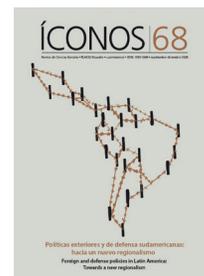


Familia migrante, escuela y comunidad en los Andes equinocciales: continuidades y cambios en la identidad cultural

Migrant family, school and community in the Equatorial Andes: Permanence and change of cultural identity

 Dra. Marta Rodríguez-Cruz. Investigadora posdoctoral, Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM, México. (marta.cruz.rodriguez@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0003-4035-4535>)

Recibido: 05/09/2019 • Revisado: 03/12/2019
Aceptado: 04/05/2020 • Publicado: 01/09/2020



Resumen

Cada vez más, las migraciones constituyen una estrategia de diversificación del riesgo de la población indígena debido a la constante pauperización de las economías campesinas. Esto tiene implicaciones sobre los tradicionales patrones familiares y la transmisión y reproducción de la identidad cultural por medio de las jóvenes generaciones. Reconociendo familia, escuela y comunidad como agencias fundamentales en la transmisión de esa identidad cultural, y partiendo de contextos en los que los referentes paternos están ausentes debido a la migración, esta investigación responde a un doble objetivo: qué consecuencias tiene la migración en la reproducción y conservación de la identidad cultural en las generaciones más jóvenes y cuál es el papel de la escuela y de la comunidad en esta reproducción y conservación identitaria. Se emplea una metodología cualitativa y técnicas de observación con y sin participación, grupos de discusión, entrevistas semiestructuradas y conversaciones informales. Los hallazgos muestran que la comunidad tiene un importante rol como catalizador de la identidad cultural, pese a que la estructura familiar nuclear se ha visto afectada por la migración y la escuela no está enfocada en la transmisión y reproducción de la identidad cultural indígena. Esto nos lleva a concluir en la importancia no de dos, sino de tres instituciones principales en la transmisión de la identidad cultural en contextos indígenas: familia, escuela y comunidad.

Descriptor: comunidad; escuela; familia; identidad cultural; migración; pueblos indígenas.

Abstract

The relentless impoverishment of the peasant economy has led the indigenous population to resort to emigration as a way to diversify their survival-related risks. However, this has a serious impact in traditional family relationships and in the transmission and subsistence of cultural identity among the young in the communities. The importance of family, school and community as cultural identity transmission agents is taken for granted, but, on the other hand, migration tends to deprive the young from enjoying the benefit of a close father figure while they grow up. Given these facts, the present research aims at two main objectives: a) to find out the consequences of emigration for the reproduction and conservation of cultural patterns among the younger generations, and b) to highlight the role of school and community in preserving traditional forms of identity. Qualitative methods are used, including field observation (participatory and non-participatory), discussion groups, semi-structured interviews and informal conversations. Findings show that the community plays a very important part in preserving cultural identity, in spite of the weakening of the nuclear family and of the fact that the school system is not geared to preserving and protecting indigenous culture. The article concludes that there are not two, but three institutions that are crucial for the reproduction of indigenous ethnic identity: family, school and community.

Keywords: community; cultural identity; family; indigenous peoples; migration; school.

1. Introducción

A los pueblos indígenas habitualmente se les ha atribuido un pretendido estatismo por su condición étnica. La misma es asociada con diferentes elementos que supuestamente tenderían a hacer de ellos grupos con una baja intensidad migratoria, como los señalado por Rodríguez (2015, 9): “a) Alta valoración de la comunidad étnica; b) mayor apego a la tierra por su naturaleza de nicho ancestral; c) predominio de pautas culturales y normativas de tipo tradicional y por ello adversas al cambio; d) sanciones sociales asociadas al abandono de la tierra natal, lo que desincentivaría la emigración entre ellos”.

Sin embargo, diferentes estudios ponen de manifiesto que los pueblos indígenas son sujetos de muy diversos procesos de empobrecimiento en sus propios territorios y comunidades (Bretón 2018; Daza 2015; Rodríguez 2004), lo que los lleva, como a otros grupos humanos, a desplegar estrategias de supervivencia, entre las que la migración es una de las más importantes. No obstante, si bien estos pueblos experimentan presiones económicas similares a la generalidad de la población para migrar, en numerosas ocasiones “lo hacen en una situación de mayor vulnerabilidad debido a las condiciones de pobreza, exclusión y discriminación en las que viven” (Torres y Carrasco 2008, 11). Mucho tienen que ver con esta vulnerabilidad las reformas económicas (Bello 2004; Navarrete 2010) y agrarias (Bretón 2007 y 2018) desarrolladas durante las últimas décadas, que han agudizado la pauperización de las economías campesinas indígenas, fomentando la migración internacional e interna de estos pueblos.

En el caso ecuatoriano, las reformas agrarias de 1964 y 1973 respondieron a políticas económicas liberales que no satisficieron la demanda del derecho a la tierra, sino que incrementaron los procesos de exclusión y pobreza indígena mediante un reparto inequitativo de la misma en el que estos recibieron las más improductivas (Bretón 2007 y 2018). En la actualidad, la última *Ley orgánica de tierras rurales y territorios ancestrales*, vigente desde 2016, continúa sin resolver este problema estructural. En las comunidades, esto significa poner en riesgo la soberanía alimentaria y las posibilidades de vivir y permanecer en el campo, puesto que la tierra es el principal medio de vida y subsistencia familiar (Rubio 2010).

Casísticas como las anteriores han provocado un incremento de las migraciones indígenas internacionales e internas en América Latina (Rodríguez 2015) debido, justamente, a la distribución desigual de la tierra cultivable o/y a su pérdida (Albó et al. 1981; Coronel 2013; Llanos 2006). Esta es la problemática que viven las comunidades indígenas de Zumbagua y Rumipamba. Situadas en la provincia de Cotopaxi, en los Andes equinocciales, estas se enfrentan a un constante empobrecimiento del campo que ha generado un aumento de la migración interna, particularmente hacia Quito y Guayaquil, donde los indígenas llegan buscando las oportunidades que

ofrece el desarrollo industrial y urbano. Esta movilidad tiene repercusiones sobre la estructura familiar en las comunidades de origen. De hecho, en Ecuador, y centrándose en el caso de los progenitores que migran sin sus hijos, Herrera y Carrillo (2009) han señalado diferentes tipos de familias con gran variedad de situaciones y arreglos, a partir de su necesaria reorganización para el cuidado de los niños que permanecen en el lugar de origen y en función del miembro familiar que migra (el padre, la madre, ambos): “Algunos jóvenes han quedado con su madre o con su padre, otros con sus abuelas, otros con las tías, hay algunos niños que han quedado al cuidado de sus hermanos mayores y finalmente hemos encontrado casos de [...] menores de edad, que viven solos” (Herrera y Carrillo 2009, 110).

En el marco de nuestra investigación, en Zumbagua y Rumipamba los registros revelan la prevalencia de familias en las que los hijos permanecen en la comunidad, bien bajo el cuidado de sus abuelos o bien en completa soledad y a cargo de sus hermanos menores, debido a la migración conjunta de sus progenitores. Estas casuísticas registradas se corresponden con los llamados “hogares dona” (González de la Rocha 1999), que implican una pronunciada ausencia de la segunda generación en las familias, llevando a la existencia prácticamente exclusiva de los padres y los hijos de los migrantes en las comunidades. Lo anterior tiene repercusiones sobre la niñez, por cuanto esta crece y experimenta sus procesos de socialización y enculturación¹ en ausencia de ambos progenitores.

Como lo refieren Herrera y Carrillo (2009), muchas familias reaccionan ante las coyunturas socioeconómicas que se les presentan mediante la migración, fenómeno que tiene efectos sobre los comportamientos de cada uno de los miembros familiares y sobre las normas que rigen sus universos sociales y culturales, pues la movilidad ha alternado los tradicionales patrones familiares indígenas y, con ello, las funciones de sus miembros en los procesos de socialización, enculturación, transmisión y reproducción de la identidad cultural. En igual sentido, y como instituciones fundamentales en los mismos procesos, la escuela intercultural bilingüe y la comunidad indígena poseen funciones determinantes, las cuales también pueden verse afectadas por los patrones migratorios.

En términos generales, son todavía escasos los estudios dirigidos a la movilidad de los pueblos indígenas y, por lo tanto, es escasa la producción de conocimiento sobre esta temática en general y sobre las consecuencias de la migración en las comunidades de origen en particular. Al respecto, identificamos junto con Torres y Carrasco (2008, 12) tres aspectos importantes en los que los estudios sobre movilidad indígena pueden significar una contribución: las concepciones de territorialidad, las de comunidad y las de identidad. Este trabajo pretende ser una contribución respecto al último de estos elementos, pero desde una concepción no esencialista ni inmutable

¹ Proceso en que el sujeto adquiere el sistema de códigos, valores y significados sociales, culturales, lingüísticos, religiosos, políticos, económicos y otros cualesquiera del grupo étnico al que pertenece.

de identidad (Célleri 2018; Hall 2003; Vásquez 2014). La identidad es un elemento dinámico en constante transformación, por lo que no debemos caer en la concepción dicotómica de las comunidades indígenas rurales como espacios anclados a lo tradicional en los que la identidad es inmutable, frente a los espacios urbanos como espacios modernos en los que la identidad es cambiante y las tradiciones se pierden; esta dicotomía se fortalece con la migración campo-ciudad y limita la comprensión del carácter dinámico de la identidad (Célleri 2018, 19). Concordamos con los planteamientos de Vásquez (2014) en que la migración permite cuestionar el carácter estático atribuido a la concepción de identidad, de manera que “la relación identidad-migración demuestra cómo la identidad es una relación social, y la cultura una relación de diferencias que escapan a cualquier esencialismo que recayera sobre las comunidades indígenas” (2014, 14). En tanto que partimos de una concepción no esencialista ni inmutable de identidad, no la interpretamos como un elemento que desaparece por completo cuando es afectado por otro ni como un elemento que solo se transforma por la acción exclusiva de otro externo como la migración. Al contrario, entendemos que la identidad es dinámica y cambiante *per se*, lo cual no implica reconocer que la migración, entre otros elementos, también incide sobre esta y la transforma, mediante las conexiones e influencias extracomunitarias desarrolladas por sus miembros.

194

Con estos antecedentes, el siguiente trabajo presenta los resultados de una investigación etnográfica en la que se responde a un doble objetivo. Teniendo en cuenta que se trata de contextos en los que los referentes paternos de los niños están ausentes, estos son: qué consecuencias tiene la migración en la reproducción y conservación de la identidad cultural en las comunidades indígenas de Zumbagua y Rumipamba en las generaciones más jóvenes y cuál es el papel de la escuela y de la comunidad en esta reproducción y conservación identitaria.

A continuación, se expone la metodología de investigación, para luego analizar las categorías conceptuales sobre las que se ha basado la recogida de los datos en el terreno. Por último, se presentan los resultados de la investigación, discusión y conclusiones.

2. Notas metodológicas

Este trabajo se sustenta sobre una metodología cualitativa, etnográfica y descriptiva (Cisterna 2007), que ha buscado comprender a los sujetos sociales dentro de su propio marco de referencia (Taylor y Bodgan 1986, en Álvarez-Gayou 2004, 26). Dicha metodología ha implicado la revisión y análisis crítico de la producción bibliográfica especializada sobre el objeto de estudio, así como el desarrollo de un trabajo de campo durante 14 meses, distribuidos entre 2013, 2014 y 2015, con una vuelta al

terreno en 2018. Para la obtención de los datos etnográficos, se aplicaron las técnicas de observación participante y no participante, grupos de discusión, entrevistas semiestructuradas y conversaciones informales.

A excepción de las conversaciones informales, cuyo empleo ha respondido a la espontaneidad de la interacción con los sujetos sociales, el resto de las técnicas fueron previamente diseñadas a partir de la elaboración de guiones y cuestionarios específicos. En el caso de las observaciones, los guiones estuvieron dirigidos al registro de las formas de transmisión de la lengua y la cultura, así como de las posibles formas de permanencia y variación de estos elementos en tres espacios diferentes, pero íntimamente vinculados: la familia, la escuela y la comunidad. En el caso de grupos de discusión y de las entrevistas semiestructuradas, los cuestionarios se orientaron al registro de los discursos de los sujetos para estudiar cómo viven, interpretan y explican los procesos de transmisión y reproducción de la lengua y la cultura en el marco de estructuras familiares afectadas por la migración.

Se aplicaron cuatro grupos de discusión y 35 entrevistas semiestructuradas a los sujetos de investigación agrupados por categorías: docentes y niños. Respecto a los últimos, aquellos que han formado parte del estudio se sitúan en un rango de edad de entre cinco y 14 años, rango que corresponde a la Educación General Básica (niveles Elemental, Medio y Superior) en las correspondientes escuelas interculturales bilingües Cacique Tumbalá y Pacha Quilotoa de las comunidades de Zumbagua y Rumi-pamba, respectivamente. Sobre estas comunidades cabe señalar que la totalidad de su población es de nacionalidad indígena kichwa, el 99% es pobre y el 91,1% vive en condiciones de pobreza extrema (GAD Parroquial Guangaje 2015 y GAD Parroquial Zumbagua 2015). Ambas se ubican en los páramos de la provincia de Cotopaxi, una de las más pobres del Ecuador junto con la de Chimborazo.

Mapa 1. Ubicación geográfica de las comunidades indígenas y unidades educativas



Elaboración propia a partir de Google Maps.

3. Familia migrante, escuela intercultural bilingüe y comunidad indígena

Tanto el concepto como el modelo “clásico” de familia (Knallinsky 2010; Ruiz 2004) han evolucionado debido a las transformaciones sociales, políticas y económicas estructurales promovidas por el capitalismo global y las dinámicas migratorias derivadas de estas transformaciones, constituidas como estrategias familiares de diversificación del riesgo (Vargas 1998). Así, la migración ha alterado las formas tradicionales de organización familiar y comunitaria. En algunos casos, ha llevado a romper los vínculos con el lugar de origen, mientras que en otros estos han sido redefinidos y reestructurados, generándose una readaptación de la institución familiar y de su estructura a partir de la movilidad (Quecha 2014, 227). Las familias desarrollan respuestas y estrategias de reorganización interna ante estas alteraciones que la migración provoca en sus estructuras, muchas de las cuales estaban trastocadas antes de la migración de algunos de sus miembros. Por ejemplo, algunas de las familias de las comunidades de estudio ya registraban problemas de alcoholismo y violencia intrafamiliar que habían provocado su desestructuración antes de verse afectadas por la migración. En este sentido, es importante deconstruir los patrones que estigmatizan la migración y que construyen “formas de ver y de entender las dinámicas migratorias, tanto en la academia como en la sociedad, como procesos simplemente ‘destructivos o desarticuladores’” (Pérez y Pesántez 2017, 60), sin tener en cuenta las situaciones y contextos previos.

Señalan Martínez et al. (2010, 2) que “la familia es uno de los entornos más determinantes en el desarrollo del individuo. En la familia no solo nacemos y crecemos, también se transmiten modos de ser y estar en el mundo; en definitiva, el sistema familiar es la primera [...] instancia socializadora en nuestro transcurso vital”. Sin embargo, esta función socializadora de la institución familiar ha debido ser reorganizada a causa de los nuevos modelos familiares surgidos a tenor de las migraciones, ya que las familias no permanecen ajenas al entorno meso y macro-estructural en el que están inmersas.

En la medida en la que las migraciones han modificado las funciones tradicionalmente asumidas por la familia, han hecho que algunas de ellas, como la educación de los hijos y la transmisión de la identidad cultural, hayan sido traspasadas a otras instituciones como la escuela (Flaquer 1995; Priegue 2008). En comunidades indígenas afectadas por la migración de padres y madres de familia que se van sin sus hijos, la escuela intercultural bilingüe ha pasado a asumir mayor responsabilidad en estas funciones, aunque, como institución de socialización y enculturación, e independientemente de que sus alumnos sean o no hijos de migrantes, la escuela no solo debe desempeñar una tarea estrictamente académica, sino también la de transmitir la lengua materna y la cultura de pertenencia de quienes en ella se inscriben (Cortón 2011).

Si la socialización es el proceso mediante el que el sujeto aprende e interioriza los contenidos socioculturales de sus contextos más próximos y desarrolla y reafirma su identidad bajo la influencia de agencias socializadoras, familia y escuela son las dos principales agencias en este proceso (Satriano 2008; Serrano 2006). De aquí que ambas instituciones deban estar adecuadamente articuladas para favorecer por parte del sujeto la asunción y reproducción de los códigos y patrones culturales que conforman los marcos referenciales de sus mundos de vida (De León 2011; Riera 2001).

Sin embargo, y como lo señala Hecht (2006), investigaciones realizadas sobre procesos de socialización y enseñanza en familias y escuelas indígenas como las de Quadrelli (2000) y Sagastizábal (2000) (en Hecht 2006, 96) revelan que la socialización familiar y la escolar son incompatibles y opuestas debido a las diferencias en el lenguaje y en los procesos de conocimiento y socialización dados en ambas instituciones. Estas diferencias, se afirma, son las que favorecen el abandono y el fracaso escolar de los niños indígenas, puesto que, pese a su denominación de escuela intercultural bilingüe, en ella se reproducen modelos pedagógicos y sociales aculturativos.

A tono con lo anterior, Knallinsky (2010) apunta que, si bien la familia sigue siendo valorada como una de las instituciones principales en la transmisión de los valores y de la identidad cultural, la capacidad de la escuela para anular estos elementos transmitidos por la vía familiar en favor de los hegemónicos y dominantes es subestimada. La falta de correlación entre los valores culturales e identitarios transferidos desde la institución familiar y la educativa, además de poder derivar en una deficiente adaptación de la infancia a su entorno, así como en un bajo rendimiento académico, cuando no en fracaso escolar (Álvarez y Montaluisa 2012; Knallinsky 2010), también puede tener efectos sobre la identidad lingüística y cultural de la niñez en términos aculturativos, con repercusiones agudas en los hogares en los que se ausentan los referentes paterno y materno, conjuntamente, por motivos migratorios.

Sin embargo, en contextos indígenas en general y en contextos indígenas andinos en particular, debe considerarse el papel de la comunidad como agente educativo, socializador y de enculturación. El *ayllu*² es un espacio de socialización, representación y transmisión de valores y prácticas culturales. Como territorio vivido, es el ámbito de ejercicio de lo comunitario y lo cotidiano, y brinda la posibilidad de desarrollar una práctica vital en la que se involucran saberes y experiencias (Tapia 2004, 22-23). Como institución, es el eje y “la base fundamental de concentración y procesamiento cultural, político, social, histórico e ideológico” en el que “se desarrollan los valores y principios que guían y norman la acción de las personas” (Macas 2000, s/p). Como espacio, es el lugar en el que se despliega el complejo simbólico-cultural propio y permite, mediante la participación en la dinámica habitual, marcada por ritmos, haceres y saberes colectivos, la construcción del sentido de pertenencia por medio de la interiorización de los códigos, símbolos, valores y patrones socioculturales de referencia (Giménez 2000).

2 En kichwa: comunidad.

En el ámbito comunitario, las formas culturales compartidas actúan como arterias que vinculan a los sujetos y esa vinculación adopta la forma de “lealtad cultural” entre sus miembros (Chávez 2013). De acuerdo con Schieffelin y Ochs (1986), tanto el lenguaje como la interacción y la comunicación son conductas y conocimientos culturales que se adquieren y que son constitutivos del proceso de enculturación y socialización comunitaria con los que se identifican todos sus integrantes. De tal manera, si bien las relaciones paterno-filiares determinan valores, actitudes y modos de ser que la niñez asimila desde que nace (Knallinsky 2010), estos elementos también están presentes en el *ayllu* y adquieren un importante papel socializador y enculturador. En el mismo sentido, conviene destacar lo que Epstein (1978, en Chávez 2013, 134) llama “cultura íntima” en el ámbito comunitario, expresada sutilmente en la vida cotidiana de los sujetos y generada de manera inconsciente, no a través de discursos explícitos sino de coordenadas sociales y culturales que marcan una “etnicidad de acción” (Chávez 2013, 134).

4. Continuidades y cambios de la identidad cultural en Zumbagua y Rumipamba

198

Este acápite se centrará, en primer lugar, en las repercusiones de la migración sobre los procesos de transmisión de las prácticas culturales y de la lengua materna en las comunidades de Zumbagua y Rumipamba; luego se analizarán estos procesos mediante sus escuelas interculturales bilingües y, paralelamente, se estudiará qué consecuencias tienen estos elementos –migración, familia, escuela– sobre la reproducción de la identidad cultural en las generaciones más jóvenes y cuál es el papel de la comunidad al respecto.

4.1. La familia

El trabajo etnográfico permitió registrar una tendencia generalizada entre la población indígena de las comunidades de Zumbagua y Rumipamba que tiene que ver con la migración conjunta del padre y la madre de familia motivada por la precariedad productiva de la tierra y, derivada de esta, la pobreza: “Los papasitos son la mayoría que están de emigración, se van los dos [...] no hay producción, entonces [...] tienen que emigrar, aquí no pueden vivir porque no hay ni agua ni para consumo humano, peor para regadío” (entrevista a Roberto, rector de escuela, Zumbagua, 2018).

Cuando los hijos no forman parte del proyecto migratorio son dos las situaciones principales que se generan. En la primera, los hijos de los migrantes se quedan bajo el cuidado de sus abuelos, mientras que en la segunda se quedan solos debido a la inexistencia de abuelos o de otros familiares que puedan responsabilizarse de su cuidado.

En los casos estudiados, la situación migratoria de los progenitores repercute en

la identidad cultural de los niños por medio de la translocalidad, entendida en términos de un cambio en la relación entre territorio e identidad a partir de la migración (Appadurai 1999), pero también del contacto de los niños con núcleos urbanos próximos a las comunidades motivado por la cuestión de la tierra y la pobreza. De tal manera, teléfonos celulares, peinados, vestimentas y músicas occidentales representan la apropiación de nuevos elementos introducidos en las comunidades a partir de las migraciones de los progenitores y del contacto habitual de los niños con ciudades cercanas, principalmente con Latacunga y en menor medida con Pujilí, ambas situadas a varias horas de las comunidades.

Cabe señalar que, si bien en los casos estudiados se ha registrado el envío de remesas de los padres migrantes, estas son escasas. Lo anterior es debido a que las ganancias económicas obtenidas de la migración interna no son demasiado altas y, además, son necesarias para el propio sustento de los progenitores en los lugares de destino –Quito y Guayaquil–, donde principalmente se utilizan en vivienda, alimentación y transporte. En los casos en los que se envían remesas, estas son recibidas por los abuelos, quienes, si bien las invierten en alimentación, encuentran problemas para proporcionar a los niños todo el alimento que necesitan, ya que las remesas no son cuantiosas. Los niños que viven en soledad no perciben remesas de sus progenitores; estos regresan a la comunidad una vez cada dos o tres meses para llevar productos desde la ciudad a sus hijos con el fin de surtirlos hasta la próxima visita. Sin embargo, muchas veces estas visitas son demasiado espaciadas y los niños se quedan sin alimento, motivo por el que, junto a muchos de aquellos que viven con sus abuelos, deben desplazarse a Latacunga para trabajar en la fábrica de cemento del Barrio de San Felipe para proveerse por sí mismos de alimento, vestido y calzado. Ello favorece la incorporación de los elementos antes señalados y también ha dado lugar a una alteración de las costumbres alimenticias. La situación de la tierra y, derivado de ello, las migraciones, han llevado a una disminución de la producción propia –haba, papa, melloco– que ha impulsado el consumo de otros productos introducidos en las comunidades por los progenitores, pero que también son adquiridos en los mercados de las ciudades más cercanas por los comuneros –como arroz y fideos–.

Más bien es que yo ando trabajando en la bloquera,³ allá por Latacunga, porque acá ya no nos alcanza la tierra y mis papitos son que están de migración y no me pueden dar comprando... la comida, entonces... compro allá a los fideos, el arroz... también me dicen acá que les dé trayendo (entrevista a Luis, 11 años, Rumipamba, 2015).

También se registró que la comunicación entre hijos y padres migrantes es relativamente escasa y se establece mediante llamadas de telefonía celular. Una comunicación frecuente mediante aplicaciones que requieren internet –como WhatsApp–

3 Fábrica destinada a la producción de cemento.

no puede realizarse debido a la inexistencia de red en las comunidades. De hecho, se observó que, para poder realizar llamadas, los niños debían salir a la Panamericana –sistema de carreteras que conecta a casi todos los países de América–, situada a kilómetros de aquellas.

Las consecuencias de la migración parental sobre el proceso de enculturación mediante la familia se agudizan entre aquellos niños que, a diferencia de los que lo hacen con sus abuelos, viven en soledad, quedándose muchos de ellos a cargo de sus hermanos más pequeños desde muy temprana edad –entre los seis y los siete años de edad–. Al no existir un cauce filial directo de transmisión de los elementos culturales, la apropiación e incorporación de elementos externos –peinados, ropas, músicas occidentales, etc.– se torna más notable por medio del contacto de los niños con los núcleos urbanos y las visitas puntuales de los progenitores.

Sin embargo, pese a la alteración de los patrones familiares devenidos de la migración, la experiencia de vida en ausencia de sus referentes parentales y el mayor contacto con las ciudades, los registros etnográficos obtenidos muestran que la vivencia cotidiana de la comunidad favorece en estos niños –ya habiten con sus abuelos o en soledad– la asunción de valores, sentidos y significados insertos en la estructura cultural que el espacio comunitario vivido transmite. En definitiva, permite que la interacción social que se da en la vida cotidiana sea directa y personal, lo que favorece la integración de valores y elementos culturales por parte de los niños, como sujetos con acceso permanente al mundo social en el que están inmersos (Vygotsky 2010).

Las observaciones en la celebración de ritos de paso –bautizos, matrimonios, funerales– y fiestas tradicionales –*Pawkar Raymi*, *Inti Raymi*, *Kulla Raymi*, *Kapac Raymi*–⁴ revelan cómo los niños adquieren sentidos, valores y símbolos que permiten asumir y reproducir la identidad cultural mediante la participación y la experiencia vivida. Igualmente, la celebración de mingas –trabajos colectivos desarrollados para el bien de la comunidad– favorece la adquisición de los valores de solidaridad y reciprocidad característicos de las cosmovisiones indígenas andinas, lo que revela el papel de la comunidad en cuanto ente socializador y de enculturación, como se puede ver en sus discursos: “Acá hacemos las mingas. Por ejemplo, como hay el problema del agua, nos dijeron que ya teníamos que ayudar a traer el agua de allá del otro lado donde hay la quebrada de por allá, del... embalse ,pues, entre todos ayudamos” (entrevista a Marcela, 8 años, Zumbagua, 2015). Lo mismo ilustra el siguiente relato: “Hicimos una minga para ayudar a arreglar la escuela. Estaba todo hecho pedazos... algunos papases también ayudaron. De mañana todos íbamos a colaborar, [...] y así de a poquito fuimos arreglando” (entrevista a Evelin, 6 años, Rumipamba, 2018).

4 Respectivamente: festividad del florecimiento del campo (solsticio de primavera), de la terminación de la cosecha (solsticio de verano), de preparación de la tierra para una nueva siembra (solsticio de otoño) y de germinación de la tierra para una nueva siembra (solsticio de invierno).

Por lo demás, se observa una hibridación en la que los elementos apropiados se insertan en la estructura cultural propia, respecto a lo cual se registraron numerosos ejemplos, entre los que señalamos: la participación de los niños en los rituales festivos, funerales, matrimonios y mingas, a donde asisten con peinados y ropas occidentales, o bien combinando estas últimas con las propiamente indígenas; tanto en el día a día como en la celebración de los mencionados rituales y actividades, junto al maíz y la papa –alimentos propios de las dietas indígenas andinas–, la incorporación de nuevos alimentos como el arroz y la pasta; o el uso de celulares para reproducir no solo música occidental sino también música indígena de moda. Asimismo, se constató que los niños llaman a estos dispositivos *hampatu* –sapo– por la similitud entre su tamaño, su color, el sonido que emiten y las características de los sapos que viven en las reservas de agua.

Muchos de estos elementos pueden ser entendidos como marcadores culturales no indígenas por parte de algunos adultos y ancianos, quienes interpretan que su incorporación hace de los niños sujetos “menos indígenas” o “no indígenas”. Sin embargo, como demuestran los propios discursos de la niñez, esta se sigue identificando como indígena, lo que pone de manifiesto el carácter dinámico y cambiante de la identidad:

R: Yo me quise cortar [el pelo] pero mis papás no me dejaron. Mi mami sabía decirme ‘mija, vos runita [indígena] eres, tienes que llevar pelo en trenza, si no andas pareciendo *mishu* [mestiza]’. Pero mi mami se fue de migración... y ya me corté. Porque yo le veo a las guambras [muchachas] que llevan pelo cortado y algunitas así parado [empinado] así... y ya me corté.

B: ¿Entonces ya no eres runa porque no llevas el pelo recogido en una trenza?

R: Nooo, runita soy, pues, [...] nomás mi pelo no está en trenza (entrevista a Yessica, 9 años, Rumipamba, 2018).

Por otra parte, la interacción cada vez más constante con los núcleos urbanos, donde la mayoría de la población es blanco-mestiza y castellano-hablante, nos lleva señalar el uso y, sobre todo, desuso, de la lengua materna. Si bien la transmisión del kichwa está garantizada para los niños que viven con sus abuelos –siendo la práctica totalidad de estos monolingües en kichwa– su empleo queda restringido a ámbitos muy concretos como el hogar y algunas situaciones de interlocución con comuneros monolingües o bilingües –kichwa-castellano–. En las ciudades y sus mercados, en la fábrica y en la relación con el Estado y sus instituciones, el castellano es la única lengua de relación intercultural y, por lo tanto, el kichwa no es empleado. Lo anterior redundará en un desuso progresivo del mismo debido a la incorporación y naturalización del castellano como lengua principal de comunicación. Decía al respecto uno de los niños:

La verdad, al kichwa yo no es que le hablo mucho porque más hablo en castellano allá en Latacunga, si no, no hay modo de entender con otros compas. Más acá en la comunidad es que mis papitos no me hablaron en kichwa, se fueron de migración. Solo nos hablamos en kichwa con mi abuelito, él si nos ha sabido hablar en kichwa. Fuera de ahí... no le hablo al kichwa (entrevista a Carlos, 12 años, Rumipamba, 2018).

Especial mención merece la lengua indígena en el caso de los niños que crecen en absoluta soledad y de la que solo conocen algunas palabras adquiridas mediante la interacción con otros comuneros, dado que en el hogar no existen referentes filiales encargados de su transmisión. Entre esta niñez también se advierte el uso prácticamente exclusivo del castellano. Por ejemplo, una niña de Zumbagua señalaba que “del kichwa... poco sé, pues. Acá nadie me enseñó, nomás en castellano. Así le ando escuchando al abuelito, al papasito de algún amigo y por ahí digo ‘qué dirá’ y algo le aprendo” (entrevista a Nina, 7 años, Zumbagua, 2015).

Los registros apuntan a una situación de diglosia que es vivida y reproducida por las comunidades, en la que el castellano es la lengua de más prestigio y es empleada como lengua oficial, mientras el kichwa es relegado a situaciones de oralidad concretas y consideradas socialmente inferiores –familia, comunidad–. Esta misma situación de diglosia es la que se transmite a la niñez en el ámbito comunitario.

4.2. *La escuela intercultural bilingüe*

Partiendo de la modalidad educativa intercultural bilingüe que en Ecuador rige para la población indígena, a continuación, se muestran los datos obtenidos sobre el currículo y el tratamiento de la lengua materna como dos elementos clave para la reproducción y conservación de la identidad cultural, conforme a lo señalado por diversos especialistas (Álvarez y Montaluisa 2012; Fernández 2005; López 2007). Dichos datos fueron recogidos en las escuelas interculturales bilingües de las respectivas comunidades: la Escuela del Milenio Cacique Tumbalá, de la comunidad de Zumbagua, y la escuela Pacha Quilotoa, de la comunidad de Rumipamba.

Respecto al currículo –materializado en los libros de texto–, si bien este debe integrar de forma equilibrada los saberes y conocimientos indígenas, nacionales y universales, buscando su funcionalidad en la vida cotidiana y, a su vez, favoreciendo el interaprendizaje y el diálogo intercultural (Fernández 2005), el análisis desarrollado sobre los libros escolares revela importantes contrasentidos. Los registros señalan que los contenidos de estos materiales obedecen a patrones socioculturales hispano-occidentales centrados en modos de vida urbanos en los que el conocimiento indígena es tratado de manera marginal. Los propios alumnos comentan cuando se los interpela por esta cuestión: “Yo le veo más bien... que no *muestra* [muestra] las cosas de la comunidad... dice más bien

las cosas de los *guambras* [muchachos] de la ciudad, cómo le hacen allá... pero a mí me gusta porque se ven bien chéveres así con sus *chompas* [cazadoras] que saben llevar, no son de poncho” (entrevista a Inti, 11 años, Zumbagua, 2018).

Aunque en el ámbito educativo la perspectiva intercultural debe desarrollarse como un proceso de doble vía en el que cada grupo sociocultural se reafirma en lo propio, al tiempo que aprende sobre los elementos sociales y culturales de “los otros” (López 2007), en los casos estudiados el orden físico, histórico, cultural, simbólico y, en definitiva, cosmogónico de la comunidad no es parte sustancial del currículo escolar. Al respecto, si bien elementos como los alimentos, peinados, vestimentas y músicas occidentales se han incorporado a partir de la translocalidad resultante de la migración parental y del contacto de los niños con núcleos urbanos, la imitación de patrones blanco-mestizos en estos términos también es promovida por medio de las imágenes y contenidos recogidos en los libros de texto, impidiéndose el desarrollo de procesos de autoidentificación desde el ámbito educativo.

Al estar basados estos textos en modelos de vida hispano-occidentales y urbanos, no prestan funcionalidad a las comunidades indígenas: no se orientan hacia la satisfacción de sus necesidades sociales, culturales, lingüísticas, económicas ni productivas. El currículo escolar no transmite ni permite reproducir formas propias de artesanía, tecnologías, danzas, músicas, así como mitos, leyendas, historias locales y juegos que favorezcan el aprendizaje y la reproducción de valores como la solidaridad y la reciprocidad ni incorpora ni apoya la celebración de ritos de paso y festividades, elementos todos que integran la cosmovisión indígena y que sí están presentes en el ámbito comunitario. La escuela no toma como referencia el “currículo oculto” que se transmite y reproduce mediante la comunidad. En este sentido, y a excepción de las mingas, en la realidad observada se registró una limitada participación de la escuela en las actividades comunitarias.

En cuanto al tratamiento de la lengua materna como otro de los elementos fundamentales de la reproducción y conservación de la identidad cultural (López 2007), y en consonancia con el modelo educativo intercultural bilingüe, el kichwa debe recibir el tratamiento de lengua principal de instrucción como elemento estructurante de una concepción del mundo determinada que retroalimenta y es indisociable de la identidad cultural. Sin embargo, los registros muestran que el castellano es el que recibe el tratamiento de lengua principal y prácticamente exclusiva de instrucción y no el tratamiento de lengua de relación intercultural.

Los análisis realizados sobre los libros escolares evidencian un uso predominante del castellano, incluso en aquellos libros supuestamente dirigidos al aprendizaje y refuerzo del kichwa: los *Kukayos pedagógicos*. Asimismo, el kichwa registrado en este material no se corresponde con los esquemas semánticos y sintácticos ni con el léxico de la propia lengua debido a que, como otras lenguas indígenas, se ha tratado de una lengua ágrafa, por lo que su escritura requiere todavía de la creación de neologismos y adaptaciones conceptuales (Gómez y Agualongo 2006), haciéndolo incomprensible para los docentes

indígenas. Por lo anterior, el kichwa escrito en estos textos es ininteligible para los docentes, quienes hacen un uso parcial de los mismos y recurren frecuentemente al castellano como lengua prácticamente exclusiva de instrucción, promovándose así la castellanización de los educandos. Uno de los docentes señalaba: “Yo no entiendo. El kichwa que viene para el *Kukayo* no responde al kichwa que yo manejo, no se entiende, no puedo decir a los *guagas* [niños] que me den trayendo la tarea porque ni siquiera yo sé” (entrevista a Vicente, Rumipamba, 2015).

En los procesos de aula también se registró un tratamiento deficiente de la lengua materna por parte de docentes mestizos e indígenas. Los docentes mestizos no pueden desarrollar la enseñanza en kichwa porque no han recibido la formación correspondiente, lo que los obliga a emplear el castellano como lengua exclusiva de instrucción. Mientras que los indígenas, pese a ser conocedores del kichwa, no lo emplean como lengua principal de instrucción en el aula y en pocas ocasiones lo utilizan como lengua de comunicación dentro y fuera de ella, bajo el alegato reiterativo de que “al kichwa los estudiantes ya le aprenden en la casa”. Ellos mismos han interiorizado el castellano como lengua principal de instrucción y comunicación.

La castellanización de los niños en la escuela se ve favorecida por la situación de diglosia que existe en las comunidades. En el caso de los niños que viven en soledad, la castellanización se torna más evidente por la ausencia de referentes paternos para la transmisión de la lengua madre.

5. Discusión y conclusiones

Apunta Iglesias (1994, 543) que la familia “no es únicamente el semillero donde se reproducen físicamente los miembros de la sociedad, sino también el caldo de cultivo donde proliferan los valores y se regenera el tejido social generación tras generación”. En la familia se aprenden los valores religiosos, políticos, de solidaridad y cooperación, los símbolos, sentidos, significados y prácticas socioculturales, etc. Pero debe tenerse en cuenta que, en el proceso de apropiación de la cultura, cuando el sujeto (receptor) recibe las pautas culturales las descodifica, de manera que en su descodificación estas pueden ser modificadas por la distancia generacional –en los casos de estudio, la distancia abuelos-nietos– y por factores políticos y socioeconómicos coyunturales –también en estos casos, la migración parental– (Harris 2009, 158).

En los hogares en los que conviven abuelos y nietos, si bien nuestras observaciones constatan la transmisión de elementos culturales indígenas de los primeros a los segundos, los registros indican que, en el salto generacional, los niños han modificado algunos de estos elementos incorporando otros –nuevos peinados, vestimentas, músicas, alimentos– a partir de la coyuntura socioeconómica en la que se desarrollan, misma que conduce a la incorporación de dichos elementos por parte de aquellos

niños que viven y crecen en soledad. Esta coyuntura socioeconómica en la que viven los niños está marcada tanto por su desplazamiento a las ciudades cercanas para trabajar debido a la situación de pobreza en las comunidades, como por la ausencia de sus progenitores debido a la migración. En este sentido, deben tenerse en cuenta los cambios introducidos en las comunidades a partir de la movilidad. Como lo señala Bastos (1999), los indígenas no permanecen inmunes a la creciente heterogeneidad sociocultural cuando migran y se desplazan a las ciudades. Una heterogeneidad que en el contexto de la globalización puede manifestarse como hibridación en el ámbito comunitario, implicando variaciones y adaptaciones de la identidad en el lugar de origen. En la migración no solo participan quienes se desplazan físicamente sino también quienes se quedan en la comunidad, que pueden transformar la identidad por influencia de las experiencias de movilidad de otros y por el mantenimiento de conexiones entre las comunidades y las ciudades a las que aquellos migran “a través de dinámicas de consumo de tecnologías, estéticas y otros bienes simbólicos” (Vásquez 2014, 24). Sin embargo, coincidimos con Célleri (2018, 13) en que la movilidad de los indígenas, y en los casos de estudio su impacto sobre quienes permanecen en las comunidades no debe entenderse como un “desestabilizador” de la identidad, sino como un proceso de diferenciación social.

Empero, debe subrayarse que, en la relación movilidad-identidad, los cambios identitarios no se deben a la migración *per se*, no se debe caer en este simplismo, haciendo a los migrantes “culpables” de estos cambios (Célleri 2018; Vásquez 2014). Por el contrario, debe abrirse la perspectiva hacia un análisis más amplio en el que atender las situaciones de pauperización de las economías campesinas indígenas a causa de las desigualdades en el reparto y tenencia de la tierra y su baja calidad, lo que ha propiciado la migración y el desarrollo de experiencias identitarias con impacto en las comunidades de origen, donde las generaciones más jóvenes construyen su identidad sobre algunos elementos nuevos como los señalados. En la misma línea, deben considerarse las circunstancias previas de las familias en términos de desestructuración y carencias comunicativas y afectivas (Pérez y Pesántez 2017, 71) para evitar caer en el estigma de la migración como causante de situaciones que, si bien pueden ser afectadas por la migración, eran precedentes a ella.

Por otro lado, aunque la escuela intercultural bilingüe debería ser una institución articulada con la familia a fin de transmitir la identidad lingüística y cultural indígena, así como ser una prolongación de la comunidad orientada a la satisfacción y reproducción de sus necesidades y formas socioculturales (Fernández 2005), en ambos casos las escuelas interculturales bilingües manejan modelos pedagógicos hegemónicos mediante los que se transmite la identidad blanco-mestiza y el castellano. Lo anterior implica el despliegue de procesos de blanqueamiento y castellanización contrapuestos a la cultura indígena kichwa y a la lengua del mismo nombre, elementos constitutivos de la identidad cultural comunitaria sobre los que deberían sustentarse

los modelos pedagógicos escolares. En el caso particular de la lengua, se impulsa la diglosia escolar (Pineda 2005, 46) entre los niños que aprendieron el kichwa por medio de sus abuelos, mientras que el castellano representa la lengua materna de aquellos a quienes nunca se transmitió el kichwa y crecen en ausencia de todo referente familiar.

En el marco de la articulación coyuntural familia-escuela en la que viven los niños, se observan identidades híbridas en las que, si bien se evidencia el sesgo hispano-blanco-mestizo, la dinámica cotidiana socio-comunitaria, como espacio en el que se experimenta día a día la cultura viva, hace que los distintos elementos externos apropiados –vestimenta, peinados, músicas, alimentos, celulares– sustituyan o se combinen e integren con los propiamente indígenas, ajustándose a una misma racionalidad cultural de fondo. Esto permite mantener las mismas “coordenadas del orden cultural” de referencia (Sahlins 1988, 205) en las que estos elementos se acomodan y resignifican.

La comunidad establece los marcos estructurales de percepción e interpretación de la realidad en los que se incorporan esos nuevos elementos, bien sustituyendo a algunos elementos culturales propios –como los peinados y la vestimenta–, bien combinándose con ellos –como los nuevos alimentos que se incorporan a la dieta pre-existente– o bien integrándose como elementos novedosos –como los celulares–. La comunidad es una vía de transmisión de elementos de cohesión colectiva que constituyen el marco normativo del grupo (Habermas 1987), y la normatividad cultural que regula la estructura social comunitaria es transmitida por los sujetos que integran la colectividad comunal y asumida y apropiada por todos sus miembros, incluidos aquellos que están determinados por su condición de hijo/a de padres migrantes.

La situación registrada respecto a la lengua materna, sin embargo, es diferente a la del resto de los elementos culturales debido a la diglosia. El kichwa se halla en una situación de desequilibrio social nacional con relación al castellano (Palacios 2005, 44). De aquí que la lengua materna no sea un elemento transmitido ampliamente por la comunidad, cuyos miembros viven y reproducen esta diglosia, determinada por una situación macroestructural en la que perviven las relaciones de dominación colonial entre blanco-mestizos e indígenas con repercusiones en el uso de las lenguas. Estas se sitúan en una jerarquía piramidal en cuya cúspide se encuentra el castellano –lengua de la sociedad hegemónica blanco-mestiza–.

No obstante lo anterior, en este estudio se corrobora el importante rol de la comunidad como un potente catalizador de la identidad cultural al constituirse como espacio vivo de socialización, enculturación y reproducción del universo sociocultural de referencia, aun cuando la estructura familiar nuclear se ha visto afectada por la migración y la escuela no está enfocada en la transmisión y reproducción de la identidad cultural indígena. Esto nos lleva a reconocer en el contexto indígena la importancia no de dos, sino de tres instituciones principales en la socialización, enculturación y transmisión de la identidad cultural a las jóvenes generaciones: la familia, la escuela y la comunidad. Si bien en los casos estudiados familia y comunidad, por un lado, y es-

cuela, por otro, no están alineadas en la transmisión de una misma identidad cultural indígena, deberían mantener una alineación equilibrada para que dicha transmisión sea coherente desde la articulación de estas instituciones.

Apoyos

Este artículo es resultado del proyecto de investigación “Políticas educativas en un Estado intercultural y plurinacional: Ecuador. Teorías y realidades” (FPU12/01696), realizado desde el Departamento de Antropología Social de la Universidad de Sevilla, España, financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España, con presupuesto público obtenido en concurrencia competitiva.

Referencias

- Albó, Xavier, Thomas Graves y Godofredo Sandoval. 1981. *Chukiyawu. La cara aymara de La Paz: I. El paso a la ciudad*. La Paz: CIPCA.
- Álvarez, Catalina y Luis Montaluisa. 2012. “Educación, currículo y modos de vida: referentes para la construcción del conocimiento en el contexto ecuatoriano”. *Sophia* 13: 269-293.
- Álvarez-Gayou, Juan Luis. 2004. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Appadurai, Arjun. 1999. “Soberanía sin territorialidad: notas para una geografía posnacional”. *Revista Nueva Sociedad* 163: 109-124.
- Bastos, Santiago. 1999. “Cultura, pobreza y diferencia étnica en ciudad de Guatemala”. Tesis para Doctorado en CIESAS Occidente, Universidad de Guadalajara, México.
- Bello, Álvaro. 2004. *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas*. Santiago: CEPAL / GTZ.
- Bretón, Víctor. 2018. “Repensando la cuestión agraria e indígena desde los Andes del Ecuador”. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe* 105: 87-98.
- _____. 2007. “Releer la reforma agraria en América Latina: ¿de nuevo el problema irresuelto de la tierra?” En *¿Interés particular, bienestar público?: grandes patrimonios y reformas agrarias*, editado por Ricardo Robledo y Santiago López, 485-502. Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza.
- Céleri, Daniela. 2018. *El lugar de origen y la pertenencia en contextos migratorios: jóvenes indígenas en una comunidad rural de Otavalo-Ecuador*. Quito: IAEN.
- Chávez, Mónica. 2013. “La familia, las relaciones afectivas y la identidad étnica entre indígenas migrantes urbanos en San Luis Potosí”. *Relaciones* 34 (134): 131-155.
- Cisterna, Francisco. 2007. *Manual de metodología de la investigación cualitativa para educación y ciencias sociales*. Chillán: Universidad del Bío-Bío.
- Coronel, Franz Harold. 2013. “Efectos de la migración en el proceso de aprendizaje-enseñanza y su tratamiento desde la escuela”. *Revista Integra Educativa* 6 (1): 57-77.

- Cortón, Blanca. 2011. "La escuela, principal centro cultural de la comunidad". *Educación y Desarrollo* 3 (29): 1-10.
- Daza, Esteban. 2015. "Demandas por la tierra de las organizaciones campesinas en Ecuador". *Línea de Fuego*, 8 de julio. <https://bit.ly/2kT6DFi>
- De León, Beatriz. 2011. "La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños". Ponencia presentada en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Barcelona, 18 de enero.
- Fernández, Francisca. 2005. "El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación". *Cuadernos Interculturales* 3 (4): 7-25.
- Flaquer, Lluís. 1995. "Las funciones sociales de la familia". *Documentación Social* 98: 39-48.
- GAD Parroquial Guangaje (Gobierno Autónomo Descentralizado Parroquial de Guangaje). 2015. *Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de Guangaje 2015-2019*. Acceso el 15 de enero de 2019. <https://bit.ly/2ZHxENY>
- GAD Parroquial Zumbagua (Gobierno Autónomo Descentralizado Parroquial de Zumbagua). 2015. *Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de Guangaje 2015-2019*. Acceso el 15 de enero de 2019. <https://bit.ly/2qWYhyo>
- Giménez, Gilberto. 2000. "Identidades étnicas: estado de la cuestión". En *Los retos de la etnicidad en los Estados nación del siglo XXI*, editado por Leticia Reina, 45-70. Ciudad de México: CIESAS / INI / Porrúa.
- Gómez, Irma y Julio Agualongo. 2006. "La oralidad en la unidad educativa intercultural bilingüe Tránsito Amaguaña". En *Historias desde el aula. Educación intercultural bilingüe y etnoeducación*, editado por Catalina Álvarez, 37-50. Quito: Abya-Yala.
- González de la Rocha, Mercedes. 1999. "Hogares de jefatura en México". En *Divergencias del modelo tradicional: hogares de jefatura femenina en América Latina*, editado por Mercedes González de la Rocha, 125-154. México: CIESAS / Plaza y Valdés.
- Habermas, Jürgen. 1987. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hall, Stuart. 2003. "Introducción: ¿quién necesita 'identidad'?" En *Cuestiones de identidad cultural*, compilado por Stuart Hall y Paul du Gay, 13-39. Buenos Aires: Amorrortu.
- Harris, Judith. 2009. *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. Nueva York: Free Press.
- Hecht, Ana Carolina. 2006. "De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación (Formosa, Argentina)". *Cuadernos Interculturales* 4 (6): 93-113.
- Herrera, Gioconda y María Cristina Carrillo. 2009. "Transformaciones familiares en la experiencia migratoria ecuatoriana". *Mélanges de la Casa de Velázquez* 39 (1): 97-114.
- Iglesias, Julio. 1994. "Familia". V *Informe sociológico sobre la situación social en España I*: 415-547. Madrid: Foessa.
- Knallinsky, Eva. 2010. "Familia, escuela y comunidad". *Revista Italiana di Educazione Familiare* 2: 45-56. <https://bit.ly/2Vzkun5>
- Llanos, David. 2006. "Migración campo-ciudad en los Andes". *Fundemos* 83: 1-23.
- López, Luis Enrique. 2007. "Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana". En *Multiculturalismo y educación para la equidad*, editado por Enric Prats, 13-44. Barcelona: Octaedro / OEI.

- Macas, Luis. 2000. "Instituciones indígenas: la comuna como eje". *Boletín ICCI Rimay* 20. Acceso el 24 de abril de 2019. <https://bit.ly/2Zpos5z>
- Martínez, Belén, David Moreno y Gonzalo Musitu. 2010. "Formas familiares y procesos migratorios actuales: nuevas familias en la sociedad de la globalización". En *Familia y diversidad: intervención socioeducativa*, editado por María Teresa Terrón, 1-19. Sevilla: Fundación SM / Universidad Pablo de Olavide.
- Navarrete, Rodrigo. 2010. "Gobernabilidad neoliberal y movimientos indígenas en América Latina". *Polis* 27: 1-16.
- Palacios, Azucena. 2005. "La influencia del quichua en el español andino ecuatoriano". En *Variaciones lingüísticas y lenguas en contacto en el mundo de habla hispana*, editado por Carmen Ferrero y Nilsa Lasso-von Lang, 44-52. Indiana: Bloomington / Author House.
- Pérez, María del Rocío y Blanca Nelcina Pesántez. 2017. "Impacto migratorio en las aspiraciones educativas y de movilidad social de jóvenes sigseños". *Migraciones Internacionales* 9 (2): 57-84. <http://doi.org/10.17428/rmi.v9i33.242>
- Pineda, Roberto. 2005. "Trayectoria y desafío de la política de las lenguas indígenas en Colombia". En *Identidad lingüística de los pueblos indígenas de la región andina*, editado por Arurima Kowii, 46-52. Quito: UASM / Abya-Yala / IILA.
- Priegue, Diana. 2008. "Familia, educación e inmigración. Un programa de intervención pedagógica". Tesis para Doctorado en la Universidad de Santiago de Compostela.
- Quecha, Citlali. 2014. "La etnografía con niños". En *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*, editado por Cristina Oehmichen, 215-240. México: IIA / UNAM.
- Riera, Jordi. 2001. "La educación familiar y las instituciones educativas". En *La familia: nuevas aportaciones*, editado por Carlos Pérez, 277-284. Barcelona: Edebe.
- Rodríguez, Jorge. 2015. "Migración interna de los pueblos indígenas". *Cuadernos Docentes* 2: 3-37.
- _____. 2004. *Migración interna en América Latina y el Caribe: estudio regional del período 1980-2000*. Santiago: CEPAL / CELADE.
- Rubio, Blanca. 2010. *El nuevo modelo de soberanía alimentaria en América Latina*. México: UNAM.
- Ruiz, Diego. 2004. "Nuevas formas familiares". *Portularia* 4: 219-230.
- Sahlins, Marshall. 1988. *Cultura y razón práctica. Contra el utilitarismo en la teoría antropológica*. Barcelona: Gedisa.
- Satriano, Cecilia. 2008. "El lugar del niño y el concepto de infancia". *Extensión Digital* 3: 1-7.
- Schieffelin, Bambi y Elinor Ochs. 1986. "Language socialization". *Annual Review of Anthropology* 15: 163-191.
- Serrano, Ángela. 2006. "Violencia en las aulas. Una fractura en la socialización". *Qué es esa cosa llamada violencia. Suplemento del boletín Diario de Campo*. México: INAH.
- Tapia, Luis. 2004. *Territorio, territorialidad y construcción regional amazónica*. Quito: Abya-Yala.
- Torres, Alicia y Jesús Carrasco. 2008. "Introducción". En *Al filo de la identidad. La migración indígena en América Latina*, coordinado por Alicia Torres y Jesús Carrasco, 9-22. Quito: FLACSO Ecuador / UNICEF / TACRO / AECID.
- Vargas, Miriam. 1998. "La migración temporal en la dinámica de la unidad doméstica campesina". En *Estrategias campesinas en el Surandino de Bolivia: intervenciones y desarrollo rural en el norte de Chuquisaca y Potosí*, compilado por Annelies Zoomers, 24-41. La Paz: PIED-Andino / KIT / CEDLA / CID.

Marta Rodríguez-Cruz

- Vásquez, Jorge Daniel. 2014. *Identidades en transformación. Juventud indígena, migración y experiencia transnacional en Cañar, Ecuador*. Quito: FLACSO Ecuador / ARES / UC / Université de Liège.
- Vygotsky, Lev. 2010. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Entrevistas

- Entrevista a Roberto, rector de escuela, Zumbagua, 2018.
- Entrevista a Luis, 11 años, Rumipamba, 2015.
- Entrevista a Marcela, 8 años, Zumbahua, 2015.
- Entrevista a Evelin, 7 años, Zumbagua, 2015.
- Entrevista a Yessica, 6 años, Rumipamba, 2018.
- Entrevista a Carlos, 9 años, Rumipamba, 2018.
- Entrevista a Nina, 12 años, Rumipamba, 2018.
- Entrevista a Inti, 11 años, Zumbahua, 2018.
- Entrevista a Vicente, Rumipamba, 2015.

210

Cómo citar este artículo:

Rodríguez Cruz, Marta. 2020. "Familia migrante, escuela y comunidad en los Andes equinocciales: continuidades y cambios en la identidad cultural". *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 68: 191-210. <https://doi.org/10.17141/iconos.68.2020.4128>