



Portada: Foto tomada del libro 'Mundos Amazónicos' (Fundación Sinchi Sacha)

ÍCONOS

REVISTA DE
FLACSO - ECUADOR

Nº 3. agosto / octubre, 1997

Los artículos que se publican en la revista son de exclusiva responsabilidad de sus autores, no reflejan necesariamente el pensamiento de ICONOS

DIRECTOR FLACSO-ECUADOR
ARQ. FERNANDO CARRION

EDITOR ICONOS
FELIPE BURBANO DE LARA

CO-EDITOR ICONOS
SEBASTIAN MANTILLA BACA

COLABORADORES EN ESTE NUMERO

ALBERTO ACOSTA
FELIPE BURBANO
LUIS VERDESOTO
OSCAR UGARTECHE
JOSÉ GONZALO BONILLA
MANUEL ALCANTARA
FRANCISCO MUÑOZ
SIMON PACHANO
TOM SALMAN
SANTIAGO ORTIZ
FERNANDO CARRION
SUSANA ANDRADE
JOSÉ ANTONIO FARIAS H.
CARLOS DE LA TORRE

PRODUCCION: FLACSO- ECUADOR
DISEÑO: Luis Ochoa Ll.
IMPRESION: Edimpres S.A.

FLACSO ECUADOR

Dirección: Av. Ulpiano Páez
118 y Patria
Teléfonos: 232-029
232-030 232-031 232-032
Fax: 566-139
E-Mail: coords2@hoy.net

ICONOS agradece el auspicio
de ILDIS y Fundación ESQUEL

RESERVA

BIBLIOTECA - FLACSO - E.C.

\$5.00

FLACSO - Biblioteca

CONTENIDO

COYUNTURA

La economía en la
constitución: una
visión comprometida
ALBERTO ACOSTA 6

La Asamblea de los
impasses
FELIPE BURBANO 14

La reforma política
y el monopolio
partidista
LUIS VERDESOTO 20

ACTUALIDAD

América Latina hacia el
siglo XXI
OSCAR UGARTECHE 29

Hacia una educación
para la democracia
JOSE G. BONILLA 36

GOBERNABILIDAD Y DEMOCRACIA

Gobernabilidad y
Democracia
FRANCISCO MUÑOZ 42

Gobernabilidad:
¿Moda o necesidad?
SIMON PACHANO 51



"Se ha fetichizado la
reforma política":
Manuel Alcántara 58

CIUDAD Y POLITICA

La comunicación como
creación de contenidos
TOM SALMAN 68

Las asambleas
ciudadanas
SANTIAGO ORTIZ 75

Gobierno local y nuevos
liderazgos
FERNANDO CARRION 83

DIALOGO



"Todos transfiguramos la
realidad":
MAURICE GODELIER 92

FRONTERAS

Fuga de Capitales. Un
mal endémico de la
economía mexicana
JOSE A. FARIAS 101

ENSAYO

"La letra con sangre
entra"
CARLOS DE LA TORRE 114

RESENAS

Reseñas bibliográficas:

- La Democracia bloqueada
- El mito al debate. Las ONG en el Ecuador
- Grandes economistas de hoy
- En la frontera

131

Rituales racistas en las escuelas

'LA LETRA CON SANGRE ENTRA'

La mayoría de educadores reproduce las jerarquías raciales en sus salones de clase. El paso de los indios por la escuela y el colegio deja experiencias traumáticas

Por Carlos de la Torre (1)
Drew University

Los resultados de las últimas investigaciones sobre el racismo latinoamericano han cuestionado la idea de que existen "democracias raciales" en nuestra región (2). Se ha avanzado en el estudio de las ideologías raciales y en el estudio comparativo de las formaciones raciales (3), pero lo que todavía tiene que investigarse es cómo funciona el racismo en la vida cotidiana. Este estudio es importante pues en el Ecuador, al igual que en los otros países latinoamericanos, no existe una normativa que regule las relaciones interétnicas. La vida cotidiana es el espacio en el que se crea, recrea y cuestiona la dominación étnica. ¿Cuáles son los mecanismos de discriminación racial? ¿Cómo es vivido el racismo por quienes lo sufren? ¿Qué estrategias desarrollan para sobrevivir encuentros racistas? ¿Cuáles son los legados de las políticas e ideologías racistas para la democratización de la sociedad?

Este trabajo analiza el racismo en contra de los indios en el sistema educativo. La educación es vista por los indígenas como una herramienta que les permitirá el ascenso social y el conocimiento de los códigos de la cultura dominante. Pero el sistema educativo no brinda únicamente la oportunidad de movilidad social. El ingreso a las instituciones educativas es también el primer contac-

to de muchos niños y niñas indígenas con las instituciones que garantizan y reproducen las jerarquías de poder de la sociedad ecuatoriana. En palabras de Bourdieu y Passeron el sistema educativo "tiende a reproducir, en la medida en que su autonomía relativa lo permite, las condiciones en que los reproductores fueron producidos" (4). Es así que la mayoría de educadores reproducen las jerarquías raciales en sus salones de clase. Por lo tanto, el paso de los indios por la escuela, el colegio y la universidad son, por lo general, experiencias traumáticas llenas de vejámenes y obstáculos que también les permitirá la movilidad social.

Para analizar el racismo desde las narrativas de quienes son oprimidos por él se llevó a cabo un total de treinta y ocho entrevistas en profundidad a veinte y seis indios y a doce indias de clase media de la sierra ecuatoriana (5). Las entrevistas fueron realizadas de febrero a junio de 1995 por entrevistadores universitarios indígenas, entrenados por el investigador, a indígenas que ellos consideraban de clase media. Definimos "clase media indígena" de manera amplia, a los pequeños industriales, comerciantes y agricultores relativamente prósperos; profesionales y estudiantes universitarios que se estaban preparando para ocupaciones de cuello blanco. Las entrevistas fueron conducidas en español, grabadas y transcritas literalmente. La mayoría de nuestros entrevistados, cuyas edades oscilan entre los cuarenta

TRABAJO PRESENTADO EN EL LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION CONFERENCE, GUADALAJARA 19 DE ABRIL, 1997.



Kingman - Garcés

dígenas y concluyeron con propuestas para un Ecuador en el que impere la democracia étnico-racial y se acepten las diferencias. Se aseguró el anonimato a los entrevistados y cada entrevista duró más de una hora.

El trabajo está dividido en tres secciones. La primera sección estudia cómo el sistema educativo es a la vez un mecanismo de movilidad social y de integración a la sociedad blanco-mestiza y un sistema que crea y recrea las jerarquías étnicas marcando el cuerpo y el alma de los indígenas con el estigma y la vergüenza de ser indios. La segunda sección analiza las estrategias de los indígenas para enfrentar el racismo durante el reinado de la hacienda tradicional que aproximadamente va desde mediados del siglo diecinueve hasta los años setenta. Pese a que la ley reconoció la igualdad de todos los ecuatorianos, la reciprocidad desigual y el paternalismo son los mecanismos que permiten a los indígenas acceder parcialmente a sus derechos de ciudadanía de los cuales son excluidos por los mestizos en las prácticas cotidianas. La

y dos y los veinte y dos años, han cursado estudios universitarios. Estos se desempeñan como estudiantes universitarios (quince), dirigentes indígenas locales (seis), educadores bilingües (seis) y prósperos comerciantes artesanos (cuatro). La muestra incluye además a un abogado, a cuatro empleados de cuello blanco y a dos prósperos artesanos.

Las preguntas de las entrevistas fueron vagas y se motivó a que los entrevistados elaboren sus puntos de vista, analicen y reconstruyan sus historias personales y familiares. Los temas abarcaron preguntas generales sobre los espacios de la discriminación racial, los tipos de actos discriminatorios, las respuestas ante la discriminación y los efectos de la discriminación. Las entrevistas incluyeron preguntas sobre identidades in-

tercera sección analiza los cambios y las continuidades en las relaciones interétnicas en el sistema educativo luego de los levantamientos indígenas de 1990 y 1994. En estas dos ocasiones los indígenas bloquean carreteras y ocupan espacios públicos para negociar demandas agrarias y cuestionar el carácter mestizo de la identidad nacional. Estas movilizaciones que expresan la formación de una nueva identidad étnica y que fueron posibles por el poder organizativo de los indígenas abren posibilidades para la constitución de nuevas ciudadanía que respeten la igualdad y la diferencia de los indígenas. La pregunta clave es si se están democratizando las relaciones étnico-raciales de la vida cotidiana luego de la transformación de las haciendas y de otras instituciones que garantizaban la dominación étnica.

Escuela y Racismo

● *“Yo me acuerdo que me pegaban duro en la escuela... Además nos decían que eramos indios ignorantes, mudos... Nos han tratado como a los animales los profesores”* (Carmen).

● *“Mi padre cuando me puso en la escuela me dijo que aprenda, porque los blancos no quieren que aprendan los indios, porque cuando aprendan los indios nos han de quitar la hacienda”* (Angel).

Al igual que estos comentarios, el relato de un indígena otavaleño, que en la actualidad se desempeña como próspero comerciante, sobre su primer día de clases en Otavalo a finales de los años sesenta ilustra las ambigüedades del sistema educativo como mecanismo de ascenso social y de recreación de las jerarquías étnicas.

● *“Mi primer día de clases lo hice lleno de alegría. Recuerdo que me habían comprado una ropa fina, una lonchera que estaba a la moda. Yo siempre había querido ser importante como los demás y muy querido por todos”.*

● **Y ¿qué pasó ese primer día de clases?**

“Verás, pasó que llegué a la puerta de la escuela y vi un montón de niños que entraban. Me entró un poco de miedo tanta gente desconocida, pero pensé los hijos de los vecinos que eran mestizos están aquí. Ahora que estoy aquí en la escuela me han de hacer caso, han de jugar conmigo, ahora voy a ser igual que ellos: yo también estoy en la escuela. Hasta ese día siempre había pensado que a mi papá le trataban mal era porque no sabía hablar bien el castellano. Entonces la gente se le burlaba al oírle hablar mal. Entonces yo pensaba que de mí jamás se burlarían y que al estar en una escuela éramos iguales. Pero grande fue mi sorpresa cuando una vez que estuve en el patio, esperaba que toquen la campana para formarnos, cuando traté de acercarme hacia un grupo de niños mestizos que eran mis vecinos. Cuando quise

acercarme a mis vecinos, éstos estaban con otros amigos mestizos. Fingieron no conocer, así que yo decididamente les dije: ¡hola!; y los otros niños mestizos preguntaron a mis vecinos mestizos: ¿le conoces al de chimba? Ve te está diciendo hola un indio verde, todos se echaron a reír y mis vecinos dijeron frontalmente no, no lo conocemos quien también será, ándate, lárgate de aquí longo sucio o si no le aviso a mi papá. Y como te había dicho, mis papás para ese día me habían comprado ropa fina y sin embargo, me dijeron longo sucio; mi asombro, mi reacción en primer instante fue grande, deseos de llorar. En esos momentos me arrepentía haberme ido a la escuela, todas mis ilusiones se me vinieron abajo. Recuerdo que enseguida sonó la campana de formación a clases. No me formé al último. Sin embargo, yo no sabía que a los indígenas les ponían al último sea alto o pequeño. Siempre tenían que ir atrás porque lo importante era que no se mezclaron con los niños mestizos. La profesora, que también era mestiza, me cogió bruscamente de la trenza diciéndome: vení acá bruto, fórmate aquí longo rudo y jalándome la trenza me arrastró al final de la fila de los indígenas.

“Unos padres de familia [blanco-mestizos] vieron lo sucedido.... y no dijeron nada, al contrario, me miraron haciendo gestos negativos. Entonces me sentí avergonzado de lo que me había pasado. El resto del día en la escuela me sentí nervioso y desanimado. Ni siquiera quise jugar en el recreo. Todos los niños indígenas creo que instintivamente buscábamos un rincón donde no nos puedan ver, donde no nos puedan lastimar”.

La narrativa de nuestro entrevistado no sólo ilustra la tragedia de un niño al que la realidad del racismo le marca para siempre. Este relato también ayuda a entender cómo funcionan los rituales del racismo. Las experiencias de este niño con los profesores y compañeros de estudio blancos y mestizos se repiten en las narrativas de casi todos nuestros entrevistados y en las conclusiones de un estudio sobre racismo en doce escuelas urbanas del Ecuador en los años noventa,

Los despliegues de brutalidad racista confirmarían las hipótesis de que quienes ven amenazado su estatus social tienden a ser los más llenos de prejuicios

mente el poder absoluto de los blanco/mestizos. Este es un "ritual de poder, en un lugar de poder, en un momento de escenificación del poder en que [éste] aparece en todo su despliegue". (10) Estas torturas "sobre la mente a través del cuerpo"11 ritualmente recrean la dominación étnica que considera al indio como un ser inferior no apto para labores intelectuales. Es más, los castigos a estos niños transgresores reconstituyen la identidad blanco/mestiza cuya supuesta superioridad se ve amenazada con la presencia de los indios. Los blancos y los mestizos castigan a quienes potencialmente impugnan las jerarquías de dominación étnica y excluyen a los indios del acceso a sus privilegios y símbolos de status social.

Estos rituales, también, demuestran mucho miedo y odio a sí mismos. Miedo de los verdugos a que sus orígenes sociales puedan estar cercanos a los indios y por tanto una necesidad de demostrar constantemente su diferencia y supuesta superioridad sobre éstos. Pero este odio al indio no es más que una forma de auto-odio. El blanco/mestizo reniega de su parte indígena y tiene que constantemente demostrar su "superioridad," aún cuando estos despliegues sólo ilustren la imposibilidad de que los mestizos acepten su humanidad blanca e india. También hay un miedo al ascenso social de los indios, que es vivido y sentido como un conflicto de poder suma-cero. Estos blanco/mestizos piensan que si los indios progresan, los blanco/mestizos como grupo pierden y por lo tanto se tiene que impedir el acceso a la igualdad y a la plena ciudadanía de los indios. Tienen miedo de perder el capital simbólico que les da su "superioridad" racial, pues pese a ser pobres, son, al menos, "mejores" que todos los indígenas.

Los despliegues de brutalidad racista confirmarían las hipótesis sicosociales de que quienes ven amenazado su estatus social tienden a ser los más llenos de prejuicios. El racismo de clase baja por supuesto que no existe en un vacío. Reproduce y está influenciado por el racismo de las clases altas. Éstas no necesitan demostrar su supuesta superioridad racial en interacciones en la vida cotidiana, pues sus espacios son exclusivos y cuando entran en contacto con miembros de los grupos dominados lo hacen desde posiciones que no cuestionan su poder. El racismo de los blanco/mestizos pobres no solo reproduce el racismo de las clases altas, también

es ambiguo. Por un lado, otorga un capital simbólico a los blanco/mestizos pobres; pero a su vez es una forma de auto-odio constante. El blanco/mestizo pobre está muy próximo al mundo indio y muy lejos de los blancos. En cada acto de odio al indio se odia a sí mismo aún sabiendo que la meta de la blancura es un ideal inalcanzable. (12)

La presencia de los indios en espacios que los mestizos consideran de su exclusividad hace que éstos se refieran a la "suciedad de los indios." Como lo señala Mary Douglas las ideas de suciedad tienen que ver con lo que está fuera de lugar, fuera del orden establecido.(13) Por esta razón los blancos y los mestizos están obsesionados con la "suciedad de los indios". Pero, además, tal vez se manifieste un miedo más profundo: un terror a que la "suciedad" de los indios contagie y manche a estos blancos y mestizos. Joel Kovel anota que todo grupo que ha sido víctima del racismo y relegado a las posiciones más bajas de la sociedad ha sido considerado como sucio y apestoso.(14) El grupo dominante que se considera superior, por lo tanto, independientemente de la realidad de que cada individuo del grupo considerado como inferior esté limpio o sucio considera a las personas de este grupo social como sucios, apestosos e intocables que les pueden contaminar y manchar. Así se mantienen espacios separados y no se tienen que mezclar los grupos étnicos.

Los públicos de estos rituales racistas tienen varios papeles. Los compañeros de clase que toman parte en los castigos a los niños indígenas se familiarizan, aceptan y reproducen las jerarquías raciales. Aprenden que los indios son "brutos, apestosos, deben cuidar borregos o vacas" y ellos por su condición de mestizos, aunque a veces pobres, siempre serán superiores a los indios. Los padres de familia mestizos que presenciaron los insultos y torturas a nuestro entrevistado, por ejemplo, se sienten reconfortados y reasegurados de su posición en la sociedad. Pese a que los padres de este niño, o de cualquier otro indio, tengan más dinero que ellos, en su imaginación siempre serán inferiores.

Nuestro entrevistado continúa su relato sobre sus primeras experiencias en el sistema educativo:

"Cuando volví a la escuela la profesora me trataba tan mal que nos hacía arrepentir de ser indígenas. No tenía ninguna consideración con nosotros. Nos decía, pasa, pasa hiji-



tros los indígenas, la profesora jamás se expresaba mal ni tampoco les decía groserías. Pero, en cambio, a nosotros nos gritaba e incluso nos pegaba. Tal era el trauma que yo tenía que sólo el pensar que tenía que estudiar, por lo tanto, me provocaba desvelo es decir, no podía dormir”.

Es interesante que nuestro entrevistado use el plural para narrar sus experiencias. Debido a que la individualidad de la víctima del racismo no existe para los agresores racistas y que cualquier indio, independientemente de su status económico o de su género, pueda ser víctima del racismo, el racismo es vivido como una experiencia colectiva.⁽¹⁵⁾ El discurso de la profesora repro-

duce los prejuicios cotidianos sobre los indios. Dice que los indios son sucios, rudos, seres sin razón, sin la capacidad humana de aprender. Este discurso racista se da en los salones de clase. Así los niños blancos y mestizos aprenden la “verdad” sobre los indios y los niños indios se “arrepienten” de ser indios. El racismo es un discurso y una práctica social que se da dentro de instituciones concretas. La escuela enseña el racismo. El cuerpo de los niños indígenas es marcado con el estigma de ser indio en una sociedad que desprecia su cuerpo. Por último, el racismo de la profesora es casi inconsciente.

to al pizarrón, longo manavalí [bueno para nada], no tengo tiempo para vos. Entonces como la profesora no nos demostraba respeto y menos consideración, los niños mestizos que eran bien tratados comprendieron lo malo que era ser indígena o longo como ellos nos llamaban. Así que, igual que la profesora, cuando se dirigían a nosotros nos decían longo y aún cuando estábamos limpios nos gritaban ¡longo sucio! Además, cuando pasábamos al pizarrón y si nos equivocábamos en algo la profesora gritaba: ¡a cuidar vacas longo rudo, para eso servís manavalí! Sin embargo, cuando un niño mestizo se equivocaba en algo mucho más simple que noso-

Éste es parte de su hábitus, es parte constitutiva de su ser y ella reproduce y produce el racismo en sus interacciones cotidianas con los estudiantes.

Es importante anotar que el racismo analizado en este relato no es sólo un caso particular ni del pasado. El estudio de Cliche y García sobre doce escuelas en cuatro ciudades ecuatorianas en los años noventa concluye:

“El trato que reciben los indígenas no solamente que incluye actos de hostigamiento étnico, sino que dichos actos conforman un verdadero sistema de discriminación. Los actos de hostigamiento reportado toman formas a la vez simbólicas o psicológicas (verbales y a través del comportamiento) y violentas (agresiones físicas). El profesorado y alumnado no indígena constituyen los dos principales agentes de discriminación”. (16)

Los rituales racistas pueden ser subvertidos. El público o la víctima pueden desmoronar y cuestionar estos rituales. A continuación analizaremos las posibles respuestas ante las agresiones racistas en la escuela y el colegio. Analíticamente se pueden diferenciar las siguientes estrategias de respuesta y resistencia: aceptación pasiva, el uso de la reciprocidad desigual (modelo paternalista de la hacienda) para escapar del maltrato dando regalos para acceder a un mejor roce social, y la impugnación (de la víctima, de sus padres o del público) de los actos racistas. El análisis de las respuestas al racismo ayuda a comprender los mecanismos político culturales que los indígenas usan para acceder a un mejor trato, o a la igualdad con los blanco/mestizos.

El paternalismo y la reciprocidad desigual de la hacienda

Una primera respuesta es la aceptación pasiva, pues la falta de recursos no permite otras estrategias de resistencia. Esta parece haber sido la suerte de la mayoría de indígenas de bajos recursos económicos durante el reinado de las haciendas. La hacienda fue la institución dominante en la sierra ecuatoriana. El primer censo agrario ilustró que en los años cincuenta, cuando la mayoría de la población serrana era rural (73.8%), las grandes haciendas monopolizaban más de tres cuartas partes del área rural. (17) La hacienda fue también un sistema “político e

ideológico de dominación que permitió a los terratenientes directamente, o a través de la mediación de curas y tenientes políticos mestizos, monopolizar el poder a nivel local.” (18)

Nuestros entrevistados de más de veinte y cinco años por lo general recuerdan experiencias de violencia física en las escuelas de sus comunidades o de pueblos aledaños. Por ejemplo, un dirigente indígena de 41 años que fue un campesino pobre en su niñez en San Francisco de Oyacoto recuerda:

“Cuando estaba en la escuela, quizás por equivocación de una letra, éramos maltratados con la regla hasta rompernos la cabeza”.

- *¿Qué decían los profesores?*

- *Por qué vienen sucios, por qué no se bañan...*

- *Ante eso, ¿que respondían Uds.?*

- *Nos aguantábamos lo que nos decía el profesor.*

- *¿Se acuerda alguna otra experiencia más dentro de la escuela?*

- *La experiencia que me acuerdo es ésa pero en esa época habían dos niños de mestizos que por casualidad vivían por allí, ellos también nos hostigaban mucho... Nos decían que éramos indios, nos remedaban porque en esa época no podíamos hablar bien el castellano, ellos nos humillaban. Muchas veces nos maltrataban y no podíamos hacer nada, más bien teníamos miedo.*

- *¿Qué nomás les hacían estos niños mestizos?*

- *Nos maltrataban, nos perseguían a golpes y puñetes.*

- *¿Ustedes no hacían nada?*

- *No porque teníamos miedo.*

- *¿Por qué tenían miedo?*

- *No sé pero sentíamos miedo, la mayoría corríamos.*

¿Cómo explicar este pavor a los blanco/mestizos? El miedo se explica, en parte, por la falta de conocimiento del mundo de estos seres que dicen ser superiores. Por ejemplo, un educador intercultural bilingüe recuerda que su profesor de la escuela le inspiraba horror.

“Por lo que era mishu [mestizo] creíamos que era sabio, que venía de otro mundo, no sabíamos como crecían, ni conocíamos el destino de ellos, nunca se presentaban, de pronto se ponían al frente y nos ponían las letras como debíamos aprender y si no

aprendíamos nos maltrataban”.

Este miedo es además producto de la violencia cotidiana y ritual a la que fueron sometidos los indios en las haciendas.⁽¹⁹⁾

Cuando nuestros entrevistados de origen campesino asistieron a la escuela, la hacienda continuaba siendo la institución social que dominaba el campo ecuatoriano y luego de la disolución del sistema hacienda la memoria de la violencia de la hacienda seguía siendo muy fuerte. Además, el miedo era el resultado de las estrategias que los profesores, padres de familia y compañeros blanco/mestizos utilizaron para marcar su superioridad y la inferioridad de los indios. Es así como la presencia de los blanco/mestizos aterrorizaba a los niños indígenas y a sus padres que, al no tener recursos para impugnar los vejámenes, tenían que aceptar pasivamente los actos racistas. Esta resignación pasiva fue principalmente una estrategia defensiva ya que la falta de recursos no permitían acciones contestatarias más directas.

Aparte de recrear las jerarquías étnicas, de atemorizar y de aterrorizar a los niños, la escuela trataba de destruir todo vestigio de la cultura indígena. Un entrevistado recuerda:

“Era prohibido hablar el idioma quichua. Si es que hablábamos nos decían que éramos ignorantes, que debíamos botar, que no servía, aquí deben aprender a hablar el idioma castellano. Igual, la vestimenta que nos poníamos nos rechazaban, yo me iba con pantalón y alpargatas, así había crecido. Por el hecho de que estábamos con alpargatas nos decían que los pies estaban sucios, nos ortigaban, nos fregaban con piedra. Eso mismo es una humillación. Muchas veces nos encontraban hablando en quichua, gritando, venía el profesor, nos ponía un palo en la boca para que no hablemos y así una serie de cosas”.

Este relato ilustra la manera en que la educación en las comunidades indígenas, más que impartir conocimientos, era vista como una estrategia colonial para “civilizar”

y transformar en mestizos a los indios. La aculturización se practicaba a través de los castigos físicos y de las prohibiciones a todo lo que recuerde al mundo indígena. Su aculturación se da como erradicación de su cultura. La solución al “problema indio” era vista como su aculturización y transformación en mestizos a través de la erradicación de su cultura. Así se ilustra el carácter ambiguo del proyecto de mestizaje. Éste se basa en la idea de incluir a todos dentro de la comunidad nacional, pero esta inclusión que se basa en la negación de lo indio, a su vez recrea al indio como un “otro” inferior. No sólo se busca la creación, aceptación y constitución de una identidad nacional mestiza, también

se recrea al indio como un “otro” que siempre estará en proceso de aculturización y que aún cuando incorporado lo será en una condición de inferioridad más no de igualdad. El problema indio aparece como un proyecto de larga duración, pues éstos no alcanzarán la igualdad con los mestizos, siempre serán el pobre, ignorante, aprovechador o sucio “otro”.

El miedo paralizante y la impotencia de padres y niños ante el terror a los blanco/mestizos omnipotentes contrasta con las estrategias de los indios de clase

media. Éstos, como veremos a continuación, no sólo tienen acceso a escuelas y colegios predominantemente blanco/mestizos, sino que también tienen los recursos económicos para negociar un mejor trato con sus profesores blanco/mestizos. Esta negociación se basa en la reciprocidad desigual que imperaba en las haciendas y que los indios trasladan a otros ámbitos de su vida cotidiana. Los indios, que no son considerados como ciudadanos y cuyos derechos se pisotean constantemente, tienen que recurrir al uso de regalos para negociar un mejor trato de los profesores mestizos. Estos intercambios son “plataformas de entendimiento” a través de las cuales los sectores dominantes y subordinados aceptan y negocian los términos

No sólo se busca la creación, aceptación y constitución de una identidad nacional mestiza, también se recrea al indio como un “otro” que siempre estará en proceso de aculturación en condiciones de inferioridad

de la dominación (20), mediante la ideología de la reciprocidad. Ésta, que viene de las tradiciones indígenas prehispánicas y que fue recreada en las haciendas, se basa en una serie de derechos y obligaciones que retoman, en gran parte, la normatividad del parentesco y son vividas como relaciones personalizadas que institucionalizan la dominación y la conflictividad.(21) Es así que los sectores subordinados tienen que ser merecederos de los favores del patrón y las acciones del patrón son juzgadas dentro de parámetros de lo que es justo y de lo que es moral.

La narrativa que se analizará ocurrió en Otavalo en la sierra norte en los años sesenta. El caso otavaleño es importante para estudiar cómo se negocian clase y etnicidad. En Otavalo, al igual que en el resto de la sierra, las haciendas fueron las instituciones dominantes. Pero, a diferencia de otras regiones, en Otavalo se dan procesos de movilidad social en los que indígenas combinan la producción artesanal textil con la producción agrícola campesina.(22) De esta manera pueden acceder a la propiedad de la tierra y a su vez impulsar la producción artesanal textil para el turismo. Es así que a través de la manufactura y “de la venta de textiles a los turistas y a la exportación, los otavaleños se han integrado a la economía del mercado y han logrado preservar un grado de diferenciación étnica.(23)

Nuestro entrevistado otavaleño que había sido castigado y golpeado por su profesora, cuenta que su padre le llevó a la casa de su maestra.

“La maestra salió y al mirarnos dijo: ¿qué querís? ¿a qué venís? Entonces mi papá respondió, señorita profesora venimos a hablar con usted y ella siguió muy agresiva diciendo, yo no tengo nada que hablar con vos, rosca, atrevido. Entonces mi papá dijo, así ha de ser señorita pero es otro asunto que quiero hablar con usted. Pero que quieres, decí no más, decía la profesora con tono muy despreciativo. Así que como la profesora no nos dejó pasar adentro de su casa para tratar el asunto, mi papá le dijo, señorita yo sólo quería regalarle un regalito por el día del maestro y quería decirle que si no le gusta, usted puede venir a mi almacén, que usted sí conoce, para que cambie por alguna otra cosa que a usted le guste, no importa el precio. Yo quiero hacerle este regalo porque usted es la profesora de mi hijo. ¿Así que este es tu hiji-

to? Sí dijo mi padre. Ella contestó, poco rudo es, y mi padre contestó así creo, por eso vengo a pedirle de favor que le ayude, no que le haga pasar el año sin saber nada, yo creo que no es mucha molestia, que le ayude enseñándole todo lo que él tiene que aprender, que le ayude con voluntad, con cariño. Entonces la profesora respondió si yo les tengo cariño a todos, ¿no es cierto? y me miró. Yo tenía mis ojos hacia abajo y dije, si, si nos tiene cariño y mi papi dijo, claro señorita yo sé, sólo que al decirle eso es como que le estuviera recomendando a mi hijito para que le enseñe todo lo que pueda. Al decirle esto la profesora dijo, bueno ya entiendo y dándole unas palmaditas en la espalda a mi papá le dijo, tranquilo hijo, tranquilo, ándate no más, pero no dirás a nadie que me sabes hacer regalos y mi papá dijo, claro que no. Al momento en que mi papá se subía al carro, la profesora le preguntó, tuyo será ese carrito, sí, le contestó mi papá. ¡Ah! dijo con asombro y se despidió. Yo me sentía algo confundido y al mirarle la cara a mi papá, pude ver como un sudor cubría toda la cara, y al mismo tiempo con satisfacción y melancolía me dijo: ¡ojalá nunca te vuelva a pegar!”

Esta interacción del indio rico con la mestiza de clase media baja, pero de alto status, reproduce el tipo de interacciones entre el hacendado con “sus” indígenas. El uso del lenguaje con el que no sólo se insulta a los visitantes tratándoles de “longos”, “guanguudos”, “roscas”, sino también el uso del vos frente al respetuoso usted que usa el padre de familia y la imitación del hablado indio con frases como “a que venís” crea una situación de superioridad-inferioridad en el trato. Además, el padre de familia otavaleño recrea las interacciones indio-patrón de la hacienda en otros espacios sociales. (24) Haciendo uso del modelo paternalista de la hacienda, el indio pide y suplica un favor. La mestiza, como el patrón, interroga al indio para crear un compromiso en el que, a cambio de regalos, no castigará al niño. Es importante recalcar que el indígena acepta el paternalismo y lo usa de manera estratégica para mejorar sus interacciones con los opresores. Para los sectores populares lo peor es no tener padrinos. “En una sociedad en que la fortuna personal está fuertemente ligada a las relaciones de patronazgo, estar desamparado o desprotegido, implica estar solo y vulnerable”. (25) Para el desamparado, la única opción es buscar un



Kingman-Garcés

protector. “La distribución desigual de recursos... no le deja al individuo del grupo subordinado otra opción que la de buscar un lazo personal con alguien del grupo dominante que pueda funcionar como su protector”. (26)

La profesora se comporta de dos maneras con los indígenas. En un primer momento demuestra agresividad, desprecio y hostilidad. Luego de reconocer que está frente a un indio adinerado, que además tiene auto, es relativamente amable. Pide a los visitantes que entren al zaguán, no a la sala, y cambia su trato del insulto al paternalista “hijo” que es el término utilizado por los patrones para dirigirse a sus indios. (27) Es importante anotar que al dirigirse de hijo a un adulto, que además tiene un mejor status económico, la profesora infantiliza al indio. Éste no es sólo visto y tratado como un ser inferior, también es despojado de su virilidad. No es un hombre, no es un señor, es un niño, un ser asexual, que como tal no representa ningún peligro para la profesora. Además, al infantilizar al indio, como lo anota Andrés Guerrero, el indio es transformado en “ ‘hombre niño’, un ser estático, que jamás alcanzará una etapa de madurez... y, tampoco, de plenos derechos ciudadanos”. (28)

Este relato ilustra el acceso desigual a los espacios. Los indios no pueden entrar en los espacios de los blancos y mestizos como iguales, o son criados o son recibidos en el zaguán o la cocina, más no en la sala. Los costos y beneficios de esta humillación ritual se dejan ver en el rostro del padre completamente cubierto de sudor y lleno de satisfacción y melancolía. Podemos asumir de satisfacción de saber que sus esfuerzos económicos librarán a su hijo de castigos corporales y de melancolía al saber que pese a tener dinero tuvo que rebajarse y aparentar humildad y resignación frente a la profesora.

Es interesante que la profesora mencione su amor a los estudiantes y a los indios. Como lo anota Mary Jackman, las relaciones paternalistas de dominación se basan en el amor. Los miembros del grupo dominante ofrecen su amor a los subordinados. Éstos tienen que aceptar el amor de sus superiores que no sólo les indica cómo deben comportarse para ser mercederos a este amor, también otorga al grupo dominante la capacidad de ejercer actos de violencia en nombre de lo que éstos ven como el mejor interés de los dominados a quienes aman. Al verse inmersos en relaciones de dominación indivi-

dualizadas y basadas en el amor, los grupos subordinados "o corresponden al amor de los miembros del grupo dominante, en los términos especificados por éstos, o confrontan su posible exclusión de la vida social organizada". (29)

Nuestro entrevistado continúa su relato: *"Al día siguiente que fui a clases, la profesora se había transformado totalmente, claro que me seguía tratando de vos, hijito, pero ya no me pegaba, ya no me insultaba de gana, pero me pude dar cuenta que ese cambio era sólo conmingo porque a los otros niños indígenas les seguía maltratando igual y algo que me llamó la atención fue que me preguntó si yo tenía dinero. En ese tiempo tener cinco reales era bastante para la colación, así que yo le indiqué un sucre y me dijo anda a comprar caramelos y regresa. Eso fue en recreo, así que cuando volví con muchos caramelos donde la profesora, ella estaba con muchos niños mestizos y les dijo, cojan los caramelos que este longo les regala, jugarán con él no y los niños me quedaron viendo sorprendidos. Yo volví a sentirme avergonzado, era como pagarles para que me dejaran jugar con ellos"*.

Esta plataforma de entendimiento basada en la reciprocidad desigual con la que se negocian las relaciones interétnicas es exitosa para nuestro entrevistado. Logra el respeto de su profesora y de ese modo escapa a los castigos físicos. Además, su categoría de indio rico le abre un espacio de tolerancia, más no de amistad, con sus compañeros blanco/mestizos. El dinero le permite acceder a privilegios que le son negados por su raza. Clase y etnia son constantemente negociados y le abren espacios en el mundo blanco/mestizo a nuestro entrevistado.

¿Hacia la democratización de las relaciones étnicas?

Los rituales racistas para ser exitosos en recrear las jerarquías étnico-raciales, como se anotó anteriormente, deben contar con la aprobación de la víctima y del público. Si el público participa como acólito el ritual es exitoso. También hay la posibilidad de que el público de estos rituales se niegue a participar y subvierta el acto. A raíz del levantamiento indígena de 1990, que simboliza la culminación de un proceso histórico más largo de cambio en las relaciones interétnicas,

hay cada vez más una oposición de los indígenas y de algunos blancos y mestizos a que continúen estas humillaciones.

Los levantamientos indígenas de 1990 y 1994 simbolizan la transformación de los mecanismos de dominación étnico/raciales articulados alrededor de la hacienda. (30) En 1990 y luego en 1994 los indígenas bloquearon las carreteras y marcharon hacia las capitales de provincias en las que expusieron sus demandas que van desde temas agrarios hasta el cuestionamiento del carácter mestizo de la identidad nacional. Estos levantamientos deben analizarse como el resultado de una serie de cambios estructurales y políticos. Las leyes de Reforma Agraria de los años sesenta y setenta erosionaron el poder económico y socio-político de las haciendas. Para mediados de los años ochenta, las propiedades pequeñas, medianas y grandes tenían un acceso proporcional a la tierra. (31) La transformación del sistema de poder de la hacienda tradicional, también permite que surjan organizaciones indígenas. Andrés Guerrero señala que del total de 2.783 comunidades, cooperativas y asociaciones creadas desde 1911, el 68% fue fundado entre 1964 y 1992. (32)

El Estado ha demostrado un nuevo interés en los indígenas a través de políticas de educación y desarrollo. En 1980 el gobierno de Roldós-Hurtado organizó un programa de alfabetización en quichua y otras lenguas indígenas. El gobierno de Rodrigo Borja otorgó a la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) la responsabilidad de dirigir el programa de educación intercultural bilingüe en las áreas indígenas del país. Además, las iglesias y Organizaciones No Gubernamentales implementan programas de desarrollo, salud, cooperación tecnológica que a la vez que otorgan recursos a las comunidades indígenas, al interpelarlos como indios generan y consolidan identidades indias.

El retorno a la democracia en 1979 señala un nuevo tipo de dominación política para los indígenas. Al ser eliminados los requisitos de alfabetismo para poder sufragar, los indígenas por primera vez acceden en grandes grupos al voto. De acuerdo a Rafael Quintero y Erika Silva, el electorado nacional se incrementó en un 23,3% y en las provincias con fuerte presencia indígena y campesina en 45%. (33) Los votos indios cuentan en los juegos electorales y se abren posibilidades para



Ignasi Garces

sus luchas por la ciudadanía plena. Los indios a partir de los años setenta se autorepresentan a través de su intelectualidad y de sus organizaciones autónomas de las izquierdas y de las iglesias. Demandan en su vivir cotidiano, y a través de sus organizaciones, la democratización de las relaciones étnicas en el país. Este proceso es entendido como el acceso a recursos económicos que eliminarán el racismo institucional. Se lucha también por la ciudadanía y el reconocimiento de su diferencia e igualdad como indios.

Pese a que las antiguas actitudes racistas, producto de la matriz colonial y de la hacienda, todavía perduran, se observaron nuevas estrategias para enfrentar al racismo en los años noventa. Por ejemplo, en la ceremonia de graduación de bachiller de un entrevistado, efectuada en Cayambe, parte del público se niega a aceptar las viejas formas de discriminación racial.

“Fue un halago salir del colegio y salir como el mejor egresado... Como siempre dan una medalla al mejor egresado, tuve la oportunidad de pasar adelante a la tribuna, de

que me ciñan la medalla de oro que siempre dan y es cuando salen gritando unos jóvenes en los graderíos a ese indio no le den porque él no se merece y han estado justo a lado de unos primos y de mi hermano. Te cuento que se arma un relajo, mi hermano y mis primos defendiéndome, se comienzan a pelear entre ellos. Ahí fue como que me dieron un balde de agua fría al momento que escuché eso y es cuando también me tocaba hablar y agradecer a nombre de todos los estudiantes que egresábamos en esa ocasión, alrededor de unas doscientas gentes. Te cuento que esa frase que me dijeron en los graderíos me ayudó mucho a tomar conciencia. Primero en el discurso que pude dar tomé en cuenta mucho eso dije que muchas de las personas lamentablemente a pesar de haber cursado en una escuela o en un colegio y de haber, tal vez, llegado a la universidad son más ignorantes que el mismo indio les dije, por qué a nosotros no nos dan una oportunidad, le dije también que me sentía orgulloso de ser del campo, de ser indio”.

La transformación del significado de la palabra indio da cuenta de los procesos de cambio de identidad y de relaciones de fuerza entre los grupos étnicos en el Ecuador. Una palabra que connotaba el estigma y la vergüenza de ser indio se transforma en símbolo de identidad y orgullo étnico. Este episodio ilustra la importancia del público que de acólito se transforma en crítico del racismo. Al impugnar el comportamiento de estos muchachos racistas, los asistentes ayudaron a nuestro entrevistado a tomar orgullo de su identidad.

Los rituales racistas pueden ser impugnados por las víctimas. Este relato de una próspera comerciante ilustra que, debido al poder económico de los indígenas de Otavalo, a la legitimidad y a la fuerza de sus organizaciones y al orgullo étnico, los indígenas de esa zona cuentan con más recursos para resistir el racismo. Estas formas de resistencia combinan la lucha por los derechos de ciudadanía, con el clientelismo político y con el poder de organizaciones indígenas que se han constituido en representaciones corporatistas frente al Estado. Nuestra entrevistada relata:

“Mi hijo llegó de la escuela y me dijo: mamá vaya a hablar con la profesora porque di-

cen que nos van a cortar el pelo, que para el desfile tenemos que ponernos una chaqueta y zapatos y que lo principal es que nos cortemos el pelo”.

Las madres de familia de esta escuela recurrieron a las organizaciones indígenas locales para resistir y afirmar sus derechos ciudadanos de ser diferentes, esto es, el que sus hijos lleven la trenza símbolo de la identidad otavaleña en el desfile por el día patrio. Nuestra entrevistada continúa su relato:

“Hicimos una comisión para ir a hablar en la organización indígena.... Nosotros les comunicamos lo que estaba sucediendo, además les indicamos que en la escuela ni siquiera nos querían tomar en cuenta, que nos decían que dejemos nomás cortar el pelo a los guaguas. Así que los dirigentes indígenas dijeron... que hagamos una comisión para hablar directamente con el Director Provincial de Educación. Hicimos una comisión de padres de familia acompañados por un dirigente indígena provincial.

“Afortunadamente las elecciones eran próximas. Así que los candidatos tenían que estar muy corteses. Así que el Director nos recibió nomás. Nosotros expusimos el problema de la escuela, que a nuestros hijos querían cortarles el pelo. Parecía, sinceramente, que el Director se horrorizó de este problema, así que envió un comunicado a la escuela indicando que no podían cortar el pelo a los niños indígenas porque éramos la raíz cultural de la nación... Fuimos llevando el comunicado que nos dio el Director de Educación a la escuela. Entregamos este documento a la Directora y ella se puso muy molesta y dijo bruscamente: cuando una trata de ayudarles para que salgan del atraso estos longos quieren vivir como salvajes. Yo le contesté que no debía tratarnos así, que todos deberíamos ser iguales. La Directora dijo, si vas a seguir haciendo problema mejor será que busques otra escuela... Leyendo el documento del señor Director dijeron que no les cortarían el pelo el día del desfile, todas las madres indígenas estuvimos felices de ver a nuestros hijos íntegros con su trenza. Así fue como logramos que no les cortaran el pelo a nuestros hijos”.

Esta confrontación sobre un símbolo de la identidad indígena, la trenza de los hombres, ilustra cómo los símbolos de la identidad étnica se han politizado. Los indígenas otavaleños tienen orgullo por los símbolos de su identidad y están dispuestos a luchar por su derecho a ser diferentes que los mestizos. No

aceptan el proyecto estatal del mestizaje y logran imponer el que sus hijos desfilen en una fiesta patria como otavaleños.

Se observa también cómo las profesoras y la directora de la escuela todavía mantienen prejuicios racistas que con el discurso de civilizar a los salvajes desconocen la plena humanidad de los indios. Estas nociones coloniales siguen informando las prácticas de algunos educadores en los años noventa. En su estudio sobre racismo en doce escuelas, Cliche y García reportan los siguientes comentarios de profesores blanco/mestizos: “El niño indígena mientras más avance, se supere, más se aleja de sus raíces.” Los indígenas “son como si vinieran de la prehistoria, son místicos y toscos, no han desarrollado el lenguaje, son parcos”.⁽³⁴⁾ Por lo tanto, muchos profesores consideran como su misión educativa la de “civilizar” a los indios.

Es interesante que el Director Provincial de Educación de Imbabura, el otro personaje blanco/mestizo de este relato, tenga una actitud diferente ante los indios. Este funcionario estatal no sólo recibe atentamente a la comisión de madres de familia y a los representantes de la organización indígena, sino que también accede a sus pedidos, redacta una carta en la que ordena que no se corte la trenza a los niños y, a diferencia de los otros blanco/mestizos, dice que los indios son, nada menos que “la raíz cultural de la nación”. La actitud del funcionario estatal es explicada por nuestra entrevistada con mucha sagacidad, como una maniobra política en busca de votos indios. En la actualidad los partidos políticos son obligados, debido a la importancia del voto indígena, a tomar en cuenta sus pedidos e intereses. La actitud cordial de este político y funcionario estatal también es un indicador de la fuerza y legitimidad de las organizaciones indígenas de Otavalo. Éstas se han convertido en interlocutoras del Estado y tienen la fuerza para conseguir resultados concretos.

Las transformaciones de las relaciones de dominación individualizadas en la figura del hacendado llevan a que el corporatismo y el clientelismo sean las estrategias utilizadas para acceder a los votos indios y que éstos usen estos mecanismo para conseguir resultados concretos. Estas formas de dominación política y de acceso a los recursos estatales no se basan en los derechos y obligaciones del ciudadano. Más bien, los sectores populares son vistos por los políticos como cliente-

las que aseguran el acceso al poder. Los indígenas, al igual que la mayor parte de los sectores populares, usan el clientelismo para acceder de manera estratégica a los recursos estatales. (35) Las organizaciones indígenas, al recurrir a mecanismos corporativos y de patronazgo, se vuelven interlocutores del poder estatal para garantizar el que sus clientelas accedan a cuotas de poder.

Tal vez, el cambio más interesante que se observa en este conflicto es la actitud de los indígenas ante el personal de la escuela. A diferencia del padre de familia que tuvo que recurrir a la reciprocidad desigual del paternalismo de la hacienda para que mejore el trato a su hijo, ahora se exigen derechos de ciudadanía. Cuando estos derechos son negados se recurre a la organización con otras madres de familia y se usan los contactos con la organización indígena. La lucha por los derechos de estos indígenas como ciudadanos va de la mano de una valoración y afirmación de su identidad. No se aceptan las oposiciones binarias del discurso mestizo que los relega a una condición de inferioridad. Ahora se valora la particularidad de la "civilización" indígena y se cuestiona el proyecto excluyente del mestizaje. Los indígenas buscan la creación de una nueva identidad nacional en la que sean aceptados como iguales y como diferentes.

Conclusiones

Este trabajo ha analizado las experiencias cotidianas de los indios en el sistema educativo. Se han documentado los obstáculos que los mestizos y los blancos crean constantemente para impedir el acceso de los indígenas a la educación. Que pese a los obstáculos estructurales y de la vida cotidiana haya surgido una clase media indígena es en sí un indicador de la tenacidad y del valor de este grupo social.

También se ha demostrado cómo el racis-

mo tiene costos materiales y morales que resultan en un gran desperdicio de energía social. (36) A diferencia de concepciones reduccionistas del poder como conflicto suma-cero, el racismo ilustra cómo toda la sociedad desgasta innecesariamente energías que podrían ser usadas para fines que beneficien a la colectividad. Por ejemplo, muchos talentos son sacrificados en los rituales racistas y muchos posibles profesionales y técnicos ven frustradas sus aspiraciones de completar exitosamente sus estudios. Debido a que el racismo ecuatoriano es una forma de autoodio en la que los mestizos y blancos reniegan parte de su ser, éstos no sólo que dilapidan energía obsesionándose en cómo dife-

renciarse y agredir al indio "otro", también incurrir en grandes costos síquicos y emocionales al odiarse a sí mismos y al no aceptar su plena humanidad.

Este trabajo que analiza al racismo como rituales que crean y recrean la dominación étnica y racial también demuestra el rol de toda la colectividad en oponerse a que los rituales racistas sean exitosos. Los blancos y los mestizos tenemos la obligación de dejar de ser acólitos de estos rituales y convertir-

nos en impugnadores de todo acto racista, por más insignificante que éste nos parezca.

El caso ecuatoriano ilustra los cambios en las relaciones étnicas cotidianas en un momento en el que la hacienda deja de regular las relaciones interétnicas. El modelo paternalista de dominación de la hacienda irradiaba su poder a casi todos los aspectos de las relaciones entre indios y blanco/mestizos. La reciprocidad desigual y el paternalismo garantizaban la protección de los grupos subordinados y establecían el poder individualizado de los miembros del grupo dominante y de sus intermediarios. Este modelo paternalista de dominación fue aceptado por los indígenas que lo usaron para avanzar sus intereses dentro de los límites impuestos por los sectores dominantes.

Al desaparecer las instituciones que ga-

Este trabajo analiza el racismo como rituales que crean la dominación étnica y racial. También demuestra el rol de toda la colectividad en oponerse a que los rituales racistas sean exitosos

rantizan el modelo paternalista de dominación de la hacienda basado en la reciprocidad desigual se observan varios fenómenos. Por un lado, hay un incremento de los actos de violencia cotidiana en las relaciones interétnicas. Al tener que negociar su status de clase y de grupo étnico, los blanco/mestizos reaccionan con violencia a la presencia de indígenas en espacios de los que estaban anteriormente excluidos. Estas reacciones son especialmente fuertes en lugares como Otavalo, en los que los indígenas tienen un relativo poder económico debido a su especialización en las artesanías y en el turismo. Por el otro, hay una mayor aceptación de los blanco/mestizos a los indígenas y a sus demandas. La prensa ofrece una imagen más positiva de los indígenas y la coalición política Nuevo País-Pachakutik capturó la imaginación de muchos sectores de la población blanco-mestiza que votaron por candidatos indígenas en las elecciones de mayo de 1996. (37) Además, como muestra el ejemplo de la graduación de bachiller de nuestro entrevistado, algunos blanco/mestizos no aceptan su papel de acólitos en los rituales racistas e impugnan los actos racistas.

Los cambios más importantes tienen que ver con las respuestas indígenas a la discriminación racial y al proyecto estatal de mestizaje entendido como la progresiva homogenización de la población. Las luchas indígenas de la actualidad combinan la fuerza de su organización, que los convierte en interlocutores del Estado, con la demanda de derechos de ciudadanía, entendidos como el derecho a la igualdad y a ser diferentes. Es apresurado predecir si se afianzarán los derechos de ciudadanía o si el corporatismo y el clientelismo serán la forma en que se negocien estas demandas con el Estado. Pero en todo caso, el debilitamiento del paternalismo significa que los sectores subordinados no aceptan la definición de sus patronos de cuáles son sus verdaderos intereses. (38) Ahora tienen los recursos educativos y económicos para definir sus intereses y su proyecto de nación ecuatoriana.

NOTAS

1.- Esta investigación fue financiada por el Centro Andino de Acción Popular y por un Faculty Research Grant de Drew University. Los datos fueron recolectados por Guillermo Churuchumbi, Cecilia Llasag, Milton Lasag, Patricio Ulcuango y Blanca

Vega. Agradezco a Felipe Burbano, Carmen Martínez, Andrés Guerrero, Francisco Rhon y Hernán Vera por sus comentarios.

2.- Peter Wade, *Blackness and Race Mixture. The Dynamics of Racial Identity in Colombia* (Baltimore: The John Hopkins University Press, 1993); Roger Lancaster, *Life is Hard. Machismo Danger and the Intimacy of Power in Nicaragua*, (Berkeley: University of California Press, 1992).

3.- Richard Graham, (ed.), *The Idea of Race in Latin America 1870-1940*, (Austin: University of Texas Press, 1990); Howard Winant, *Racial Conditions. Politics Theory. Comparisons*, (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994).

4.- Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *Reproduction in Education Society and Culture*, (London: Sage, 1977), p. 32.

5.- Para estudios sobre el racismo que usan entrevistas en profundidad para estudiarlo desde la perspectiva de los oprimidos consúltese, Philomena Essed, *Understanding Everyday Racism. An Interdisciplinary Theory*, (Newbury Park: Sage Publications, 1991); Joe Feagin, "The Continuing Significance of Race: Antiracist Discrimination in Public Places," *American Sociological Review*, 1991, Vol 56 (febrero: 101-116). Joe Feagin y Melvin Sikes, *Living with Racism. The Black Middle-Class Experience*, (Boston: Beacon Press, 1994).

6.- Paúl Cliche y Fernando García, *Escuela e Indianidad en las Urbes Ecuatorianas*, Quito, EBE-/PRODEC, c/f.

7.- Un excelente trabajo que influencia mi estudio de los rituales racistas es Joe Feagin y Hernán Vera, *White Racism*, New York-Routledge, 1995

8.- Mary Jackman, *The Velvet Globe. Paternalism and Conflict in Gender, Class, and Race Relations*. Berkeley, University of California Press, 1994, pp. 77-78

9.- De acuerdo a Foucault el suplicio tiene las siguientes características: 1) produce una cantidad de sufrimiento, 2) marca el cuerpo de las víctimas, 3) es un triunfo resonante del poder.

10.- Andrés Guerrero, *La Semántica de la Dominación: el concertaje de indios*, (Quito: Libri-Mundi, 1991), p.200.

11.- A. Guerrero, *La Semántica*, p. 200.

12.- Para un análisis del anhelo de muchos ecuatorianos de ser blancos y del racismo como una forma de auto-odio, véase mi libro *El Racismo en Ecuador. Experiencias de los Indios de Clase Media*, (Quito: CAAP).

13.- Marv Douglas, *Purity and Danaer*, (London: Routledge, 1966), p. 36.

14.- Joel Kovel, *White Racism* (New York: Columbia University Press, 1984), pp. 81-90.

Michael Foucault, *Vigilar y Castigar* (México, Siglo XXI, 1976), pp. 39-40.

15.- Feagin y Sikes, *Living with Racism*, p. 16. 16 Cliche y García, *Escuela e Indianidad*, p. 132

16.- Cliche y García, *Escuela e Indianidad*, p. 132
17.- León Zamosc, "Agrarian Protest and the Indian Movement in the Ecuatorian Highlands," *Latin American Research Review* Vol 29 (3), 1994, p. 43.

18.- *Ibíd.*, p. 53

19.- Véase el excelente análisis sobre la violencia en la hacienda de Andrés Guerrero, *La Semántica de la Dominación*, pp.194-212.

20.- José Bengoa, *Conquista y Barbarie. Ensayo Crítico Acerca de la Conquista de Chile*, (Santiago: Ediciones Sur, 1992), p. 27.

21.- Andrés Guerrero, *La Semántica de la Dominación*, pp. 174-175.

22.- Frank Salomon, "Weavers of Otavalo." En Norman Whitten, ed., *Cultural Transformations and Ethnicity in Modern Ecuador*, (Urbana: University of Illinois Press, 1981), pp. 420-449.

23.- Anath Ariel de Vidas, "Textile, Memory and the Souvenir Industry in the Andes." En Marie-Françoise Lanfant, John B. Allcock and Edward M. Bruner, *International Tourism. Identity and Change*, (London: sage Publications, 1995), p. 72.

24.- Véase el análisis de la reciprocidad en la hacienda que hace Andrés Guerrero en su trabajo, *La Semántica de la Dominación*, pp. 175-194

25.- Fernando Coronil y Julie Skurski, : *Dismembering and Remembering the Nation. The Semantics of Political Violence in Venezuela*, *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 33, N 2, 1991, p. 291

26.- Mary Jackman, *The Velvet Globe*, p 83

27.- Andrés Guerrero, *La Semántica de la Dominación*, p 203.

28.- Andrés Guerrero, "Una imagen ventrilocua: El discurso liberal de la 'desgraciada raza indígnea' a finales del siglo XIX", en: Blanca Muratorio (ed.), *Imágenes e Imagineros*, Quito, FLACSO, 1994, p 211.

29.- Mary Jackman, *The Velvet Globe*, p.80.

30.- Existe una literatura muy interesante sobre el movimiento indígena y sobre los levantamientos indígenas de 1990 y 1994. Véase, Andrés Guerrero, "El levantamiento indígena de 1994: discurso y representación política (Ecuador) (manuscrito); Jorge León, *De Campesinos a Ciudadanos Diferentes*, (Quito: CEDIME-ABYAYALA, 1994); León Zamosc, "Agrarian Protest and the Indian Movement in the Ecuadorian Highlands," *Latin American Research*

Review Vol 29 (3), 1994; Diego Cornejo, ed., *Indios*, (Quito: ILDIS, 1991); José Almeida, et.al., *Sismo Étnico en el Ecuador. Varias Perspectivas*, (Quito: CEDIME-ABYA-YALA, 1993); Diego Cornejo, ed., *Los Indios y el Estado-País. Pluriculturalidad y Multietnicidad en el Ecuador: Contribuciones al Debate*, (Quito: ABYA-YALA, 1993).

31.- Según Zamosc en 1985 el 36,2% de la tierra estaba en manos de grandes propietarios, el 30,3% en poder de medianos propietarios y el 33,5% en poder de pequeños propietarios. "Agrarian Protest," p. 43.

32.- Andrés Guerrero, "El levantamiento indígena de 1994: discurso y representación política (Ecuador)," (manuscrito).

33.- Rafael Quintero y Erika Silva, *Ecuador: Una Nación en Ciernes*, Vol.III., (Quito: FLACSO y ABYA-YALA, 1991), pp. 265-266.

34.- Cliche y García, *Escuela e Indianidad*, p. 108.

35.- El clientelismo ha sido ampliamente estudiado en el Ecuador. Consulte Amparo Menéndez-Carrión, *La Conquista del Voto*, (Quito: Corporación Editora Nacional, 1986).

36.- Feagin y Vera en el libro *White Racism* introducen la noción de que el racismo es un desperdicio social.

37.- El candidato presidencial de esta coalición, Fredhy Ehlers, obtiene el 20,63% de los votos en las elecciones de mayo de 1996. Luis Macas indígena de Saraguro obtiene la diputación nacional. Se eligen, además, siete diputados provinciales, tres alcaldes, ocho presidentes de consejo, treinta y tres consejales y nueve consejeros. De ellos 10 son mestizos y el resto indígenas. Véase Hernán Ibarra, "las elecciones de 1996 o la costañización de la política ecuatoriana," *Ecuador Debate* N 38, agosto de 1996, pp. 25-26.

38.- Howard Newby, "Paternalism and Capitalism," en Richard Scase (ed.), *Industrial Society: Class Cleavage and Control*, (London: George Allen & Unwin Ltd, 1977), p. 65.