

Revista Colombiana de Educación

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

rce@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

González Terreros, María Isabel

Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural

Revista Colombiana de Educación, núm. 69, julio-diciembre, 2015, pp. 75-95

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413642323006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Artículo de reflexión
derivado de investigación

Revista Colombiana
de Educación, N. 69.
Segundo semestre de 2015,
Bogotá, Colombia.

Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural*

//Clandestine Schools in Ecuador.
Roots of Intercultural Indigenous
Education

//Escolas clandestinas no Equador.
Raízes da educação indígena
intercultural

María Isabel González Terreros*

Recibido: 12/08/2014
Evaluado: 10/11/2014

- * El texto hace parte de la investigación *Tensiones y disputas en torno a la configuración e implementación de propuestas de educación indígena en el Ecuador* realizada con el apoyo de CLACSO.
- ** Doctora en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. migonzalez@pedagogica.edu.co

Resumen

A mediados del siglo xx en Ecuador los indígenas implementaron escuelas clandestinas para enseñar a los suyos, escuelas que fueron perseguidas y hostigadas por los hacendados que no veían pertinente que los indígenas se educaran. Se trató de un proyecto pionero, novedoso y diferente. Pionero porque es el primero que se conoce con estas características en el Ecuador; novedoso porque fue dirigido por indígenas que llevaron los saberes culturales a la escuela, como la enseñanza del idioma ancestral y algunos conocimientos sobre la naturaleza y el territorio; y diferente porque fue una propuesta contraria a la educación homogeneizante y asimilacionista que el Estado-nación implementaba en zonas rurales. Esta propuesta fue dirigida por Dolores Cacuango, una indígena kichwa que estuvo sometida al sistema de hacienda, en el que las comunidades realizaban trabajos agrícolas para el patrón a cambio de tener un pedazo de tierra y vivir con sus familias. Ella, que vivió la injusticia y no tuvo la posibilidad de ir a la escuela, se empeñó en que los niños y jóvenes “aprendieran letra”.

Abstract

By the mid-twentieth century in Ecuador, indians implemented clandestine schools to teach their people. Those schools were persecuted and harassed by landowners, who did not see pertinent that indians were educated. This was a pioneering, innovative and different project. Pioneer because it is the first known project with these features in Ecuador; innovative because it was leaded by indians who took their cultural background to school (such as the teaching of ancestral language and some knowledge about nature and territory); and different because it was a proposal contrary to the homogenizing and assimilationist education that the Nation-state was implementing in rural areas. That proposal was led by Dolores Cacuango, a Quechua Indian who was subject to the hacienda system (in which communities did farm work for the employer, in exchange for a piece of land to live in with their families). She, who suffered injustice and had no chance to go to school, insisted that children and young people should "learn letter" (that is, they should learn Castilian).

Palabras clave

Educación intercultural, escuelas clandestinas, movimiento indígena

Keywords

Intercultural education, clandestine schools, indigenous movement

Palavras chave

Educação intercultural, escolas clandestinas, movimento indígena

Resumo

Os indígenas implementaram escolas clandestinas no Equador para ensinar a seus povos no meio do século XX, aquelas escolar foram perseguidas e fustigadas pelos fazendeiros que no achavam pertinente que se educaram os indígenas. Este foi um projeto pioneiro, inovador e diferente. Pioneiro porque é o primeiro conhecido com estas características no Equador; inovador porque foi dirigido por indígenas que levaram os saberes culturais à escola, assim como o ensino da língua ancestral e alguns conhecimentos sobre a natureza e o território; e diferente porque foi uma proposta contrária à educação homogeneizante e assimilacionista que o Estado-nação implementava em áreas rurais. Esta proposta foi dirigida pela Dolores Cacuango, uma indígena Kichwa que esteve subjugada ao sistema de fazendas, no qual as comunidades realizavam trabalhos agrícolas para o padroeiro em troca de ter um pedaço de terra e viver com suas famílias. Ela, quem viveu a injustiça e não teve a possibilidade de ir à escola, empenhou-se em que crianças e jovens “aprendessem letra”.

Encontrar el origen de la educación intercultural es una tarea compleja, no solo porque se carece de fuentes para rastrear propuestas educativas de este tipo –que en su mayoría han estado vinculadas a las poblaciones indígenas en el caso de América Latina–, sino porque existen conceptualizaciones disímiles con respecto a qué se entiende por educación intercultural e interculturalidad y, por ende, desde cuándo se puede hacer referencia a ella. En este artículo no pretendemos abordar el origen de la educación intercultural, sino mostrar una experiencia pionera de educación intercultural en el continente.

Estamos hablando de las escuelas clandestinas de Dolores Cacuango que funcionaron en la sierra ecuatoriana a mediados del siglo XX. Se trató de una experiencia educativa dirigida por indígenas que formaban parte de sindicatos y organizaciones sociales, quienes construyeron escuelas para su población. Fue un proyecto alternativo y diferente a la propuesta de educación homogeneizante del Estado-nación ecuatoriano, porque se enseñaba el idioma ancestral, algunos saberes de los indígenas y fue llevada a cabo por las mismas comunidades en un momento histórico en que el Estado buscaba integrar al indígena o al diferente desde una escuela blanco-mestiza. Es decir, el Estado planteaba que los indígenas debían ser educados en normas civiles, castellanizados y debían tener valores occidentales.

Las escuelas de Dolores Cacuango, por el contrario, se basaron en criterios que reconocían culturalmente el saber de sus comunidades, criterios que en su momento eran desconocidos o

negados. El hecho de usar el idioma vernáculo en la enseñanza o fortalecer la identidad eran propuestas que se consideraban atrasadas y bárbaras. Pese a la negación de la cultura y del saber ancestral durante varios siglos, los criterios de las “escuelas clandestinas” fueron retomados como ejemplo para diseñar la educación intercultural bilingüe del Ecuador (EIB) en 1988, que fue el primer sistema educativo en América Latina diseñado y dirigido por los movimientos indígenas y de carácter estatal.

Ahora bien, ¿por qué se podría denominar intercultural una propuesta que se puede catalogar como indígena ya que nace de las reivindicaciones de dichas poblaciones? En América Latina la educación intercultural ha estado ligada, sobre todo, a las comunidades indígenas que han sido desconocidas por el Estado-nación que reivindicó la homogeneización cultural dentro de las fronteras nacionales. Dichas poblaciones reivindican la importancia de la educación en consonancia con su cultura, que reconozca los saberes ancestrales y que los valide, porque históricamente la escuela sirvió como dispositivo para que el “bárbaro” y el diferente aprendieran lo necesario de la cultura blanco-mestiza y repudiaran el saber ancestral.

La educación intercultural entendida desde nuestra América es una propuesta crítica con el modelo de educación moderno-tradicional del

Estado. Desde la perspectiva intercultural se trata de:

[...] develar esos modelos de relaciones que tienden a naturalizarse, planteando la posibilidad de reconocer las historias de las culturas más locales y sus organizaciones, para hacer evidente que la sociedad no es plural en el sentido en que todas las culturas son iguales y al mismo tiempo diferentes, sino que sus relaciones han sido asimétricas, jerárquicas y en no pocos casos impuestas. (González, 2012, p. 33)

Por eso, la interculturalidad más allá de un concepto es la posibilidad de plantear propuestas que, como lo dice Walsh (2009), pongan en relación equitativa lógicas, prácticas y modos de pensar, actuar y vivir. Precisamente, quienes han asumido y planteado proyectos interculturales desde una perspectiva crítica han sido los movimientos indígenas que están configurando otras formas de ser y estar en medio de esta sociedad que históricamente los ha desconocido.

El caso de las escuelas clandestinas de Dolores Cacuango es un ejemplo de interculturalidad, porque fueron los mismos pueblos que a partir de su cultura, y sin desconocer otras, configuraron una propuesta educativa que contradecía la

lógica moderna-tradicional, y se propuso una educación basada en la identidad ancestral haciendo evidente la importancia de su saber y su cultura para los más jóvenes.

La trayectoria de Dolores, en la hacienda y contra ella

Hablar de los antecedentes de la educación intercultural es hablar de Dolores Cacuangó (1881-1971) y de sus escuelas clandestinas, pero también es hablar de la hacienda y del modelo de explotación que la sustentaba. Las haciendas eran el lugar donde vivían la mayoría de las poblaciones indígenas; allí se concentraba el trabajo de la tierra y por fuera de ellas el comercio ejercido, sobre todo, por personas mestizas. De tal forma que las haciendas cumplieron el papel de frontera entre lo indígena que vivía adentro, y lo no indígena que en su mayoría estaba por fuera. Dolores vivió en las haciendas y a su vez luchó contra ellas porque dentro de este espacio de explotación y segregación, contribuyó a que se llevaran a cabo las escuelas para que los suyos “aprendieran letra”.

Dolores nació en Cayambe¹ provincia de Pichincha, en 1881; vivió como los de su generación, sometida al servicio de la hacienda y al *concertaje*. Se trataba de una figura legal para que los indígenas y campesinos ecuatorianos participaran de la producción agrícola de una forma precapitalista en haciendas alejadas de los centros de concentración poblacional. Como nos comenta Dávalos (2002), cada indígena tenía un pedazo de tierra dentro de la hacienda del patrón, que le servía para su manutención y la de su familia; a cambio, trabajaba la mayor parte del tiempo en la hacienda.

Existía un férreo control sobre el tiempo de trabajo y sobre los anticipos entregados a los indios concertados. La ley posibilitaba la prisión por deudas, y dada la forma particular por la cual los indios se comprometían o “concertaban” con la hacienda, el patrón de la hacienda estaba en capacidad de utilizar la figura de la prisión por deudas para someter a los indios concertados. De hecho, en la mayoría de las haciendas existían calabozos y prisiones para los indios que se negaban a cumplir los compromisos

1 Cayambe se encuentra ubicada en la provincia de Pichincha, la misma donde está la capital de Ecuador (Quito). Forma parte de la denominada sierra ecuatoriana, que es la zona con más alto índice de población indígena.

asumidos con el patrón de hacienda. (Dávalos, 2007, p. 20)

Dolores creció bajo el régimen del concertaje en una zona donde este sistema tenía un fuerte arraigo (Becker & Tutillo, 2009). Sus padres fueron “peones conciertos”² que trabajaban y vivían en la hacienda, por lo que ella constató cómo era la vida de peón. La comunidad, y sobre todo los mayores, le enseñaron el respeto por la tierra, por la naturaleza, la idea de que nadie tiene que aprovecharse de los demás. Enseñanzas que la llevaron a encarar la lucha por su pueblo y a proponer escuelas para “aprender letra”.

Según recordaba Dolores, “los indígenas vivíamos en una choza húmeda, sin sol, sin luz [...]. Allí mismo dormíamos, cocinábamos y teníamos nuestros cuyecitos” (Cacuango, citada en Rodas, 2007, p. 15). Bajo estas condiciones, Dolores fue madre de nueve hijos, de los cuales solo se crió uno. Esta situación no le impidió, y más bien contribuyó a que aprendiera acerca de la injusticia y el valor de lo indígena.

Las críticas de Dolores al viejo modelo de explotación no se hicieron esperar. Comenzó a cuestionar el hecho de que no hubiera horas de descanso, los patrones golpearan a los indígenas y se llevaran los animales que tenían. Como ella misma lo afirmó en su momento “¿por qué llevan tudu animales, tudu llevan y no

dejan descansar ni un día ¿Por qué? Más que haga lo que quiera yo ca no he de dejar. Yo he de ir a saber en Quito, porque en Quito hay sindicato de trabajadores” (Cacuango en Yañez, 2009)³. Debido a su afán de denunciar las injusticias que se cometían, y a que tenía conocimiento de organizaciones de izquierda porque en la zona ya había hecho presencia el Partido Comunista, viajó en varias ocasiones a Quito, donde estableció relación cercana con los sindicatos de corriente comunista a quienes les dio a conocer las situaciones que vivían los indígenas, pero también hizo denuncias ante los organismos del Estado. Así comenzó a destacarse como líder indígena.

Ella vivió en un contexto de organización política y social. En la década de 1920 se había desatado una sublevación popular en Cayambe debido a las pésimas condiciones en que laboraban los indígenas, y se creó en 1926 el sindicato campesino llamado Juan Montalvo (Kowi, 2007) que fue “la primera organización rural” en el Ecuador (Becker y Tutillo, 2009). La creación del sindicato se debió a la influencia del Partido Comunista del Ecuador (PCE) que hacía presencia en la zona de Cayambe, que fue, justamente, el lugar donde se construyeron las primeras escuelas clandestinas que nacieron en la década de 1940. El PCE formó grupos de campesinos y artesanos que integraron sindicatos

2 Es decir que habían establecido el contrato de concertaje con el patrón de la hacienda.

3 Entrevista realizada por Ralph Blomberg a Dolores Cacuango en 1969.

agrícolas para evidenciar las malas condiciones de trabajo en la hacienda.

En ese contexto, Dolores apareció en la esfera pública participando del sindicato; desde entonces siempre estuvo presente en la organización de las comunidades, tanto así que es recordada por dar origen a la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI) en 1945. La FEI nació en Cayambe como una propuesta para mejorar las condiciones laborales, lograr la restitución de huasipungos, que eran las porciones de tierra labradas por las comunidades. Esta fue una de las primeras organizaciones indígenas en el Ecuador y se caracterizó porque sus reivindicaciones eran tanto culturales e identitarias como económicas y políticas debido a la influencia de la izquierda en el sector. Para Becker y Tuttillo (2009), la FEI fue una organización con relaciones interétnicas porque, pese a ser indígena, estuvo vinculada con sectores urbanos organizados, especialmente con el PCE que influyó en su plataforma de lucha.

Como líder del Partido Comunista, Dolores fue invitada al Congreso Latinoamericano de la Confederación de Trabajadores de América Latina (CTAL) en Cali, Colombia (1944), donde expuso la situación de los indígenas.

Siendo representante de la FEI logró evidenciar las injusticias que cometían los hacendados contra los indígenas en momentos en que se consideraban “naturales” las relaciones de “concertaje”. En su comunidad trataba de hacer evidente el maltrato que sufrían los trabajadores; el mal pago por sus labores, las extensas jornadas que se les imponían y las injusticias que se cometían en su contra. Además lograba movilizar a cientos de campesinos cuando se requería, defendía a las mujeres que eran denominadas *huasicamas*, o sirvientes de los hacendados, en jornadas completas sin remuneración. Para Rodas (2007), Dolores fue ante todo una defensora de las mujeres, y una luchadora en momentos en que casi ni los hombres indígenas tenían un protagonismo dentro de las reivindicaciones sociales.

La hacienda ejerció una especie de cierre de “frontera étnica”⁴ que establecía los límites entre lo indígena (irracional) y el resto de la sociedad (racional) (Guerrero, 2000). La frontera contribuyó a la invisibilidad de los indígenas en la sociedad nacional, pues estaban sujetos y controlados en la hacienda. Sin embargo, en el

4 La frontera étnica era una especie de “línea imaginaria que marcaba la diferencia” del ‘ser racional’, es decir la civilización, y los ‘indios’ que son sujetos republicanos que los ciudadanos van a civilizar” (Guerrero, 2000, p. 29).



"Allí en el congreso de Cali todo planteé, para que conozcan cuál es la situación de los indios. Todo dije. Cómo hemos sufrido, cómo hemos llorado. Hecho una lástima por servir de huasicama, de vaquero, a punte palo". Dolores Cacuangó con la delegación Ecuatoriana al CTAL en Cali Colombia. 1944

trasegar de Dolores se constató una fractura de la frontera, pues frente al aislamiento al que estaba sometida la población de la hacienda, Dolores logró salir a la ciudad, no solo a denunciar sino que vivió algunos años en Quito y ello contribuyó para que fuera vocera e hiciera públicos los reclamos de las comunidades más allá de la hacienda y del mismo país (González, 2013). El hecho de que los indios se hicieran visibles reclamando derechos ancestrales y tomando en sus manos mecanismos que tradicionalmente eran usados por los mestizos, deja ver el comienzo del fin de la frontera étnica en el Ecuador.

Las escuelas clandestinas e interculturales

Ahora bien, Dolores dentro de su lucha se destacó por ser la impulsora de las escuelas para los niños y jóvenes de sus comunidades. Pero no quiso implementar una escuela como las que existían, basada en el modelo educativo asimilacionista, y mucho menos quiso que los hacendados tuvieran el control de la escuela. Su interés era que los niños aprendieran letras (se castellanizaran) porque era importante comprender el idioma del otro para poder enfrentarlo, siempre

reivindicando el valor de lo indígena en momentos en que era infravalorado y despreciado.

Es necesario recordar que las escuelas que existían para los indígenas, cuando se propusieron las escuelas de Dolores, se basaban en la política educativa de comienzos del siglo XX. La Constitución ecuatoriana de 1906 decretó el Estado laico y se asignó a los propietarios de las haciendas –ya no a la Iglesia– el deber de velar por la asistencia a la escuela de los niños indígenas que vivían en sus predios; si no existía una escuela cercana el patrón tenía la obligación de establecerla gratuitamente en su propiedad (Yáñez, 2000). Así quedó estipulado en un decreto de 1899:

En todo fundo en que hubiere más de 20 indios adscritos a él, el amo estará obligado a hacer que concurran diariamente, a la escuela más inmediata, [...] si no hubiere escuela inmediata, el amo le establecerá gratuitamente en el mismo fundo. (Ossenbach, 1999, p. 80)

A partir de esta normatividad se crearon las llamadas *escuelas prediales*, denominadas así porque se ubicaban dentro del predio de una hacienda. Dichas escuelas se demoraron varios años en existir, y según Ossenbach (1999) solo se tienen claras referencias sobre ellas⁵ a finales de la segunda década del siglo XX. Incluso hacia 1931, cuando Moisés Sáenz (un político e indigenista mexicano) viajó a Ecuador, comentó: “las escuelas que actualmente funcionan en el Ecuador apenas si llegan al indio” (Ossenbach, 1999, p. 82).

Los hacendados por muchos años se resistieron a enviar a los niños a las escuelas e incluso

[...] si uno tenía su hijo en la escuela, los patronales decían que a este no lo reciban porque este es comunista, este es roba tierras. Los patronales son los dueños de tierra y ellos mandaban a los profesores disposiciones para que no los reciban. (Entrevista a Conteron, 2009)

Además se negaban a construir las escuelas en sus haciendas porque consideraban que los hijos de sus peones ganaban más en el trabajo agrícola y el pastoreo que educándose (Murgueitio

5 En 1929 el hacendado debía pagar 35 sucres de salario a un profesor que residía en el fundo y al cual se le asignaba un litro de leche. “El terrateniente, proveía periódicamente, a la escuela de los materiales necesarios para su funcionamiento, el mismo que estaba supervisado por un visitador escolar, sobre todo cuando se realizaba examen de rendimiento de los alumnos” (Ossenbach, 1999, p. 81, citando a Torre Arauz, 1981).

citado en Yáñez, 2009, pp. 133-134). Los hacendados “habían prohibido expresamente y bajo pena de castigos severos que los indios de la hacienda puedan aprender a leer y escribir” (Dávalos, 2002).

Esta situación se vivió por varias décadas, lo que explica por qué Dolores y muchos niños de su generación nunca fueron a la escuela. Paradójicamente comprendió su importancia y a inicios de los años cuarenta solicitó a los poderes locales atención para la educación de los niños de su comunidad; pese a sus múltiples requerimientos, la administración local nunca le dio respuesta. Los políticos tenían vínculos con los hacendados y respondían a sus requerimientos, por eso las solicitudes o denuncias de los indígenas casi nunca eran resueltas. Entonces ella se propuso alfabetizar a los niños de su comunidad porque como lo afirmaba: “siempre entendí el valor de la escuela, por eso le mande a mis hijos a la escuela para que aprendan la letra” (Rodas, 2007, p. 81).

Empeñada en la necesidad de escuelas pidió apoyo a la FEI y a algunos indígenas:

[...] yo hablé en la Federación Ecuatoriana de Indios y sabiendo que la compañera Lucha Gómez era maestra le pedí que nos ayude. Ella hizo una visita a mi choza y allí discutimos con más compañeros la mejor forma de que estas escuelas

funcionen, que tengan bancas y material para la enseñanza. Con toda la voluntad aceptó el pedido y desde ese momento empezó a dar clases. (Rodas, 2007, pp. 81- 82)

Luisa Gómez⁶, que formaba parte del Partido Comunista y apoyaba los procesos indígenas, ejerció como maestra voluntaria. Así se comenzó a formar la propuesta y se lograron constituir escuelas “ilegales”, que no contaban con el aval del Estado; además, eran clandestinas porque se hacían a escondidas de los hacendados y en las haciendas.

La primera escuela *kichwa* se fundó en Yanahuaico (Pichincha) en 1946, después se establecieron otras tres: en Chimba, San Pablo Urco y Pesillo en Cayambe, y la experiencia se fue retomando por otros lugares de la sierra. En su momento (1946-1963) la propuesta era ilegal para el Estado y para los hacendados, algunos de ellos:

[...] hostigaban de diferentes formas para evitar que las escuelas funcionaran y que los niños continuaran con sus estudios. Tenían miedo de que ya educados se revelaran como así sucedió [...]. Dolores vigilaba, estimulaba y estaba pendiente del funcionamiento de

6 Luisa Gómez de la Torre era una profesora jubilada y comprometida con las causas sociales de las comunidades indígenas de Cayambe.

las escuelas. Frente a cada amenaza de los patrones, Dolores y Luisa se ingeniaban para despistarlos mediante novedosos recursos, como ocultar la escuela con tapias, construir pupitres desarmables que se podían esconder en cuanto se veían venir a los enemigos. Otra táctica fue que las escuelas enseñaban por la noche, y para que los patrones no supieran donde funcionaban todas las chozas permanecían alumbradas mientras duraba el tiempo de las clases. (Rodas, 2007, p. 83)

Las clases en un inicio se impartían en algunas casas de los comuneros; no se trataba de una estructura física construida especialmente para la escuela porque debía darse educación a escondidas de los hacendados. Los implementos necesarios eran desarmables o simplemente no existían, además se buscaba mecanismos para ocultarlos fácilmente. Las clases se impartían de noche para que después del trabajo pudieran asistir los niños y jóvenes, y para ocultar las escuelas, se rotaban de casa y se alumbraban varias chozas para que no se sospechara en cuál de ellas se reunían los indígenas.

Lo interesante no solo es la construcción de escuelas en un contexto adverso y las estrategias que se configuraron, sino que desde la misma experiencia y del proceso se delineó una propuesta educativa novedosa que se diferenciaba de las escuelas oficiales que buscaban la asimilación del indígena. La educación oficial se fundamentaba en castellanizar a la población para lograr la unificación de la nación, lo que llevaba al desconocimiento y la subvaloración del idioma vernáculo. Además, quienes enseñaban eran los mestizos porque representaban la civilización, a diferencia de lo indígena que representaba el atraso, y por supuesto la cultura indígena era excluida de las escuelas y se valoraba la cultura urbana y occidental. Este modelo imperó como único durante la mayor parte del siglo XX y se implementó en zonas rurales con alta presencia y arraigo de población indígena.

El hecho de que en las escuelas oficiales solo se enseñara en castellano generaba que los niños indígenas se sintieran excluidos porque no entendían nada de lo que decía el maestro. María Melchor, indígena de Chibuleo (Ecuador), recuerda que:

Yo estudié en una escuela y primer grado, segundo grado y tercer grado. Era amargura para mí, todo era escrito en español, mis abuelitos no tenían radio ni televisión,

entonces como yo voy a aprender, no podía. Cuando yo llevaba los deberes a mi casa, mis abuelitos no podían ayudarme porque eran iletrados, no estudiados, entonces tenía problemas. (María Melchor, noviembre de 2009)

El modelo tuvo bastantes dificultades porque se generó en los niños un rechazo por asistir a la escuela; otros se retiraban de estudiar, y si finalmente lograban aprender castellano, en algunos se generaba aversión por su idioma y su cultura (Ossenbach, 1999). Una profesora recuerda “en el colegio donde yo trabajaba solo habían [sic] cinco mestizos, y me decían usted solo hábleles en castellano”, (Conteron, 2009) pese al gran número de niños indígenas.

La propuesta de castellanización se mantuvo hasta la segunda mitad del siglo xx, bajo la potestad que les otorgaba el Estado a instituciones privadas, como los hacendados y las organizaciones internacionales (Instituto Lingüístico de Verano, Misión Andina) para llevar la educación a los indígenas (González, 2011). Esta propuesta fue de exclusión del indígena de la sociedad, pero paradójicamente la intención era lograr la unificación de la nación.

El modelo asimilacionista contrasta con la propuesta de las escuelas clandestinas e interculturales (que no se llamaban así, pero sus

características muestran una mirada indígena sobre la interculturalidad). En dichas escuelas se priorizó la enseñanza en *kichwa* como idioma de relación entre los profesores y los estudiantes, sin desconocer el castellano. De hecho, se enseñaba el castellano pero a partir del *kichwa*. La idea era que los indígenas pudieran entender y comunicarse con los mestizos para hacer sus reclamos, denuncias y que no necesitaran intermediarios, como sucedía para entablar demandas, por ejemplo. Este hecho era novedoso porque en aquellos momentos la política educativa obligaba la enseñanza del castellano como único idioma, y se les pedía a los profesores que sabían el *kichwa* o el idioma vernáculo propio de la comunidad, que solo se comunicaran en castellano. Por ello, integrar un idioma vernáculo mostraba una mentalidad abierta al diálogo, un interés por aprender del otro sin desconocer lo propio, pero a la vez era una afrenta para la política educativa y para el Estado. Fue necesario, entonces, que indígenas *kichwas* asumieran como profesores y enseñaran a los suyos a comunicarse con los otros, este hecho abrió un espectro importante para la valoración del indígena. Por un lado, porque en aquellos momentos los maestros eran los mestizos y los indígenas no ejercían roles “valorados socialmente” como era el ser profesores, pues simplemente no estaban “destinados” para hacerlo. Por otro lado, al ser el comunero maestro les mostraba a los niños y jóvenes que

era posible asumir otros roles dentro de la comunidad, roles distintos a los que requerían obedecer al patrón de la hacienda.

Además, la intención de integrar a indígenas como profesores en la enseñanza se debía a que sabían el idioma que las comunidades hablaban y sobre todo porque lograban mayor acercamiento y confianza con los niños. A diferencia de los maestros mestizos, los profesores indígenas generaban empatía con los niños, pues al ser ellos de la comunidad los niños los sentían más cercanos y podían comunicarse fácilmente con ellos. Este acercamiento entre profesor y estudiante conllevaba a la valoración del idioma y la cultura indígena, porque el solo hecho de que un profesor hable el idioma propio y se refiera a su cultura en el proceso de enseñanza mostraba que el conocimiento ancestral era importante ya que se enseñaba, formaba parte de los saberes escolares. Los niños sentían mayor gusto al ir a la escuela con los suyos y esto se traducía en mayor gusto por aprender; mientras en el sistema de educación oficial los niños desertaban rápidamente, en las escuelas clandestinas se sentían felices.

La propuesta se fue adecuando a la cultura de las comunidades, por lo tanto el currículo intentó una especie de diálogo entre saberes que se confrontaban: los indígenas y los occidentales. Se integraban materias que permitían familiarizarse con el contexto sociocultural de los niños, se enseñaba acerca de la naturaleza, del cultivo de la tierra y del tejido, aspectos desconocidos e incluso rechazados en la escuela oficial. Esta propuesta alternativa y autónoma tiene ingredientes muy importantes para el reconocimiento de la cultura propia y la interculturalidad: el uso del *kichwa* y el castellano, los profesores indígenas y mestizos como el caso de la profesora Luisa Gómez, la enseñanza de materias tradicionales con conocimientos ancestrales, la valoración del saber indígena, la construcción de las escuelas por parte de las comunidades organizadas, entre otras.

Las escuelas clandestinas fueron pioneras de la educación intercultural porque fueron de las primeras experiencias en las cuales los conocimientos diversos entraron como saberes escolares, y no como yuxtaposición de unos sobre otros, sino con la intención de valorar los propios, al tiempo que se reconocían y confrontaban los otros. Es decir que a la vez que reconocían la importancia de aprender del otro, lucharon por su cultura reconociendo las relaciones de poder entre ellas. No solo tenían en cuenta el idioma materno, sino varios elementos culturales que permitían el fortalecimiento de la identidad y la contextualización

del saber en un mundo inter-étnico. Elementos que décadas más tarde fueron retomados por políticas de Estado que propusieron como “novedad” la educación bilingüe, entendida como la enseñanza del conocimiento en lengua materna para que los indígenas fueran aprendiendo el castellano. Para su momento, se trató de una propuesta novedosa, innovadora e incluso revolucionaria porque fue gestada por las mismas comunidades organizadas que no encontraron espacio en las escuelas tradicionales, y se aventuraron a construir las suyas con base en su cultura y desde sus condiciones de posibilidad.

Precisamente cada situación adversa se iba confrontando y, a la vez, se iban buscando mecanismos para darle solución. Así se fue acumulando experiencia, tanto en la estrategia organizativa como en la parte educativa, lo que contribuyó a fortalecer la organización y a empoderar a la comunidad. Esta experiencia fue muy mal vista por los hacendados, no solo porque se estaban alfabetizando los indígenas, sino porque contribuía a su organización. Los hacendados sentían vulneradas sus propiedades y veían en los indígenas a “comunistas roba tierra”, veían en Dolores un peligro para sus intereses y comenzaron a hostigarla. Los hacendados decían: “a esa india no le dejen hablar a ningunos [sic]. Esa india es pícara, esa india es una pillá” (Cacuango, citada en Yáñez, 2009). Por lo que se propusieron terminar con esta

experiencia de educación clandestina, persiguiendo a los maestros y líderes que la agenciaban.

Las escuelas y las comunidades eran un blanco que debía ser debilitado desde los sectores que ostentaban tanto el control de la educación como de las comunidades indígenas. Por una parte, los dueños de hacienda persiguieron y castigaron con dureza a los indios que proponían proyectos de alfabetización y educación indígena (Dávalos, 2002). Dolores, en particular, fue hostigada y perseguida por la policía, ultrajada, maltratada e incluso su choza fue quemada. Su beligerancia fue condenada con la quema de su rancho, el maltrato permanente a ella y a sus hijos. Por otra parte, las escuelas fueron criticadas fuertemente por los maestros fiscales (que trabajan en escuelas del Ministerio) por considerar que eran ilegales al no tener el aval del Ministerio de Educación y por no contar con la dotación necesaria para atender a los niños. Las críticas y las persecuciones continuaron durante muchos años, pero ello no impidió que las escuelas continuaran. Ahora no solo en Cayambe, sino que las organizaciones indígenas implementaron otras experiencias en las provincias de Chimborazo y Bolívar, con el apoyo de instituciones eclesiales y políticas.

Las escuelas se mantuvieron por algún tiempo, hasta que la salud de Dolores fue cediendo debido al paso de los años. Si a ello sumamos que el apoyo sindical fue disminuyendo y que la FEI empezó a perder fuerza,

se puede entender que las escuelas entraran en crisis. Para 1963 solo quedaba una escolita que era dirigida por su hijo; según recuerda el líder *kichwa* Luis Montaluisa, dicha escuela:

[...] fue destruida en 1963 por la junta militar del gobierno a causa de haber reclamado territorios ancestrales que son nuestros, pues aquí amanecemos hace más de quince mil años. La destrucción de estas escuelas se realizó bajo el discurso de que eran focos comunistas. (Montaluisa, 2008, p. 49)

Dolores dio su vida por la de los otros y murió en la más profunda pobreza, en 1971, sin reconocimiento alguno. Tan solo una nota en un periódico habló de su deceso en aquel tiempo. Pero su revivir se dio a finales de la década de los ochenta, cuando se comenzó a reivindicar su nombre producto de la propuesta de educación intercultural bilingüe planteada por las organizaciones indígenas y de las múltiples movilizaciones de los suyos. Su pensamiento alimenta a las organizaciones que se veían acabar cuando ella murió, porque como decía “somos como la paja, más que el viento nos mueva de un lado para otro no podrá arrancarnos. Somos como la paja del cerro que se arranca y vuelve a crecer y de paja del cerro cubriremos el mundo”.

La influencia de las escuelas en la propuesta de EIB

La educación intercultural bilingüe del Ecuador que se institucionalizó en 1988 ve en Dolores una maestra e ideóloga, no solo por haber sido formadora de varios líderes de su comunidad, entre los que se encuentra Tránsito Amaguaña⁷, reconocida maestra indígena que mantuvo su legado, sino, y sobre todo, por haber creado escuelas indígenas bilingües con criterios culturales y políticos desde y para las comunidades. Fue tal la importancia y las contribuciones de Dolores, que ha sido reivindicada por los movimientos indígenas y por el mismo Estado, que le reconoce su importante papel en la historia del Ecuador.

7 Líder indígena que es símbolo de resistencia y lucha por la dignidad y personifica la resistencia de las comunidades rurales explotadas. Participó en la creación de la FEI, fue miembro activo del PCE, contribuyó a crear escuelas campesinas bilingües. Tránsito se dio a conocer sobre todo en el momento de lucha por la reforma agraria en 1964, que la llevó en varias ocasiones a la cárcel. Murió en 2009, cuatro meses antes de cumplir su centenario de vida. Para profundizar en ella, consultar Rodas, Raquel (2009).

Desde el origen de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Dineib)⁸, que se institucionalizó en 1988, la imagen de Dolores y sus escuelas comenzaron a renacer. La propuesta educativa fue retomada como un antecedente importante en el planteamiento de educación desde los indígenas y algunos de los criterios educativos y políticos fueron asumidos en el modelo educativo de la naciente Dineib.

Primero, encontramos que la propuesta de EIB fue planteada y reivindicada por las organizaciones indígenas, sobre todo por el Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie), que desde su origen, en 1986, planteó la necesidad de construir un órgano nacional de educación intercultural dirigido por las organizaciones para tener facultades de decisión frente al tema educativo. La institución debía estar dirigida por las mismas comunidades, como había sucedido con las escuelas clandestinas, porque ello permitía realizar un proyecto autónomo que tuviera en cuenta criterios interculturales, de lo contrario se continuaría con la propuesta de escuela asimilacionista. Ello se logró dos años más tarde, cuando el presidente “Rodrigo Borja dictó el Decreto ejecutivo 203, el 15 de noviembre de 1988, que reformó el reglamento

de Ley de Educación y responsabilizó a la Dineib, del desarrollo de un currículo idóneo” (Almeida et ál., 2005, p. 99). Esta oficialización se suscribió entre el Gobierno y la Conaie, quienes se comprometieron a administrar y compartir la responsabilidad de mantener la EIB en los niveles primario y medio, bajo la autonomía de las organizaciones.

El segundo criterio retomado de las escuelas de Dolores fue establecer el idioma vernáculo como el principal en la enseñanza. En dos de los nueve principios de modelo de EIB quedó estipulado que

[...] *la lengua nativa constituye la lengua principal de la educación y el español tiene el rol de segunda lengua y lengua de relación intercultural; tanto la lengua nativa como el español deben expresar los contenidos propios de la cultura respectiva.* (Dineib, 1993; cursivas fuera del original)

De forma que se retomaron los dos idiomas, como se hizo en las escuelas clandestinas; ya no se trataba del modelo de educación bilingüe que tomaba en cuenta la lengua vernácula como instrumento para la castellanización (Barnach-Calbó, 1997), sino que se tomó el idioma nativo como fundamental y principal por lo que debía ser fortalecido.

Tercero, como lo recuerda el mismo modelo de EIB, en las escuelas de

8 La Dineib fue un logro político y educativo de las organizaciones indígenas en Ecuador y nació como su propuesta para dirigir, administrar y diseñar la educación indígena en el país. Es la primera institución de América Latina que es estatal y dirigida por las comunidades indígenas.

Dolores “trabajaron maestros indígenas de las mismas comunidades utilizando la lengua materna, revalorizando la cultura y la defensa de la tierra hasta que la última escuela dejó de funcionar con la Junta Militar en 1963” (Dineib, 1993, p. 3). De manera que desde los movimientos se consideró que una forma de valorar la cultura indígena y la interculturalidad era que algunos de ellos asumieran el rol de maestros después de ser capacitados en los institutos pedagógicos interculturales bilingües que estaban a cargo de la Dineib y en convenio con algunas universidades. Ello se debía a que algunos maestros mestizos que trabajaban en las comunidades desconocían la situación de la población al igual que su lengua y su cultura, “siendo ello una causa para el mantenimiento de actitudes y comportamientos negativos que se traducen en el fomento de la desvalorización de la persona” (Dineib, 1993, p. 3).

Por último, la Dineib dirigida por los movimientos indígenas en cogestión con el Estado⁹ plantearon un currículo para el fortalecimiento y valoración cultural de las comunidades. Esto fue novedoso porque los estudiantes ya no solo verían las áreas tradicionales de la escuela, sino que estas entraban en diálogo y confrontación con los conocimientos indígenas, por ejemplo: el *kichwa*, el pensamiento indígena, la implementación de huertas, leyendas, cuentos e historia de las comunidades, entre otros. Al tiempo, se planteó la integración de la escuela a su entorno, de forma que los padres y los abuelos pudieron tomar parte en las clases y la organización indígena pudo participar en la planeación educativa.

Todos estos elementos (la introducción del idioma vernáculo como primordial, el papel de los movimientos en el diseño de la EIB, la formación de maestros indígenas, la valoración de la cultura, la relación entre la escuela y la comunidad) fueron fundamentales para las nuevas propuestas educativas, no solo de Ecuador sino de varios países en América Latina. En el caso particular del Ecuador, la praxis de Dolores Cacuango forma parte de los criterios con que se implementa la EIB. De manera que su pensamiento y acción político-educativa fueron el sustento de la propuesta nacional de educación intercultural.

9 Las organizaciones indígenas tuvieron poder de decisión directa en la Dineib; ellas eran quienes la administraban y decidían sobre el currículo, los maestros, las apuestas, etc. Pero en el 2009, el Gobierno de Rafael Correa estableció el Decreto 1585 y por medio del cual se suprimió la potestad de las organizaciones indígenas de decidir quién dirige y administra la Dineib.

Su nombre sirve de soporte a varios proyectos y programas. Por ejemplo, desde la Dineib¹⁰ se institucionalizó en 2008 un programa de alfabetización para jóvenes y adultos denominado Programa Nacional de Alfabetización Dolores Cacuangó, y en la provincia de Pichincha se encuentra el colegio fiscal Dolores Cacuangó. Por su parte la Ecuarunari, una de las organizaciones indígenas más importantes del país, creó la Escuela de Formación de Mujeres Líderes Dolores Cacuangó, que es una propuesta de formación política desde las organizaciones para las mujeres líderes. Así, el nombre de la líder indígena ha sido insignia de proyectos educativos tanto desde la Dineib como en otras organizaciones en las últimas décadas.

Conclusiones

Consideramos que las escuelas clandestinas orientadas por Dolores Cacuangó son pioneras en la educación intercultural porque fueron las únicas de este tipo en su tiempo¹¹ y tuvieron en cuenta elementos culturales para hacer de la enseñanza un proceso más contextualizado. Pero no solo ello las hace interculturales y pioneras, sino el hecho de que

estas escuelas se llevaron a cabo desde una apuesta política por pensar un mundo diferente, un mundo donde se puedan vivenciar otras formas de conocimiento y de relaciones socioculturales, en momentos en que ello era negado.

Las escuelas y quienes las gestaron priorizaron a las culturas que habían sido rechazadas y desconocidas en las escuelas tradicionales porque sabían que la cultura era fundamental en los procesos de enseñanza para reivindicar su conocimiento que era primordial para seguir vivos. Además, reconocieron que vivían en un contexto sociopolítico en el cual requerían entender la cultura, el idioma y el saber del otro, del mestizo-occidental para poder entenderlo y enfrentarlo.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad no apeló a la inclusión de los “diferentes” en un mundo ya establecido a priori, porque para los cayambes no bastaba con la educación que se había determinado para ellos, era importante construir otro tipo de relaciones y otras formas de ser y estar en el mundo, como se hizo con las escuelas clandestinas. Allí, los pueblos indígenas tuvieron la valentía de marcar su diferencia desde la propuesta educativa con la intención de reivindicar su cultura, que los suyos “amaran” lo que eran y lucharan por ello.

Estas escuelas quebrantaron “la frontera étnica” que separaba tajantemente a los indígenas de las otras poblaciones; se consideraba que los indígenas no eran ciudadanos

10 La Dineib es una institución oficial, creada desde 1988 para diseñar e implementar el modelo de educación intercultural bilingüe para las comunidades indígenas. Nace como parte de la lucha de las organizaciones indígenas del país.

11 En Ecuador, no se han encontrado referencias de escuelas con similares características antes de las escuelas clandestinas.

y debían vivir en condiciones de sometimiento. El quiebre de la frontera étnica se evidenció en la llegada de mestizos que colaboraban en la propuesta gestada desde las comunidades y entraron a colaborar en términos horizontales y no dominantes como era el rol que tradicionalmente ejercían. Es el caso de Luisa Gómez, del PC, con quien pudieron establecer relaciones de solidaridad, apoyo y respeto en espacios donde primaba el desconocimiento a la cultura ancestral. Se trató de relaciones interétnicas y del inicio de la apertura de la frontera étnica porque en la hacienda donde se trataba al indígena como bárbaro, se vio florecer actores políticos que reclamaban justicia, que hacían públicos sus reclamos y además construían sus propios proyectos. Dolores, por ejemplo, se acercó a los poderes locales y regionales a solicitar apoyo para la educación de los suyos y al no tener respuesta construyó su propuesta, a la par que participó en eventos regionales y nacionales donde denunciaba las injusticias a las que eran sometidos los indígenas.

La propuesta educativa también hizo un quiebre frente a la educación para indígenas que se venía implementando por parte del Estado-nación, porque desenmascaró la cultura hegemónica que se viabiliza por medio de las políticas de Estado (Zemelman & Quintar, 2007), políticas educativas que habían establecido de manera colonial los parámetros para tratar las diferencias culturales y que habían instaurado modelos para integrar a los “diferentes” al patrón hegemónico culturalmente. La propuesta rompe con la idea asimilacionista y por el contrario plantea una educación desde las necesidades e intereses de las comunidades. Ello contribuyó a que los movimientos propusieran e implementaran un nuevo modelo educativo en la década de los ochenta.

Precisamente, la propuesta se basó en criterios interculturales que han sido retomados para construir la propuesta de EIB reivindicada y administrada por las organizaciones indígenas, e implementada desde 1988. Tanto la propuesta de Dolores como el modelo de EIB tienen varios elementos en común: tuvieron una fuerte influencia de las organizaciones indígenas o de quienes apoyaban a los indígenas, se usó el idioma vernáculo como central en la enseñanza, se reconoció el valor tanto de otras culturas como de la propia, se formaron indígenas que lideraron posteriormente el movimiento, se integraron maestros indígenas a la enseñanza y se valoraron saberes ancestrales, entre otros elementos.

Esto demuestra que Dolores, con sus escuelas, fue una mujer visionaria y comprometida con luchas culturales que hoy son el centro de las reivindicaciones de los movimientos indígenas. Ella, a pesar de las condiciones del momento, tuvo conocimiento de los valores de su cultura y su historia, pero a su vez se interesó, como lo afirma Kowi (2007), por entender al otro, al “blanco”, aprendió a hablar en castellano y se relacionaba con el blanco porque “supo la importancia de conocer y aprender el conocimiento, los valores de otros pueblos, mucho más cuando el conocimiento se utiliza como un instrumento de poder para someter a otros pueblos” (Kowi, 2007).

Ecuador es uno de los primeros países que propone una educación diseñada y dirigida por los indígenas. Es el primer caso de América Latina en el que las organizaciones asumen la responsabilidad de plantear e implementar una propuesta nacional de educación para las comunidades que fue avalada por el Estado. Por ello, consideramos que esta experiencia ha sido pionera y una de los más importantes para el continente, porque a pesar de que en otros países se hayan implementado modelos educativos interculturales, en muy pocos casos han sido las mismas comunidades quienes los dirigen, y ello tiene entre sus antecedentes más recientes la propuesta de las escuelas clandestinas.

Referencias bibliográficas

- Almeida, I., Arrobo, N. & Ojeda, L. (2005). *Autonomía indígena frente al Estado-nación y a la globalización neoliberal*. Quito: Abya-Yala.
- Barnach-Calbó Martínez, E. (1997, enero-abril). La nueva educación indígena en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13.
- Becker, M. y Tutillo, S. (2009). *Historia agraria y social de Cayambe*. Ecuador: Flacso, Abya-Yala.
- Dávalos, P. (2002). Movimiento indígena ecuatoriano: construcción política y epistémica. En, D. Mato, (comp.). *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: Clacso.
- Dávalos, P. (2007). *Las luchas por la educación en el Movimiento Indígena Ecuatoriano*. Buenos Aires: Agustina Argnani/Florenxia Stubrin.
- Dineib. (1993). *Modelo del sistema de educación intercultural bilingüe*. Ecuador: MEC/Dineib.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Madrid: El Roure.
- González Terreros, M. I. (2011). *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. México: Clacso-UNAM.

- González Terreros, M. I. (2012). La interculturalidad. Propuesta desde América Latina. En, T. Campos Ortis y M. Ortiz (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en nuestra América*. México, UNAM, Posgrado en Estudios Latinoamericanos.
- González Terreros, M. I. (2013). Quintín Lame y Dolores Cacuango. Emblemas de la lucha indígena por la tierra en Colombia y Ecuador. En, S. Soriano Hernández(coord.). *Espacios en movimientos. Luchas desde la exclusión en América Latina*. México: Cialc / UNAM.
- Guerrero, A. (2000). Proceso de identificación: sentido común y ciudadano, ventriloquia y transescritura. En, A. Guerrero. *Etnicidades*. Quito: Flacso.
- Kowi, A. (2007). *El sueño de Dolores Cacuango*. Ecuador: MEN.
- Montaluisa, L. (2008). Trayectoria histórica de educación intercultural bilingüe del Ecuador. En, C. Vélez Verdugo (coord.). *Educación intercultural bilingüe y participación social*. Ecuador: CARE Internacional.
- Ossenbach, G. (1999). La educación y la integración nacional del indígena en la revolución liberal ecuatoriana (1985-1912). En, P. Gonzalbo Aizpuru (coord.). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México: El Colegio de México, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Prieto, M. (1977). Entrevista a Luis Catucuamba: habla sobre Dolores Cacuango. En, M. Prieto (1978). *Condicionamientos de la movilización campesina: el caso de las haciendas Olmedo/Ecuador (1926-1948)*. Tesis para optar al Título de Licenciatura en Antropología. Quito: PUCE.
- Rodas, R. (2007). *Dolores Cacuango. Pionera en la lucha de los pueblos indígenas*. Quito: Crear Gráfica Editores.
- Rodas R. (2009). *Tránsito Amaguaña. Su testimonio*. Ecuador: Trama.
- Sánchez Parga, J. (2010) (Reimp.). *El movimiento indígena ecuatoriano. La larga ruta de la comunidad al partido*. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Ecuador: Abya-Yala.
- Yáñez, F. (2009). Alfabetización de jóvenes y adultos en el Ecuador. En: L. E. López, U. Haneman (ed.). *Alfabetización y multiculturalidad miradas desde América Latina*. Guatemala: GTZ/Unesco/ UIJ.

Yanez del Pozo, J. (1988). *Yo declaro con franqueza. Chashnami cansashcanchic. Memoria oral de Pesillo-Cayambe*. Quito: Abya-Yala.

Zemelman, H. y Quintar, E. (2007). *Conversaciones acerca de la interculturalidad y conocimiento*. México: Ipecal.

Entrevistas

Conteron, Lourdes. Kichwa Ota-
vala. Profesora indígena y fun-
cionaria de la Dineib (Quito
Ecuador: octubre de 2009).
Entrevista realizada por María
Isabel González Terreros.

Melchor, M. Profesora kichwa del
Colegio Intercultural Bilingüe de
Chibuleo (Tungurahua Ecuador:
12 de noviembre de 2009). En-
trevista realizada por María Isa-
bel González Terreros.