y Freddy Rivera, *Ecuador racista*. Ecuador: FLACSO.
- Wieviorka, Michel. 1992 (1991). *El espacio del racismo*. España: Paidós.
- Yáñez, Consuelo. 1991. 'Macac' teoría y práctica de la educación indígena: estudio de caso en el Ecuador. Colombia: CELATER, MACAC.