

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE SOCIOLOGÍA Y CIENCIAS POLÍTICAS

DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE SOCIÓLOGO EN
CIENCIAS POLÍTICAS CON MENCIÓN EN DESARROLLO

"CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN LOS NIÑOS DE LA UNIDAD EDUCATIVA
INTERCULTURAL BILINGÜE DOLORES CACUANGO EN EL CANTÓN CAYAMBE"

EMILIE CASTILLO

AHMAD NEWTON

DIRECTORA: PROF. NATALIA SIERRA

QUITO, 2014

¿Se puede "*pretender dar una educación relativista, o sea, producir realmente un hombre cultivado que fuera el indígena de todas las culturas*"? (Bourdieu & Passeron, 1996)

Tabla de contenido

Tabla de contenido.....	ii
Resumen.....	iv
Introducción.....	1
1. CAPÍTULO PRIMERO: IDENTIDAD E IDEOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN.....	7
1.1. La creación de “Lo Indio” y su lucha por el reconocimiento político.....	7
1.2. Identidad e Identificación.....	10
1.3. Identidad e Ideología.....	14
1.4. La interculturalidad como concepto ideológico de apariencia universal.....	17
1.5. La interculturalidad en la escuela.....	20
1.6. Identidad y Educación.....	21
2. CAPÍTULO SEGUNDO: ANALISIS DESCRIPTIVO DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO.....	27
2.1. Aproximación histórico social a la unidad de análisis.....	27
2.1.1. La Educación Indígena.....	27
2.1.2. Surgimiento de la EIB en el Ecuador.....	29
2.1.3. Unidad Educativa Intercultural Bilingüe "Dolores Cacuango".....	31
2.2. Identidad e identificación en los actores de la EIB de la Escuela Dolores Cacuango.....	34
2.2.1. La identidad del discurso de la EIB.....	34
2.2.2. Con qué se identifican los niños para crear su identidad.....	37
2.3. El deseo y la fantasía en los actores de la EIB de la Escuela Dolores Cacuango.....	42
2.3.1. El deseo y la identificación en el relato de los maestros.....	42

2.3.2. El deseo y la fantasía en la identidad de los niños	45
3. CAPÍTULO TERCERO: ANÁLISIS CRÍTICO	53
3.1. Lo indio como síntoma en el desarrollo del capitalismo de la sociedad ecuatoriana	53
3.2. La Escuela Intercultural Bilingüe como institución que reproduce las estructuras de dominación del indígena	58
3.3. La identidad de los niños de la escuela Dolores Cacuango como muestra de la falta en la fantasía de la interculturalidad	62
4. CONCLUSIONES	68
5. BIBLIOGRAFÍA	72
6. ANEXOS	73
6.1. Anexo Primero	73
6.2. Anexo Segundo	74
6.3. Anexo Tercero	77
6.4. Anexo Cuarto	79

Resumen

En Ecuador, el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe es el modelo pedagógico que busca atender las necesidades educativas específicas de las poblaciones indígenas del país. Desde su inceptión, su propósito ha sido el de mantener vivas las lenguas ancestrales, incorporar los valores culturales de estos pueblos en la educación formal e integrarlos en el proyecto de desarrollo de la nación. El presente trabajo busca explorar el impacto que ha tenido la aplicación de este programa en la formación de la identidad de los estudiantes indígenas. La investigación, realizada con estudiantes de primaria, se centró en la "Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Dolores Cacuango", utilizando métodos cualitativos. En el trabajo se cuestiona hasta qué punto se logra en los estudiantes los objetivos de la Educación Intercultural Bilingüe; el efecto de un programa de esta índole en un contexto donde existe una cultura dominante y otra dominada; y lo que queda en el estudiante como resultado de este proceso. El análisis se construye sobre la teoría crítica de Žižek, quien retoma el grafo del deseo de Lacan, y aplica al análisis social la teoría psicoanalítica. Se comprueba que la formación de la identidad de los estudiantes se presenta en una contradicción entre el mandato de una cultura hegemónica de que el éxito se alcanza mediante la integración de las normas occidentales, por una parte, y el imperativo occidental de que la cultura dominada mantenga viva su lengua y forma de vida.

Introducción

En Ecuador, aproximadamente el 7% de la población se identifica como indígena¹. Su presencia en el escenario social de la República ha sido siempre fundamental y a la vez problemática. Las luchas por la reivindicación de los grupos indígenas, su cultura y su participación social, política y económica son más antiguas que la existencia de la nación, y han tenido un impacto cada vez mayor sobre las políticas y la gestión de los gobiernos.

Uno de los puntos de mayor importancia y debate ha sido el de la educación de los pueblos indígenas y la preservación de las lenguas ancestrales. Actualmente, la Constitución del Ecuador reconoce, en el Primer Capítulo, Artículo 3:

El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El Estado respetará y estimulará su conservación y uso.²

La Educación Intercultural Bilingüe nace como parte de estas luchas. Las primeras experiencias se dan en los años 30 con Dolores Cacungo, y en los años 80 se reconoce oficialmente la educación bilingüe como la enseñanza de dos lenguas al indígena: su lengua ancestral y el español. Con el gobierno de Rafael Correa se pone en marcha una reforma a la fundamentación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) que se encuentra vigente hasta la fecha. Este modelo está direccionado a ser el referente ideológico para la educación de los pueblos y nacionalidades indígenas, con el fin de conservar su cultura y lengua propia, y a la vez insertarlos dentro de la educación formal.

La presente investigación pretende realizar un análisis crítico de la construcción discursiva de la Educación Intercultural Bilingüe y su efecto sobre el desarrollo de las identidades de

¹ Según datos del INEC en el Censo de Población y Vivienda del 2010. Fuente: www.eluniverso.com/2011/10/12/1/1447/centso-revela-aumento-poblacion-afro-indigena.html.

² Constitución del Ecuador (2008). www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf.

los estudiantes que se adhieren a dicho programa. Retomando otros estudios realizados sobre el tema, exploraremos la tesis de que el sistema de educación formal es una institución netamente occidental que no se corresponde con un modelo de formación propio de la cosmovisión andina (Sierra, 2008).

Todo debate que se quiera plantear sobre la Educación Intercultural Bilingüe, debe partir de la problemática del pueblo indígena, y esto no puede estar desvinculado de su construcción histórica: la construcción histórica del indio desde la colonización (Sierra, 2008). Y por lo tanto la construcción de la identidad, no puede alejarse de los procesos violentos de dominación y negación cultural. El introducir este debate teórico a la problemática de la construcción de la identidad dentro de las aulas es una de las motivaciones fundamentales de la investigación, ya que consideramos que nos puede mostrar la intencionalidad detrás del programa: el interés de la cultura hegemónica (Sierra, 2008).

La coyuntura actual ha abierto un debate y una reflexión sobre la cuestión indígena, y desde muchas perspectivas se están discutiendo y proponiendo soluciones para muchas problemáticas dentro del tema. Asimismo, desde el punto de vista personal, las motivaciones que llevaron a la realización de esta investigación responden al reconocimiento de la educación como herramienta política de la cultura hegemónica, que en el Ecuador se orienta a los intereses de las clases dominantes. Compartimos los principios de Paulo Freire en cuanto a que la educación debe tener una función liberadora al servicio del indio, y que en su misma categoría de herramienta política puede y debe ser utilizada para liberar al hombre de todo aquello que no lo permite ser verdaderamente persona.

El tema central de la presente investigación es la cuestión de la identidad. Para tratar esta cuestión, es necesario comenzar reconociendo que existe una multiplicidad de enfoques desde los cuales se podría abordar el tema. No nos dedicaremos aquí a enumerar todos estos, sin embargo nos resulta relevante mencionar explícitamente que el enfoque a ser empleado no es el único posible para abordar dicho tema. Aún así, consideramos que nos permitirá tratarlo desde una perspectiva significativa. La metodología a ser empleada será el análisis a partir del método histórico de la Teoría Crítica. Esto con el fin de encontrar aquellos elementos de irracionalidad escondidos en las estructuras de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), los cuales son pasados por alto en otros tipos de análisis. Lo

que pretendemos no es cuestionar el contenido de la EIB, sino socavar la inconsistencia de sus estructuras.

Desde esta perspectiva, todas las relaciones serán analizadas como relaciones de poder, asumiendo la existencia de una estructura hegemónica que las determina, y en la que están insertos todos los actores de la EIB (educando, educador, familia, Estado-instituciones). Existe una cultura hegemónica (Sierra, 2008) que se enfrenta, de forma conflictiva, a su propia construcción de lo Indio. En este enfrentamiento lo que se busca es homogenizar y destruir la diferencia.

Al adoptar el método histórico de la Teoría Crítica, asumimos la responsabilidad y el involucramiento del investigador frente al tema de investigación. Nuestros intereses teóricos en cuanto a la identidad se manifiestan en la selección de la problemática de estudio. Y en este caso específico, la identidad del indio, negada en un primer momento y luego reconstruida desde el "Yo europeo" (Dussel, 1994), debe ser analizada y comprendida hasta el punto de ver si su construcción responde o no a los fines de interculturalidad presentados por el MOSEIB³. El eje teórico central de la investigación gira en torno al trabajo del escritor Slavoj Žižek, sociólogo y filósofo esloveno, quien retoma las tesis del psicoanálisis de Jaques Lacan y las integra con elementos del pensamiento marxista, para aplicarlos a un análisis crítico de la sociedad moderna.

Para abordar el tema de la identidad, vista a través de la identificación, se empleará una perspectiva netamente cualitativa. Como tal, este enfoque pretende ahondar la comprensión sobre el tema de investigación y contribuir a un diálogo mucho más extenso sobre la situación y futuro de identidades que tratan de encontrar cabida en la modernidad. La interculturalidad, multiculturalidad, tolerancia cultural, etc. son estrategias que tratan de utilizar, tanto la cultura dominante como la dominada, para establecer su voluntad ideológica y, por lo tanto, se encuentran atravesadas por complejas relaciones de poder.

En este sentido, existen puntos de inflexión de estas fuerzas y relaciones de poder, donde las diversas voluntades se encuentran y manifiestan en el plano físico. Esto es nada menos que los individuos y las instituciones que se encuentran insertas en la lógica del sistema educativo de la EIB. Es por esto que la investigación de campo se centrará en los educadores y los educandos. Tomamos en cuenta a estas partes tanto en su papel

³ Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Actualización 2010)

institucional como en su rol de sujetos de dichas instituciones. Con esto, pretendemos hacer un corte transversal de la EIB considerada como sistema y analizar cómo se presenta la construcción de la identidad en distintos momentos.

La investigación busca entender el sentido que tiene para los actores los siguientes conceptos principales, y como éstos se relacionan en la construcción de su identidad: lo indio, lo blanco/mestizo, la interculturalidad, la comunidad, la escuela, la familia, el éxito, la cultura, y otros. Para el análisis que nos proponemos, buscamos entender la percepción de distintos actores sobre la totalidad de su sistema. Hacer esto nos permitirá encontrar, a través de la triangulación, aquellos significantes que se han construido de manera similar, y que por tanto constituyen los ejes de la construcción ideológica de la Educación Intercultural Bilingüe. Por ejemplo, en la investigación con los estudiantes se intentó vislumbrar su percepción de la institución educativa, de los profesores, la comunidad, etcétera, frente a los significantes de indio y multiculturalidad, entre otros.

Para los fines de la presente investigación se emplearon las siguientes técnicas en la recopilación de datos: (1) entrevistas semiestructuradas o informales; (2) observación participante y no participante; (3) análisis de documentos; y (4) grupos focales.

Desde esta perspectiva, es necesario reconocer que incluso los autores del presente trabajo se encuentran insertos en una lógica occidental y, conscientemente o no, son producto de la ideología dominante. Frente a esta limitación, es necesario preservar un balance entre la objetividad y la subjetividad de los autores.

La investigación de campo se centró en la "Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Dolores Cacuango", ubicada en la comunidad de Cochapamba, en el cantón Cayambe, en la provincia de Pichincha. Dado el enfoque cualitativo de la investigación, así como su ámbito y extensión, resultó más provechoso concentrarse en un solo establecimiento educativo. La elección de este establecimiento en particular tuvo que ver con el número de estudiantes que tenía, la antigüedad y relevancia como escuela intercultural, así como la buena voluntad de las autoridades para permitirnos realizar las entrevistas y los grupos focales. El eje central de la investigación de campo fue un grupo focal realizado en modalidad de taller con un grupo de 20 estudiantes de nueve a once años. El taller permitió que los niños crean dibujos y relatos sobre su realidad y sus aspiraciones, lo que, junto con las conversaciones realizadas en torno a los resultados, representan el insumo principal del análisis de campo.

La comunidad de Cochapamba se encuentra ubicada en el páramo, en ella habitan alrededor de cincuenta familias y aproximadamente doscientos niños. La principal actividad económica es la micro agricultura, y el comercio con la ciudad de Cayambe. Los principales productos de la zona son quinua, cebada, trigo, mellocos, lenteja entre otros, por lo que su alimentación se centra en estos productos, dejando de lado casi por completo los provenientes de animales. Solos los jefes de hogar tienen una relación con personas fuera de la comunidad, y pocos de ellos trabajan en las plantaciones florícolas, principalmente aquellos que no tienen tierras de cultivo. La gente que vive en esta comunidad es de escasos recursos económicos, por lo que la mayoría de los niños no tenía televisión, y sus casas eran bastante humildes. Es necesario tomar en cuenta estos detalles ya la realidad socio-económica de los niños incide de una manera directa en su forma de interpretar la realidad, la misma que se hizo manifiesta en los dibujos.

El análisis de los dibujos y los relatos es central para la investigación, especialmente en un contexto del trabajo con niños indígenas. Por un lado, el enfoque busca comprender su identidad a través de sus relatos, y en el trabajo con niños es necesario abrir otras vías de expresión no-lingüística para encontrar información significativa. Por otro, está el tema del trabajo con indígenas; en un contexto donde el uso del lenguaje ha sido usado como un dispositivo de dominación, el uso de los dibujos permite que la investigación no se vuelva violenta contra el investigado.

La presente disertación se encuentra dividida en tres secciones o capítulos. En el primer capítulo realizaremos una exposición detallada de la teoría que sustenta el análisis. Comenzaremos analizando la construcción histórica de lo indio a partir del "yo" europeo y la subsecuente negación y dominación simbólica. A continuación, expondremos la sección medular de la teoría con respecto a la construcción de la identidad y la identificación desde Žižek, analizando el proceso por el cual los sujetos se cosen a significantes. Acto seguido describiremos en la relación de la creación de la identidad y el concepto de ideología tal como se presenta en Žižek y sus implicaciones en la construcción de la identidad del indio a partir de la ideología hegemónica. Además, exploraremos el concepto de interculturalidad como significante que articula el resto de la construcción ideológica de la lucha política del indígena, identificándolo como el *Point de Capiton* del discurso de la Educación Intercultural Bilingüe. Por último, analizaremos la institución de la escuela y su rol en la construcción de la identidad de los niños a partir de los aportes de Bourdieu y

Althusser, como referentes en el análisis del sistema escolar moderno desde la teoría crítica.

En el segundo capítulo se presentarán los datos y se realizará el análisis descriptivo de la investigación de campo, comenzando por una exposición histórica de la educación indígena en el Ecuador y el surgimiento de la Educación Intercultural Bilingüe como modelo referente de la educación indígena moderna. Posteriormente, realizaremos una aproximación histórico social a la unidad de análisis: la "Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Dolores Cacuango". Con esto, pasaremos a realizar un análisis descriptivo de los distintos elementos de la investigación. En primer lugar, un análisis de la relación entre la formación de la identidad del discurso oficial de la Educación Intercultural Bilingüe, basándonos en el documento oficial del MOSEIB. Después, un análisis de los resultados del taller con los niños para determinar cómo estos se identifican para crear su identidad. Por último, exploraremos los conceptos de deseo y fantasía en relación a la identificación en el relato de los maestros y la fantasía la identidad de los niños.

El tercer capítulo tratará de hacer un análisis crítico de los resultados de la investigación de campo, el mismo que se centrará en el desarrollo de tres temas: primero, la concepción de lo indio como síntoma del desarrollo del capitalismo de la sociedad ecuatoriana; segundo, un análisis de si la escuela intercultural bilingüe reproduce las estructuras de dominación indígena; y tercero, una exploración de la formación de la identidad de los niños de la Educación Intercultural Bilingüe como muestra de la falla en la fantasía de la interculturalidad.

1. CAPÍTULO PRIMERO: IDENTIDAD E IDEOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN

En este capítulo pretendemos desarrollar el marco teórico que sustenta el análisis. Partimos de una presentación de la construcción histórica de lo indio a partir del "yo" europeo y la subsecuente negación y dominación simbólica. A continuación, hablaremos sobre la construcción de la identidad y la identificación desde Žižek, analizando el proceso por el cual los sujetos se cosen a significantes, así como la relación de la creación de la identidad y el concepto de ideología y sus implicaciones en la construcción de la identidad del indio a partir de la ideología hegemónica. Con esto podremos analizar la interculturalidad en la educación y su efecto sobre la identidad de los niños indígenas.

1.1. La creación de “Lo Indio” y su lucha por el reconocimiento político

La presente discusión va a centrarse en torno a la construcción de las subjetividades en la sociedad contemporánea, específicamente del indígena que es parte de la Educación Intercultural Bilingüe.

Buscamos aplicar categorías del psicoanálisis, sabiendo sus limitaciones pero a la vez, reconociendo su enorme valor para el análisis de lo político. En este sentido, la EIB es una institución de carácter político, surge de una lucha política del indígena ecuatoriano, una lucha por su reconocimiento como agente social y político de la sociedad ecuatoriana, y siendo a la vez escuela de varios de los representantes de partidos políticos indígenas.

La subjetividad es producto de la identificación que logran los sujetos con el Gran Otro. El orden simbólico predominante determina la identidad, en la relación que tienen los sujetos con los significantes dominantes de su sociedad. La EIB, es un orden simbólico en el que están inmersos los niños desde corta edad, y dentro de la misma se manejan varios

significantes que configuran la mentalidad del niño. Estos significantes además se construyen desde fuera, es decir desde aquellos que en diferentes puntos y momentos se encargan de configurar los pensum de estudio y las guías del maestro. El maestro aquí juega un rol determinante, ya que es él el canal que transmite estos significantes, es decir el medio entre los dirigentes de la EIB y los niños.

Para entender la construcción de la subjetividad del indígena, creemos que es importante rastrear el origen de la misma. Lo indígena como categoría no existe sino hasta después de la conquista del mundo Inca. El proceso que se vive a partir de la llegada de los españoles a América, es el proceso de la destrucción del Inca y la construcción de “lo indígena” como forma de llenar el vacío de su negación (Sierra, 2008). Enrique Dussel en su libro “El encubrimiento del otro”, ya presenta las pautas que necesitamos para entender la negación y deshumanización. Al nativo americano se le privó su posibilidad de construcción simbólica de mundo, es decir de construcción de una identidad y cultura propias. Y es a partir de este momento en el que Europa se construye como centro hegemónico, desde el que se van a impartir los significantes que regirán y construirán la historia moderna de América Latina y al indígena americano. El análisis de la Educación Intercultural Bilingüe debe enmarcarse en este contexto, en parte por el bagaje histórico de los pueblos indios, como también por las particularidades del sistema educativo moderno.

Lo indígena en América Latina se construye desde la violencia y la negación. El indígena deja de ser positividad, y pasa a ser un *no yo* (Sierra, 2008). Este “no yo”, ayuda a la construcción de la positividad del Europeo. Le da la fuerza, no solo como mano de obra, sino su subjetividad queda en manos de lo que el español quiera hacer. Se crea una tabla de valores en el que el indígena se relaciona con lo malo y ser blanco con lo bueno. No quedando otra opción que negarse como indio, para poder encajar en esta nueva tabla de valores, la negación y encubrimiento externos se internalizan. Es así como se construye la identidad del indio. El *Ego Conquistador Blanco* pasa a ser este gran Otro, con el que el indígena tiene que identificarse para poder tener una identidad.

El blanco se vuelve el soporte simbólico de la identidad del indígena. El mismo que queda anulado como sujeto de diálogo. Ya no es un sujeto sino un objeto que puede ser moldeado de acuerdo a la necesidad del blanco, es decir del sistema capitalista. A partir de este momento el indio es inventado, pero desde su negación como positividad, es ahora un resto

posmoderno, el lado negativo del Mundo Moderno (Sierra, 2008), ha sido despojado de sus tierras ha sido despojado de su cultura, *le han dado un nombre pero le han quitado la voz*.

Al ser despojado de su voz, no es reconocido como un sujeto de diálogo, por lo tanto no puede ser un sujeto político. A partir de este momento el indio se ve en la necesidad de emprender una lucha por su reconocimiento, que empieza por la recuperación de sus tierras, que culturalmente tenían más valor, que aquel dado por el sistema capitalista, para el que solo eran un medio de producción. Lucha que luego fue tomando la forma de un intento por su reconocimiento como sujeto de diálogo y político.

Históricamente ya en el Ecuador republicano, el significativo indio tiene una connotación dentro de la sociedad de “condición humana cuestionada, política negada, cultural deslegitimada” (Sierra, 2008). Su cultura y forma de vida es humillada y desvalorizada por el Estado Oligárquico Terrateniente, obligándolo cada vez más a buscar identificarse con el universo simbólico del ego conquistador. La lucha indígena tiene los mismos años que el Ecuador como república, y sufrió y fue víctima de todas las jugadas y malas decisiones de un Estado carente de un proyecto nacional. Ni aun en los años 60s y 70s, cuando mejora la situación económica del país, gracias a la explotación petrolera a manos de extranjeros y en complicidad con el Estado, el indígena logra ser incorporado, ni siquiera como obrero. Aún más, las comunidades son despojadas de las tierras comunes, obligándolas a vender su mano de obra y migrar a zonas menos productivas.

Desde mediados de los 60 comienzan a aparecer grupos y organizaciones campesinas cuyas principales demandas tenían que ver con el uso de las tierras. En el año 72, después de arduas luchas surge el Ecuarunari. Su aparición, marca un momento importante en la lucha política del indio, pero vale recalcar que no por ello, su identidad fue reconocida, o valorada al interior del Estado.

La lucha por la tierra se expande para incluir también la reivindicación étnica y cultural, y la preservación de los medios de vida. A mediados de los 80, el problema de la identidad y cultura, pasa a formar parte de la agenda de los movimientos indígenas, proponiendo su reconocimiento y legitimación, tema conflictivo y revolucionario para estas organizaciones. En este contexto surge también la CONAIE.

1.2. Identidad e Identificación

La identidad tal como es concebida en Žižek parte siempre de lo que se ha denominado el Otro. El Otro será aquel desde el cual yo construya mi identidad, lo que soy para los otros, es decir como los significantes que he escogido son leídos, aprobados o desaprobados por el Otro. Pero existe también la esfera de lo que soy para mí mismo, cómo me veo, que de una manera abstracta siempre va a estar vinculado con mis relaciones con los otros (Žižek, 1994). Por lo tanto lo que soy para los otros está vinculado con el significante que condensa lo que soy, y que a la vez me relaciona con el resto de significantes, es decir yo soy estudiante en relación a que él es mi maestro, y yo soy indígena en tanto a que él es blanco. Será entonces mis relaciones con los otros significantes lo que me diga lo que soy, es decir, soy lo que soy por mis relaciones sociales, y solo puedo ser en tanto que me relaciono con otro. Fuera de mis relaciones con el Otro no soy nada, menciona Žižek en su texto *La Identidad y sus vicisitudes: "La Lógica de la Esencia" de Hegel como una teoría de la Ideología*. Sin embargo, menciona, que el sujeto encuentra en esta nada la posibilidad de decidir a qué red de relaciones simbólicas me voy a sujetar, “en otras palabras, estoy determinado por la red de relaciones (simbólicas) precisamente y sólo en la medida en que yo, como vacío de la auto-relación, me auto-determino a mi mismo de esta forma” (Žižek, 1994). En el caso de los primeros años del niño, la relaciones simbólicas a las que se ve sujeto, son en primer momento su familia, y a partir de ella el sistema educativo. El mismo que está compuesto por lo que se denomina la comunidad educativa, los padres de familia, los profesores-directivos, y los compañeros.

El sujeto para formar su identidad tiene que cocerse o identificarse con el discurso amo, o discurso hegemónico en términos de Gramsci. Pero ¿Cómo se construye la identidad de un discurso? ¿Cómo se logra configurar un significado, a los diferentes significantes dentro de un discurso? La respuesta la podemos encontrar en “El sublime objeto de la Ideología” (Žižek, 1994). Tenemos por un lado un campo ideológico, discursivo lleno de significantes flotantes, que por sí solos carecen de un significado *único*, logran sin embargo asumir una identidad, mediante el acolche que el “Uno” Lacaniano logra al vaciarse de significado.

Este “Uno” Lacaniano es denominado también *Point de Capiton* (Žižek, 1992), el mismo que, en un determinado campo ideológico, es *la palabra a la que las cosas se refieren para reconocerse en su unidad* (Žižek, 1992). En el caso del discurso de la EIB, tenemos

muchos significantes flotantes, como: educación, niñez, juventud, política, tolerancia, comunidad, Estado, pueblos, indígena, identidad etc. Que por sí solos carecen de un significado único, algo que sean en sí mismos, no siendo así, cuando son acolchados por un *Point de Capiton*. Que en el caso del discurso de la EIB, es el significante *Intercultural* o *Interculturalidad*. El mismo que ha sido vaciado de significado, y que en la realidad concreta y material carece de un equivalente, algo que tangiblemente lo represente. Ya que este *Point de Capiton*, es solo el objeto de nuestro deseo, “algo que está en intercultural que es más que intercultural”. Por lo tanto la niñez, indígena, identidad, educación e incluso el Estado, logran su identidad y significado solo en relación al significante, sin significado, Interculturalidad. Siendo la educación únicamente real, cuando en ella están incluidas las particularidades y necesidades de todos los pueblos, la identidad es real solo cuando se construye respetando a las diferencias del otro, y el Estado es verdadero solo cuando es inclusivo con los pueblos indígenas y minorías. De esta manera es que se logra la identidad de los significantes flotantes y las luchas, mediante su cocimiento a un significante amo.

Cuando decimos que Interculturalidad es un “significante sin el significado” (Žižek, 1992), nos referimos entre otras cosas al acto de la nominación como una mera contingencia. Ya que esta realidad a la que nos referimos cuando hablamos de la interculturalidad, no tiene un modo único ni necesario de ser nombrado simbolizado. Por otro lado, este *Point de Capiton*, cumple una función netamente estructural dentro del campo ideológico, que coincide con este acto contingente de la nominación, y siendo además de carácter autorreferencial. Esta función estructural podemos verla en la construcción de lo indio a raíz del discurso de la interculturalidad. Se sabe muy bien que el significado de lo indio ha ido cambiando de acuerdo al significante amo con el que se ha identificando, siendo en el momento de la conquista algo despreciado en relación al significante del blanco.

La perspectiva que se tiene en cuanto a este significante sin significado, en este caso la interculturalidad, es de un significante saturado de significando. La interculturalidad es todo lo que se refiere al respeto de lo diferente, específicamente podemos ver, la tolerancia a las diferentes culturas. Y es precisamente en este punto en el que el significante se satura de significados, al no poder definir, mucho menos en el sentido posmoderno, la cultura. Este elemento por lo tanto se convierte únicamente en la representación de una falta, de una carencia. Pero esta carencia no debe ser sentida, por el contrario, la idea de la

interculturalidad debe ser sentida como una realidad en sí misma, que tiene un significado propio, solo así se logra con éxito el acolchado, esto es a lo que Žižek llama la transferencia.

La identidad, pasando del campo del discurso al campo de los sujetos se logra, como hemos mencionado anteriormente, con la identificación que se logra con un significante. Este es el proceso del paso del individuo a un sujeto. El individuo es interpelado por los significantes, y es llamado a hacerse a ellos, indio, intercultural, etc., subjetivan al individuo. Lo que dentro de un discurso es el *Point de Capiton*, para el sujeto será el Gran Otro, así como el *Point de Capiton* fija el significado a los significantes flotantes, el Gran Otro fija la identidad de los sujetos.

El Gran Otro, esta fuerza del orden simbólico, o como la denomina Žižek, la construcción no escrita de la sociedad, es la segunda naturaleza de todo ser hablante: está ahí, controlando y dirigiendo mis actos, es el agua donde nado, en última instancia inaccesible –nunca puedo ponerlo en frente de mí y aprehenderlo- (Žižek, 2008). Está presente en cada una de las acciones de individuo, desde la niñez, preformando los actos y las actividades. Un ejemplo de este Gran Otro, es la institución escolar, en la que desde tempranas edades nos vemos involucrados, y en la que el Gran Otro se presenta de una manera, podemos decir más tangible en la figura del profesor. La mirada del profesor es la que forma al estudiante, lo mueve como una marioneta, aprueba y desaprueba sus actos, él es el que crea las reglas.

Para entender más a profundidad la formación de la identidad, es necesario entender cómo está conformada la realidad de los sujetos. Para esta tarea es necesario remitir las categorías: lo simbólico, lo imaginario y lo real. Tomemos el caso de la EIB para ilustrar estas categorías. Las reglas dictadas a los niños por la institución educativa, reglas como el uso de la lengua materna y el castellano en la educación, o el uso del material didáctico impuesto por el gobierno, o en el caso del aula el saludo al profesor y no tomar las cosas que no me pertenecen, conforman el nivel de lo simbólico. El nivel de lo imaginario, hace referencia a una relación del sujeto consigo mismo, es decir cómo y desde que posición me miro. En este punto cabe plantearse la pregunta de si en el imaginario del niño, él se llama a sí mismo como indígena, o se considera parte de un sistema intercultural. Y lo real, está

presente en la EIB, como una serie de contingencias y circunstancia que escapan al control de los participantes de este sistema.

El Gran Otro opera al nivel de lo simbólico (Žižek, 2008). Y es además un determinante de la identidad, ya que el discurso que propone se plasma en los sujetos, "cuando hablamos, no estamos meramente interactuando con otros nuestra actividad discursiva está fundada en la aceptación y subordinación a una compleja red de reglas y presuposiciones" (Žižek, 2008). Por lo tanto el discurso de la EIB, ha de estar presente en los distintos discursos de profesores y estudiantes, si ha logrado configurarse como parte del orden simbólico, si ha logrado como institución personificarse al Gran Otro. Así como la persona de Dios, representa a este Gran Otro, que todo lo ve, que guía y juzga, la lucha por la interculturalidad (y dentro de ella la identidad de los pueblos) debe configurarse como algo por la que el sujeto daría su vida, respetando sus reglas, dejándose guiar, y esperando ser juzgado por ella.

El sujeto se identifica con el Gran Otro y a partir de esto, como hemos mencionado, se genera la identidad. La identificación que realiza el sujeto se la puede ver en dos instancias, la imaginaria y la simbólica. La identificación simbólica, es aquella que el sujeto realiza a partir de algún elemento del Gran Otro, es decir del orden simbólico (Žižek, 1992), "representa al sujeto para otro significante". El sujeto toma del Gran Otro, un nombre lo toma a su cargo, en el caso de los niños, la identificación con la identidad del pueblo al que pertenece, o la categoría de indígena, o interculturalidad (el ideal del yo). Y la identificación imaginaria que guarda una relación entre el sujeto y lo que le gustaría ser, es una imagen en la que nos reflejamos como seres ideales, nuestro yo ideal. Una característica importante de la identificación desmiente la idea predominante, de que nos identificamos con aquellos modelos perfectos e ideales. En el caso común de los estudiantes que se identifican con la figura del maestro, hay un rasgo oculto con el que se logra esta identificación, que puede incluso ser algo que no resulte agradable, "puede ser una cierta falla o debilidad, culpa del otro, de modo que cuando destacamos la falla podemos reforzar la identificación sin saberlo" (Žižek, 1992).

El comportamiento de un sujeto es también parte de su identidad. Los actos, formas de expresarse y actitudes de los niños dentro del aula, demuestra mucho de lo que ellos son, de cómo ellos se miran a sí mismos y de lo que ellos quieren ser. Pero incluso esta

identificación con lo que quiero ser, está determinada desde la mirada del Otro, cuando vemos a los niños en el aula, cabe responder a la pregunta, para quien están actuando este papel de estudiantes, quien es ese Otro. Por lo tanto su identificación imaginaria, es un “ser para el otro” (Žižek, 1992), ya que cuando el sujeto configura, su ideal del yo, lo hace en relación a una cierta mirada, a un cierto punto desde el que es observado. En el caso de los niños, su ideal del yo dependerá de la mirada del maestro. Por ellos es crucial el análisis de cómo está configurada esta mirada, bajo qué criterios está siendo observado el estudiante, es decir si el profesor asume como verdadero el discurso de EIB.

1.3. Identidad e Ideología

Para hablar de cómo se da la construcción de la identidad, es necesario tomar en cuenta los límites epistemológicos de dicha tarea. Lo que nos proponemos no es analizar la identidad directamente en el individuo que, como estudiante, es el producto final del programa de Educación Intercultural Bilingüe. Más bien, buscamos analizar cómo la identidad se construye en el discurso de la Educación Intercultural Bilingüe. En otras palabras, cómo se construye en, y a través de la ideología.

La Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador se presta a múltiples niveles de análisis. La aplicación del programa no sólo que es diversa y heterogénea, sino que se encuentra en constante cambio. Los varios procesos históricos, políticos, sociales y económicos de cada institución educativa donde se aplique el programa, implican la existencia de una diferenciación significativa en el proceso de construcción de la identidad de los niños y jóvenes estudiantes. Aún más, se encuentra la diversidad que pudiera existir a nivel cultural entre los distintos pueblos indígenas.

Por otra parte, el discurso que se construye en torno al programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador, posee una estructura más o menos estable y homogénea. Esto se debe a que, como vimos anteriormente, responde a un proyecto que capta varios intereses políticos. Esto no significa que el discurso sobre la EIB no esté sujeto cambio. Sin embargo, en su carácter ideológico, se posiciona por sobre la realidad particular de cada institución, y por lo tanto adquiere un carácter hegemónico.

El concepto de ideología es uno de los más relevantes dentro de la obra de Žižek. Se refiere a la misma como: “ideología es una realidad social cuya existencia implica el no conocimiento de sus participantes en lo que se refiere a su esencia (Žižek, 1992)”. La forma en la que la ideología trabaja, es mediante su no reconocimiento, deja de ser una falsa conciencia sobre la realidad, a ser la realidad misma a la que los sujetos se rigen y reconocen como verdadera, más allá de los contra ejemplos particulares que la puedan desmentir. Actuamos como si no hubiera otras opciones más de construcción de la realidad, como que la realidad que vivimos, es la realidad en sí misma. Consumimos, compramos y vendemos, como si eso fuera el imperativo categórico, pero sabemos muy bien la falsedad tras esta universalidad ideológica, sin embargo, no podemos renunciar a ella. Vivimos siendo cordiales ante la alteridad, “respetando sus diferencias”, “valorando sus particularidades”, haciendo eco de las demandas de la lucha por la interculturalidad, pero en el fondo cuando llegamos a ver al otro en su radical alteridad, nos repugna y aterroriza.

La fantasía ideológica configura la dimensión de la realidad. La fantasía que nos dicta, no cómo las cosas deben o pueden ser, sino cómo las cosas son. Las particularidades de los pueblos, sus distintos intereses, o proyectos, se reducen a una lucha universal por el reconocimiento, por parte de la sociedad blanco-mestiza de su identidad. Las luchas particulares de los pueblos indígenas son solo encarnaciones de la lucha universal por la interculturalidad. Estas solo adquieren un valor al adherirse a la lucha universal; solo si son parte de la fantasía ideológica.

Lo que sostiene esta fantasía ideológica que configura la realidad es la creencia. El que los sujetos crean en la interculturalidad, hace de ella una lucha legítima. Sin embargo, esta creencia se legitima de una manera tautológica, “la ley es la ley” (Žižek, 1992). La argumentación racional queda anulada, para dar paso a un *ritual ideológico*, en el que es necesario en un primer momento actuar como si creyéramos, para que la creencia llegue a nosotros. Los sujetos solo son susceptibles a aceptar como válidos los argumentos que proponen los discursos de interculturalidad por que ya ha creído como verdadera y necesaria a esta. Una vez que los pueblos indígenas han sido imbuidos con este discurso, logran reconocerse dentro de él, como sujetos con una necesidad específica, que solo será saciada cuando se cumplan los postulados que propone la lucha por la interculturalidad.

La forma en que estas luchas son internalizadas por los sujetos es como un mandato traumático y sin sentido (Žižek, 1992). Al ser estas luchas parte de la fantasía ideológica, son parte de la configuración de la realidad. La razón por la que se crea esta realidad, es que ella nos permite ocultar lo real de nuestro deseo, lo real de la alteridad y su molesta presencia, queda de lado cuando hablamos de la interculturalidad como un principio no solo de las políticas públicas sino de la ética del individuo. Huimos de un núcleo traumático cuando construimos la ilusión de la interculturalidad, “lo indio” en su contenido real, en su construcción negativa, toma la forma de un sujeto de intervención, necesitado y a la vez relacionado con la naturaleza, la pureza, el buen vivir, la identidad nacional etc.

Según Lacan es en el sueño donde nos podemos encontrar con el núcleo duro de lo real, ya que es en éste en el que nos "acercamos al marco de fantasía que determina nuestra actividad, nuestro modo de actuar en la realidad", (Žižek, 1992). Podemos ver que la ideología tiene un carácter similar a este sueño, el sueño ideológico, que nos impide ver las cosas como son, es decir en su dimensión Real. Para romper con este sueño, no hace falta romper con la construcción ideológica de la realidad, lo que Lacan propone es poder *confrontar lo real de nuestro deseo que se anuncia en este sueño.*

La ideología, cuando no ha llegado a apoderarse completamente de nosotros puede ser desmentida en la realidad cotidiana. Existen contraejemplos en abundancia que desmienten la construcción idealizada moderna de lo indio, pero es precisamente, cuando no identificamos ninguna diferencia entre la realidad y la ideología cuando ella ha triunfado. Žižek incluso menciona que al imponerse una ideología como dominante, los hechos cotidianos que la desmienten son utilizados para argumentar a su favor. De esta manera se cumple lo dicho por Lacan, *la ideología designa, antes bien, una totalidad que borra las huellas de su imposibilidad.*

1.4. La interculturalidad como concepto ideológico de apariencia universal

Žižek establece una diferenciación entre concepto ideológico y contenido específico, el primero se encuentra vacío y puede ser hegemonizado por cualquier contenido específico, el mismo que ocupa la universalidad y sostiene su eficacia (Žižek, 2008). Se debe entender que estos contenidos específicos son hechos aislados que acaban por convertirse en universales, son necesarios para poder ver reflejados en algo la abstracta y vacía noción del universal. Este proceso por el cual un contenido específico logra posicionarse en un concepto ideológico, es el momento en el que se imponen los universales dentro de la sociedad. La interculturalidad o multiculturalismo han estado dentro de la batalla ideológica por varios años, siendo colonizados por diferentes contenidos específicos hasta llegar al actual, sobre el que se fundan las escuelas interculturales. Como veremos en el capítulo dos, el contenido que se le ha dado al concepto de "lo indio", ha variado de acuerdo a como este ha sido percibido por el Estado, y a su vez ha ido mutando en las diferentes formas en las que se ha relacionado con las políticas de Gobierno.

Pero, ¿cómo se logra la hegemonía ideológica?, ¿cómo llegó a ser el indio tomado como ciudadano, parte de un sistema estatal del cual fue en un primer momento un desecho humano? Y ¿cómo se llega a concretar la hegemonía ideológica que inserta al indio en la cadena vacía de la interculturalidad? Para ello es importante reconocer que la idea de la interculturalidad es una construcción occidental, que responde a los parámetros de cosmovisión de la misma, y que por lo tanto en gran parte es una imposición, una vez más, al mundo indígena. Sin embargo, Žižek menciona que no todo en la ideología hegemónica son ideas de los dominantes, de hecho, el éxito de la misma, depende de que en ella estén presentes dos elementos: "el contenido popular auténtico, y la deformación que del mismo producen las relaciones de dominación y explotación" (Žižek, 2008). Por lo tanto el vacío del universal, que va a ser llenado por un contenido específico, es en realidad, la suma de estos dos elementos. Ya que para que la ideología logre posicionarse se necesita que en ella este contenido el deseo popular, que en el caso del pueblo indígena fue la recuperación de su identidad y la voz, que en su momento fue arrebatada, como parte del proceso colonizador del capital en América Latina.

La clave para que una ideología se convierta en dominante es conjugar en su núcleo, en una constante tensión, las ideas y aspiraciones de los oprimidos y de los opresores. De esta manera podemos apreciar de una manera más clara lo que es el contenido específico, dentro de cada construcción ideológica existen ideas dominantes, que son aquellas que la configuran, en acercamientos anteriores a definirla se apreciaban estas ideas como configuraciones de la clase dominante (marxismo), Žižek sin embargo, propone exactamente lo contrario, “las ideas dominantes no son NUNCA directamente las ideas de la clase dominante” (Žižek, 2008). Esto lo podemos ver claramente en el discurso ideológico de la interculturalidad en el Estado ecuatoriano, concepto que por cierto es un eje transversal de todo el trabajo de la Revolución Ciudadana, el respeto y diálogo entre culturas, la supresión de prejuicios y tratos degradantes entre diferentes etnias, son luchas e ideales que provienen obviamente de las clases dominadas, en este caso los indígenas. Estos ideales se han gestado producto de una historia de opresión por la que ha pasado el pueblo indígena, sin embargo, estos son tomados y re direccionados para que puedan ser parte de la ideología, alejándolos del servicio para el pueblo y poniéndolos al servicio de los intereses de los dominantes. De esta manera se “re-articulan de modo que fueran compatibles con las relaciones de poder existentes”, es decir se permite el diálogo entre culturas, diálogo que es mediado por el capital, son reconocidos como sujetos de diálogo, como iguales, no porque los vemos como iguales en su calidad de humanidad si no en su en calidad de sujetos económicos. Se ha suprimido los prejuicios porque ellos, al igual que los blanco-mestizos estamos insertos en la lógica del mercado, y el mercado no tiene prejuicios siempre y cuando tengas capacidad adquisitiva.

La lucha del pueblo indígena ha sido reducida a su igualdad como sujetos económicos, que más que una ganancia los ha convertido en esclavos de un sistema que se sostiene sobre la base de la desigualdad, pero que se mantiene con un discurso intercultural que promueve la igualdad.

Post política, es el término con el cual Žižek se refiere a la forma de la actual política, un sistema totalmente despolitizado ya que excluye el conflicto y la contradicción, sustituyéndolos por la inclusión y colaboración, ejemplo de ello la interculturalidad o el multiculturalismo. Pero, ¿de qué manera la interculturalidad es una forma de suprimir el verdadero acto político? En el contexto despolitizado de la actual política, en la que se lucha por la supresión de las antiguas ideologías “que solo han hecho daño”, la forma de

hacer política es tomar un poco de cada una de ellas, porque “todas las ideologías tienen algo de bueno”. Y cómo se determina este “bueno”, es obviamente aquello que ha venido funcionando, sin embargo Žižek propone, “el verdadero acto político no es simplemente cualquier cosa que funcione en el contexto de las relaciones existentes, sino precisamente aquello que modifica el contexto que determina el funcionamiento de las cosas” (Žižek, 2008). Es decir la inserción del indígena dentro del aparato productivo del Estado, que es el resultado concreto de la aplicación de la interculturalidad en los pueblos, es una forma de despolitización de su lucha.

La lucha por el reconocimiento de la identidad del pueblo indígena, la misma que fue anulada y luego reconstruida por el colonizador español, ha sido siempre vista como una lucha particular de las comunidades indígenas en Ecuador. Sin embargo, basta reflexionar un poco para darnos cuenta que ese no es solo un problema indígena sino que está en muchos sectores en Ecuador, la mujer por ejemplo, los jóvenes de las diferentes tribus urbanas, todos ellos tienen como lucha el reconocimiento de la identidad. La post política lo que hace es que veamos estas luchas como particulares, que no nos identifiquemos con ellos, que pensemos que la interculturalidad es una solución para el problema específico de los indígenas. Este sistema no permite *la universalización metafórica de las reivindicaciones particulares*, por ello cada vez que escuchamos la palabra interculturalidad, pensamos únicamente en indígenas su lucha, sus problemas. Esta es otra forma en que la interculturalidad es una forma de despolitización, ya que no nos permite identificarnos con la lucha del indígena.

El discurso de la interculturalidad estaría además enmarcado dentro de lo que Žižek denomina la “política identitaria”, al proponer el reconocimiento de la unidad en la diversidad, y la igualdad entre los miembros del Estado, claro que la igualdad en este y en todos los casos está dado por que a todos nos une el vínculo del capital, “siempre dispuesto a satisfacer las demandas específicas de cada grupo o subgrupo” (Žižek, 2008).

1.5. La interculturalidad en la escuela

La creación de las escuelas interculturales se las puede leer desde el proceso de creación y fortalecimiento del Estado-Nación ecuatoriano, por lo tanto es a la vez tal como lo expresa Žižek la “transustanciación de las comunidades locales y de sus tradiciones en Nación moderna en cuanto comunidad imaginaria” (Žižek, 2008). A lo que nos referimos con esto es que, como ya se mencionó anteriormente, la interculturalidad es una ideología occidental, que tiene una lectura de lo que son los pueblos indígenas, su forma de vida y sus tradiciones. Esta lectura se denominaría comunidad imaginaria, y supone una represión violenta de lo que en su momento fue la auténtica forma de vida y tradiciones de un pueblo, al que incluso se lo mal denomina indígena, sin embargo esta represión se hace necesaria para poder ser parte del discurso moderno, lo que Žižek denomina “tradición inventada”, el mismo que estructura el estado intercultural.

El proceso de la escuela moderna, está orientado a crear sujetos productivos que se acoplen a las necesidades del mercado. La inserción de indio en el aparato educativo, supone además su inserción en el mercado. La escuela pasa a ser la forma de educar al indígena para que su inserción el mercado sea fácil, y esté preparado para lidiar con sus vicisitudes. El papel del multiculturalismo e interculturalidad dentro de la escuela, es cumplir con la lógica del capitalismo global, que promueve el "respeto" a las diferentes culturas, asemejándose a la relación que se establece entre colonizador y colonizado.

Vale la pena analizar la relación que se establece dentro del ámbito educativo entre la división de: escuelas tradicionales y escuelas interculturales. Las escuelas interculturales tiene, en teoría, el plus de que promueven el diálogo entre culturas y el "respeto" y "tolerancia" por las mismas. Lo que nos parece gracioso es que el hecho de que existan dos tipos de escuelas, siendo las interculturales ocupadas por indígenas, promueve, al contrario de su objetivo, la división entre culturas indígenas y occidental. Por lo tanto esta supuesta interculturalidad es una “forma inconfesa auto-referencial de racismo” (Žižek, 2008), en tanto que pone una distancia entre el grupo específico que ocupa cada escuela. “El respeto multiculturalista por la especificidad del Otro no es sino la afirmación de su propia superioridad” (Žižek, 2008), ubicando en un puesto privilegiado aquellos que asisten a una escuela tradicional, ya que ellos no necesitan ningún tipo de educación diferente, al ser su forma de vida la universalidad, desde la cual se mira con “respeto” al resto.

1.6. Identidad y Educación

Para poder comprender mejor la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador, consideramos necesario tomar en cuenta ciertos aspectos sociológicos de la educación en general, y más específicamente del sistema escolar moderno. Consideramos que esto es importante porque asumimos de entrada que el modelo de la EIB comparte muchas características estructurales con el resto del sistema educativo ecuatoriano, siendo este último a su vez parte de un paradigma global de educación. A pesar de que existen, en la sociología, varias perspectivas y entradas para el análisis de la educación, creemos que para nuestros propósitos teóricos debemos concentrarnos en dos entradas. En primer lugar, analizar el rol del sistema educativo como un mecanismo de socialización y control ideológico casi universal de la sociedad moderna, y en segundo lugar, como una plataforma para la reproducción de las relaciones de dominación social y cultural.

Para comenzar, es necesario recordar que el paradigma educativo moderno nace en la Europa de la revolución industrial y en la tradición intelectual del iluminismo. Una de las características más importantes de este paradigma, a diferencia de otros sistemas anteriores, es su pretensión de llegar a las masas, de ser universal. En parte, esto respondía a las necesidades de la expansión industrial capitalista, la cual requería de un flujo constante de mano de obra con ciertas cualificaciones y principalmente con una estructura de pensamiento que se adecúe a las necesidades económicas en surgimiento. De hecho, hasta ahora el sistema escolar y universitario está organizado a la imagen de la fábrica industrial.

El sistema además genera un cierto grado de estratificación. Mientras más alto sea el nivel de educación al que pueda acceder el individuo, mayores serán sus oportunidades para obtener cargos mejor remunerados. La capacidad para acceder a los sucesivos niveles de educación está, en la mayoría de casos, relacionada con la condición y capacidad socioeconómica de quienes se encuentren encargados de la educación de dicho individuo. La posibilidad económica para acceder a las diversas escuelas, colegios y universidades, tendrá una gran influencia sobre las oportunidades que tenga el individuo dentro del sistema social. Esto en cierta forma implica que el sistema educativo moderno organiza y perpetúa la estratificación social.

Otra de las características de la educación moderna es que ésta crea un ambiente controlado y separado de la producción en sí. Las instalaciones de las instituciones educativas en su mayoría aíslan a los estudiantes del resto de actividades de la sociedad. El espacio de la escuela está diseñado para cumplir con un único propósito, y trata de eliminar cualquier distracción. Se trata de un entorno que, desde la perspectiva de Foucault, busca preparar los cuerpos y hacerlos dóciles para ser educados. La disposición de las aulas de clase, corredores, pabellones y oficinas, está intencionalmente diseñado para vigilar y controlar todo lo que sucede (Foucault, 1976). Dentro de la institución se crea una estratificación artificial, donde los estudiantes, profesores y administradores ejercen poder y deferencia según su rango. Los estudiantes a su vez, son puestos en situaciones competitivas y antagónicas para formarlos y evaluar su progreso.

Adicionalmente, la institución educativa se encuentra separada del proceso productivo. Es decir, los estudiantes tienen poco o ningún contacto con el mundo del trabajo. Este punto es relevante, porque existen y han existido varios sistemas de socialización donde la enseñanza y el trabajo productivo van de la mano. Esto es cierto especialmente en sociedades agrarias y precapitalistas, donde los niños y jóvenes se educan mientras contribuyen a la economía de su sociedad. Para el caso de la educación indígena, esto tiene gran importancia dado que una gran mayoría de las comunidades tienen economías basadas en la agricultura y el trabajo familiar.

Todo sistema educativo, incluyendo el sistema escolar moderno, puede ser entendido como una institución de socialización que, desde una perspectiva puramente funcionalista, desempeña el rol de adecuar a los individuos a la cultura y al orden social al que pertenecen. Sin embargo, consideramos que el sistema educativo moderno posee una característica adicional que, aunque pudiera haber estado presente en mayor o menor grado en otros sistemas sociales, constituye uno de los elementos fundamentales para la existencia del capitalismo moderno. El sistema educativo actúa como un mecanismo de control ideológico para la reproducción de las relaciones que hacen posibles el sistema capitalista.

Para desarrollar esta idea, retomaremos las tesis de Louis Althusser en su obra "Ideología y aparatos ideológicos del Estado". Para Althusser, quien desarrolla sus teorías a partir de las tesis de Marx, toda formación social está basada en su modo de producción, en este caso el

capitalismo, donde se emplean las fuerzas productivas disponibles de acuerdo a las relaciones de producción establecidas. Para poder existir, "toda formación social, al mismo tiempo que produce y para poder producir, debe reproducir las condiciones de su producción" (Althusser, 1984). Es decir, se debe asegurar la continuidad de las (1) fuerzas productivas y de las (2) relaciones de producción existentes.

Por un lado, la sociedad debe reproducir los medios de producción, entendidos en su dimensión física, como las condiciones preexistentes para poder producir. Por otro, debe reproducir la fuerza de trabajo, adecuando y sometiendo a los sujetos al orden establecido y a las relaciones de dominación. En palabras de Althusser, "la reproducción de la fuerza de trabajo no es sólo la reproducción de sus destrezas sino también la reproducción de su sujeción a la ideología dominante, (...) toda formación social debe reproducir las condiciones de su producción" (Althusser, 1984).

La Escuela se encarga de transmitir a los estudiantes desde temprana edad lo que Althusser llama "habilidades recubiertas por la ideología dominante", es decir, que el conjunto de conocimientos impartidos no son neutrales, sino que están imbuidos de una disposición hacia los códigos, las actitudes y las relaciones que requiere el modo de producción. A la vez que el sistema productivo necesita que su futura fuerza laboral posea los conocimientos, capacidades y habilidades para poder realizar actividades productivas, es sumamente importante para el sistema que los estudiantes puedan "entender su lugar en el mundo", el sistema de estratificación y las relaciones preestablecidas de poder.

El mismo uso de la lengua, y la creciente capacidad para hacer uso del lenguaje en cada nivel de escolaridad sirven para dirigir y limitar las oportunidades laborales y de ascenso social de los individuos dentro de un orden establecido. Esta habilidad comunicativa es en gran parte asociada con el nivel de preparación del individuo y su posibilidad de acceder al mercado laboral. Un ejemplo muy claro de esto es la creciente importancia del bilingüismo, específicamente el conocimiento del inglés, para conseguir un empleo. En la Educación Intercultural Bilingüe el rol del idioma es central en la formación y adecuación de los individuos, así como en la construcción de su identidad, independientemente de los "contenidos" en sí.

Una segunda interpretación complementaria es la del sociólogo francés Pierre Bourdieu. En su obra "La Reproducción", Bourdieu y Passeron exploran las características particulares del sistema educativo analizando las relaciones de poder existentes en la *acción pedagógica*, a través de una *autoridad pedagógica*.

Para Bourdieu, la educación escolar se da a través de la *imposición de una arbitrariedad cultural*. ¿Por qué arbitrariedad?, porque "no existe una cultura legítima: toda cultura es arbitraria" (Bourdieu & Passeron, 1996). Al no poseer una vara con la cual medir el valor de distintas culturas, y sin poder asumir una posición neutral y salirse de la cultura propia, no es posible determinar si una cultura es mejor que otra, merece mayor crédito, o se encuentra en una posición privilegiada *per se*⁴. Por lo tanto, la imposición de una arbitrariedad cultural está relacionada con la posición que dicha cultura ocupe dentro del universo de las relaciones de poder.

¿Cómo una cultura se impone sobre otra para volverse "legítima"? Como mencionamos anteriormente, para Althusser la cultura que se impone a las otras es la cultura de las clases dominantes. Ésta, tiene el poder y la posición para imbuir a los aparatos de control ideológico, más específicamente la escuela, con la ideología propia de las clases dominantes. Bourdieu amplía este concepto diciendo que "la escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales" (Bourdieu & Passeron, 1996). En otras palabras, en un contexto multicultural, la cultura dominante es capaz de imponer su arbitrariedad cultural como verdadera. Esto está muy relacionado, en este sentido, con el concepto de "encubrimiento" de Enrique Dussel. La cultura dominante busca afianzar su posición por medio de la negación del otro. Esta negación no es, en todos los casos, abierta y descarada, más bien busca esconder o disimular las relaciones de poder y dominación, presentándola como objetiva, verdadera, absoluta. Más aún, la imposición de una arbitrariedad cultural puede disfrazarse de una acción "liberadora". La cultura dominante, en su etnocentrismo, se vuelve incapaz de

⁴ Es importante tomar en cuenta que existe un amplio debate en torno al relativismo cultural y sus implicaciones para los Derechos Humanos. Aunque aquí afirmamos que no es posible establecer una cultura como legítima, con esto no estamos afirmando que cualquier práctica cultural pueda ser legitimada por el hecho de ser arbitraria.

reconocer su propia arbitrariedad, y emprende una cruzada *civilizatoria* para llevar su modo de vida a los menos afortunados. Según Bourdieu:

El desconocimiento de lo que la cultura legítima y la cultura dominada deben a la estructura de sus relaciones simbólicas, o sea, a la estructura de las relaciones de dominación entre las clases, inspira tanto la intención «populi-culturalista» de «liberar» a las clases dominadas, dándoles los medios de apropiarse de la cultura legítima, con todo lo que ésta debe a sus funciones de distinción y legitimación... (Bourdieu & Passeron, 1996)

En el texto *La Representación*, así como en otros trabajos de Bourdieu, se utiliza el concepto de *violencia simbólica*. La violencia simbólica hace referencia a un tipo de poder que se ejerce sobre los otros sin que éstos estén del todo conscientes de cómo este poder actúa sobre ellos. Se trata pues de un control a nivel ideológico que no necesita de la coerción o el uso de la fuerza física para alcanzar sus objetivos. En palabras de Bourdieu:

Todo poder de violencia simbólica, es decir, todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza, agrega su propia fuerza, es decir, una fuerza específicamente simbólica, a estas relaciones de fuerza. (Bourdieu & Passeron, 1996)

En este contexto, el aparato escolar ejerce una violencia simbólica⁵ sobre los estudiantes dado que define lo que es legítimo aprender y por lo tanto lo que es verdadero, a la vez que excluye, censura y descarta todo lo que no se ajuste a la visión particular del mundo de la arbitrariedad cultural dominante. Un ejemplo muy claro de esto es la enseñanza de los modales y el refinamiento en las escuelas. Éstos pertenecen a una cultura particular y pretenden volverse universales, excluyendo en muchos casos las formas de actuar que sean consideradas "bárbaras" o pertenecientes a las clases "ignorantes".

De ahí que, "toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural (Bourdieu & Passeron, 1996)". La escuela es la institución social encargada de la educación, y por lo tanto también define el contenido de la misma. Sin embargo, para que este emprendimiento tenga resultado, es necesario que se prolongue en el tiempo y se vuelva una acción repetitiva y estructurada, y con esto logre imprimirse en la mente de los estudiantes, sin que exista la necesidad de que una autoridad esté ahí presente para recordárselos

⁵ Sobre este punto, valdría la pena preguntarse si podría existir una acción pedagógica que no sea violencia simbólica, o que no responda a una arbitrariedad cultural.

(fenómeno que Bourdieu llamaría el *habitus*). Sólo entonces se puede decir que la acción pedagógica ha tenido resultado.

En este sentido cabe preguntarse, cómo puede darse una educación intercultural en un contexto donde existe una cultura dominante y otra dominada. Considerando que se trata de una dominación histórica que ha marcado profundamente a la cultura dominada. Será posible, como dice Bourdieu, "pretender dar una educación relativista, o sea, producir realmente un hombre cultivado que fuera el indígena de todas las culturas." (Bourdieu & Passeron, 1996)

El problema se presenta como un dilema aparentemente irresoluble. Por un lado, la Educación Intercultural Bilingüe pretende cerrar esta brecha ofreciendo un modelo educativo que reconozca las diferencias culturales. Por otro, es posible que estos "contenidos culturales" continúen recubiertos de la ideología de la cultura dominante, generando una tensión en el proceso educativo de los estudiantes. En palabras de Bourdieu:

Los problemas que se plantean las situaciones de bilingüismo o de biculturalismo precoces sólo dan una pálida idea de la contradicción irresoluble con la que se enfrentaría una AP6 que pretendiera tomar por principio práctico del aprendizaje la afirmación teórica de la arbitrariedad de los códigos lingüísticos o culturales. (Bourdieu & Passeron, 1996)

Por lo cual, valdría preguntarse ¿Cuál es el efecto de las relaciones de poder entre culturas sobre la identidad de sujetos que participan en un programa educativo con aspiraciones de interculturalidad y bilingüismo? ¿Hasta qué punto es posible que un modelo educativo reconozca la arbitrariedad cultural, navegando las inciertas aguas de la formación de los códigos sociales y la identidad de los estudiantes?

⁶ Acción pedagógica.

2. CAPÍTULO SEGUNDO: ANALISIS DESCRIPTIVO DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

El presente capítulo se propone presentar y analizar los resultados del trabajo de campo realizado en la "Escuela Intercultural Bilingüe Dolores Cacuango" durante el mes de Noviembre del 2013. El propósito de la investigación, realizada principalmente con niños, fue entender de mejor manera cómo se construye su identidad como estudiantes de la Educación Intercultural Bilingüe. Para esto, habrá que realizar una breve aproximación histórica y social a la unidad de análisis, para después pasar a presentar y analizar los resultados propiamente dichos.

2.1. Aproximación histórico-social a la unidad de análisis

2.1.1. La Educación Indígena

La conquista y colonización de los europeos en América marcó una ruptura casi total con los procesos de desarrollo social y cultural que existían en ese momento en los pueblos que habitaban el continente. En la región andina, la nación de los Incas se encontraba en expansión, absorbiendo y enriqueciéndose de las tecnologías y conocimiento de quienes conquistaban (o con quienes se federaban). Asimismo, los Incas impusieron una lengua común obligatoria, un sistema de leyes, y una compleja división política y administrativa. Los detalles sobre la educación prehispánica son escasos, sin embargo, se sabe que la educación de los Incas se presentaba de dos maneras: en primer lugar se encontraba la educación de las clases altas y nobleza, a cargo de los *Amautas*; por otro, la educación del resto de la población, a cargo de las familias y el *Ayllu* (Weinberg, 1984).

La educación de los nobles y las clases privilegiadas se encontraba a cargo de los *Amautas*, reconocidos sabios, filósofos, poetas, que gozaban de gran prestigio. La educación se transmitía de manera oral, práctica y memorista, y trataba sobre los asuntos de administración y gobierno del estado, sobre la religión Inca, los asuntos militares, la historia de su pueblo, el idioma y el arte de la expresión, así como los sistemas numéricos, la astrología y su cosmovisión. Se establecieron lugares, llamados *Yachaywasi* (casas del saber) donde los *amautas* impartían tales conocimientos.

Para el resto del pueblo no existía tal institución educativa. La educación era de carácter práctico y vivencial, y se encontraba a cargo principalmente de la familia y la comunidad. Los saberes impartidos eran los necesarios para realizar sus oficios y trabajos, así como los saberes religiosos y morales que formaban parte de la comunidad. La ley Inca imponía que los hijos se quedasen con sus padres hasta los 25 años. La educación de los Incas estuvo ligada a la reproducción material de su vida, donde las clases, de acuerdo a su posición en la sociedad recibieron distintos tipos de educación.

Tras la conquista y colonización de América Latina, con la destrucción de la mayoría de las estructuras sociales de los Incas y otras poblaciones indígenas, la comunidad y la familia continuaron como las fuentes de educación relacionada muy de cerca con su forma de producción. A su vez, los conquistadores europeos también desplegaron intentos de educar, o más bien adecuar, a los pueblos nativos a sus intereses culturales y civilizatorios. En el libro "Educación indígena y proyecto civilizatorio en el Ecuador", Raúl Useche Rodríguez explica lo siguiente:

Desde la colonia hasta poco antes de las campañas de alfabetización del gobierno de Osvaldo Hurtado, se ha subrayado que dichas experiencias tuvieron un carácter paternalista y que su interés principal era integrarlos a los pueblos indios a distintas modalidades de civilización y cultura: en el momento colonial se pretendía reencontrarles el alma con el evangelio; en las republicanas se buscaba sacarlos de la ignorancia en la que los había sumido el oscurantismo colonial y hacerlos sujetos propicios para la construcción de la Nación; y en las primeras décadas del siglo XX se anhelaba hacerlos mano de obra para el desarrollo económico del Estado. (Useche, 2003)

2.1.2. Surgimiento de la EIB en el Ecuador

El cambio de orientación de las demandas políticas de las organizaciones indígenas hacia la reivindicación cultural y étnica, implica la revalorización de las tradiciones y prácticas de las comunidades. Al mismo tiempo, se vuelve inminente volver a plantear la discusión sobre la educación del indígena.

Los primeros ensayos de una educación indígena los podemos ver en los años 30, en Cayambe, con las escuelas de Dolores Cacungo. Y más tarde el Instituto Lingüístico de Verano, que al igual que las escuelas de Dolores Cacungo alfabetizaban al pueblo indígena. En los años 60s podemos ver otras experiencias similares, protagonizadas ahora principalmente por movimientos religiosos y movimientos indígenas, en las cuales se comienza a aplicar la educación bilingüe (quichua-español).

En 1963, el Estado comenzó un proceso de alfabetización a gran escala. Dicho proceso comenzó a llegar a la población indígena con mucha más fuerza con el gobierno de Jaime Roldós Aguilera, y varias campañas con el apoyo de ONGs y la Iglesia en el período de 1980-1989. En ese periodo, según Galo Ramón Valarezo, el analfabetismo indígena cayó de un 40% a un 12.4%. (Useche, 2003, pág. 81)

Para el año de 1982, después de varios ensayos, se logra el reconocimiento oficial de la educación bilingüe, es decir el uso de ambas lenguas en la enseñanza del niño indígena. En 1988, durante el gobierno de Rodrigo Borja se crea la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIB), tras un decreto que proporciona autonomía a la educación indígena.

En 1992 se reforma la Ley de Educación y se institucionaliza oficialmente a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En 1993 se oficializa el currículo de la EIB y en 1997 se precisa la reglamentación del DINEIB mediante un acuerdo ministerial. Para 1999 el Congreso Nacional, establece ya una ley de Educación Intercultural Bilingüe. Los primeros objetivos planteados por este organismo serán de carácter político, siguiendo con la lucha del pueblo indígena. Se propone una educación política y liberadora, en la que se reconozca la importancia de la interculturalidad, por toda la discriminación sufrida históricamente.

La Educación Intercultural Bilingüe, desde sus inicios, es impulsada principalmente por las organizaciones indígenas y ciertos grupos religiosos, principalmente la Iglesia Católica. El Estado juega un rol importante impulsando políticas y programas de desarrollo rural.

La EIB, es por lo tanto un tipo de educación que no puede ser desvinculada de las luchas políticas del pueblo indígena ecuatoriano. Es entonces necesario entender que lo político en la sociedad moderna está vinculado a este orden simbólico del que se desprende las subjetividades. Es decir, el sujeto está atado a este orden simbólico del que se desprenden los significantes que van a configurar su identidad. En Lacan se presenta un concepto esencial en este punto de la argumentación, es el del Discurso del Otro “el sistema de convenciones significantes que componen la mítica del inconsciente y que marca al individuo prefigurando su ubicación desde el nacimiento. Es un sistema parental y simbólico que determina la posición del sujeto” (Vallejo & Helguero, 1987). Este discurso viene de manera indirecta desde los parámetros de construcción de la EIB, y se configuran como “el saber” para los niños indígenas.

El niño del EIB, estará por lo tanto siempre vinculado a este Discurso Amo, que será el discurso político de la EIB. El mismo que cambiará de acuerdo al momento histórico y a los significantes dominantes del orden simbólico. Este niño más que ningún otro es un fruto del sistema político de turno. La identidad del mismo está en constante construcción por la interpelación que hace el otro (Žižek, 1992). Este otro dentro del sistema educativo de la EIB, es representado por el maestro. La interpelación constante al que se ve sujeto el niño, es la mirada del maestro, que lo reta, lo castiga, lo felicita, lo construye. Pero hay que destacar también que la identidad como fruto sistema político, está sujeto a una lógica de instrumentalización. En la que puede ser tomada como un instrumento para los intereses político de las clases dominantes. Y dentro todo sistema educativo está en juego intereses, en aquello que se debe o no impartir en las aulas, aquello que deben o no deben saber los niños y jóvenes.

2.1.3. Unidad Educativa Intercultural Bilingüe "Dolores Cacuango"

La *Unidad Educativa Intercultural y Bilingüe "Dolores Cacuango"*, es una institución creada en noviembre de 1999. Se encuentra ubicada en la comunidad de Cochapamba, la parroquia Cangahua, cantón Cayambe, en la provincia de Pichincha. La comunidad se encuentra aproximadamente a unos 45 minutos de la cabecera cantonal, la ciudad de Cayambe. La región está habitada principalmente por indígenas y mestizos. Las lenguas principales son el español y el quichua.

En esta institución se realizó el estudio de campo para la presente investigación. Los datos obtenidos, a través de entrevistas, un grupo focal, y la revisión de documentos, son el insumo principal para el análisis y las conclusiones de este trabajo. El elemento principal del trabajo de campo fue el grupo focal realizado con aproximadamente 20 niños, estudiantes de la escuela, en la modalidad de un taller artístico-literario. Se les pidió a los niños que crearan personajes, dibujaran varias características de éstos y su vida, y escribieran cuentos. La mayor parte del análisis que sigue proviene de los resultados de esta actividad.

Comenzaremos contextualizando algunos elementos adicionales de la institución. Esta comenzó como un Colegio Intercultural Bilingüe, y actualmente se la considera "Unidad Educativa". Es decir, la escuela oferta servicios desde la educación inicial hasta el bachillerato. Actualmente, recibe a aproximadamente 500 estudiantes, tiene 23 profesores y 3 administrativos. Esto quiere decir que aproximadamente existe un profesor por cada 22 estudiantes. Según el Director de la institución, la Unidad Educativa se acoge a las disposiciones del Ministerio de Educación y al currículo del Bachillerato General Unificado (BGU), realizando las adaptaciones curriculares necesarias para la Educación Intercultural Bilingüe. El currículo educativo incluye la enseñanza del idioma quichua y la cosmovisión andina.

La Unidad Educativa tiene un edificio principal, de tres pisos, y dos edificaciones secundarias donde se encuentran aulas de clase. Adicionalmente, existe un pequeño bar y algunas canchas de fútbol y de básquet. En el edificio principal se encuentra la mayoría de las aulas, la administración, un centro de cómputo y algunas aulas múltiples. En general,

las instalaciones dan muestras de deterioro. En especial, por ejemplo, las instalaciones sanitarias. En este caso, como en la mayoría de instituciones educativas públicas en el sector rural, el flujo de recursos no es muy significativo, y las inversiones serán únicamente en casos de extrema necesidad. Por otro lado, la Unidad Educativa ha recibido un centro de cómputo de buena calidad que se encuentra conectado Internet por banda ancha.

La mayor parte de los estudiantes que asisten a la escuela provienen de familias campesinas que principalmente se dedican a la agricultura. Aunque no se tienen cifras oficiales, según el Director de la institución, la gran mayoría de los estudiantes se identifican como indígenas y una minoría como mestizos. Esto se evidencia también en el uso extensivo del quichua como idioma preferido para la comunicación entre los estudiantes.

Los uniformes de los estudiantes expresan los rasgos culturales de la vestimenta indígena de la región. Las mujeres llevan una camisa blanca bordada característica de las comunidades del norte del país. Sobre la camisa, un chaleco azul con el símbolo de la institución educativa. Una falda o *anaco* azul, y alpargatas. Por lo general las mujeres también llevan los collares de muyos característicos de los pueblos Quichuas andinos. Los hombres visten camisa blanca, saco azul y pantalón azul de tela, con zapatos escolares negros. El saco de los hombres también lleva el símbolo del colegio en el pecho.

En el portal web del colegio, en las fotos de la inauguración del campeonato deportivo interno, las "Madrinas del deporte" de los diferentes grupos están vestidas con el atuendo indígena propio de la región. En una de las fotos por ejemplo, la madrina de "9no B" viste un sombrero de lana, un chal sobre los hombros, bajo el cual se encuentra una blusa bordada, un anaco que combina el color del chal, ajustado con un cinturón tejido, y alpargatas.

De acuerdo al portal Web de la institución, su misión y su visión son las siguientes⁷:

Misión: El Colegio Técnico Intercultural y Bilingüe "Dolores Cacuango" es una institución pública de educación media, que forma bachilleres líderes críticos reflexivos humanistas y éticos para la

⁷ <http://www.informatica084.byethost5.com/>

contribución del desarrollo integral de la sociedad a través del dominio de conocimientos, técnicas andinas y occidentales en base a la investigación y la práctica, para contribuir el buen vivir de los pueblos y nacionalidades del país, brindando una educación de alto nivel tecnológico y ayudando a preservar el medio ambiente.

Visión. En su avance pedagógico el colegio Intercultural y bilingüe “Dolores Cacuango” será líder en la formación de bachilleres en el BGU, con un alto grado de reconocimiento en lo académico tecnológico, científico, social cultural y deportivo, para la cual la institución dispondrá de infraestructura y equipamiento con tecnología de punta.

Como podemos observar, los objetivos institucionales reconocen la dimensión intercultural de su educación, sin embargo no mencionan o dan énfasis a la dimensión del bilingüismo. En la misión se mencionan “conocimientos y técnicas andinas y occidentales” y “buen vivir”, significantes asociados con el discurso de la EIB. En la visión no se mencionan ninguno de estos significantes. Pareciera ser la visión de cualquier institución educativa occidental, con un énfasis en el desarrollo técnico y tecnológico. Durante el estudio de campo, este hecho fue evidente en las conversaciones con los estudiantes, profesores y el director. Todas las materias, salvo quichua, se imparten en español. El Director mencionó, en una entrevista, que esto se debía principalmente a que los profesores no tenían el suficiente manejo de la lengua para impartir materias en quichua. Por el lado de los estudiantes, la gran mayoría son indígenas y saben hablar quichua ya que lo aprendieron en el hogar. Durante el estudio, se observó a los estudiantes hablando en quichua entre sus pares y en español con los profesores.

Al hacer un análisis de los horarios de los estudiantes de 8^{vo} de Básica a 3^{ro} de Bachillerato, podemos constatar que reciben entre una y dos horas de quichua por semana. Los estudiantes de 8vo a 10mo reciben dos horas semanales, y los estudiantes de 1ro y 3ro reciben una hora semanal. El resto de las materias corresponden con una guía curricular del *Bachillerato General Unificado*. En sexto curso, por ejemplo, reciben cuatro horas de Lengua y Literatura; cinco horas de Inglés; siete horas de Matemáticas; entre dos y tres horas de Física, Educación para la Ciudadanía, Emprendimiento y Gestión, Ciencias Sociales, Informática, y Educación Física. Sólo reciben una hora de quichua.

La escuela se encontraba en un proceso de cambio de directiva, por lo cual fue difícil para los investigadores encontrar mayor información sobre su historia, situación financiera, entre otros.

2.2. Identidad e identificación en los actores de la EIB de la Escuela Dolores Cacuango

El tema de la identidad no puede ser abordado directamente. La identidad se debe deducir a través de un análisis de la identificación. Como mencionamos en el capítulo anterior, la identidad se forma en la relación de identificación de los individuos con los significantes. Éstos últimos están articulados alrededor de un "significante amo", el cual se llena de contenido al establecer relaciones entre los significantes. Para la Educación Intercultural Bilingüe, la "interculturalidad" se presenta como este significante que da significado y asume el contenido de otros significantes flotantes.

La identificación se da con el significante amo del discurso de la EIB. Para el caso de la Educación Intercultural Bilingüe, la "Interculturalidad" se presenta como el significante amo que asume el contenido de otros significantes flotantes: lo indio; lo blanco; la escuela; el aprendizaje, etc. Es a través de la configuración de estos otros significantes en relación al significante amo que pretendemos llegar a entender la formación discursiva de la identidad. Para esto habría que hacerse dos preguntas; primero ¿se presenta la interculturalidad en los términos propuestos por la Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas? Y segundo, ¿se cumplen los objetivos de la Educación Intercultural Bilingüe en el niño?

2.2.1. La identidad del discurso de la EIB

Consideramos conveniente partir de la pregunta planteada por Žižek en su libro *El sublime objeto de la ideología*: "¿Qué es lo que crea y sostiene la identidad de un terreno ideológico determinado más allá de todas las variaciones posibles de su contenido explícito?" (Žižek, 1992). El terreno ideológico al que nos remitiremos será el concerniente a la interculturalidad en el Estado Ecuatoriano, y más específicamente al de la Educación Intercultural Bilingüe, cuyos parámetros de aplicación, pedagogía y metodología se encuentran descritos en el MOSEIB. Cuya última actualización se la realizó en el 2010 y

no ha sido alterado desde entonces. Dicha actualización contó con la participación de toda la comunidad educativa, teniendo representantes a estudiantes, profesores y padres de familia.

En este documento se realiza una descripción de los ejes transversales que se tomarán en cuenta a la hora de impartir la Educación Intercultural Bilingüe, estos ejes constituyen una re significación de varios términos tales como naturaleza, persona, familia, comunidad, lengua, interculturalidad, reciprocidad y solidaridad, en función de ser utilizados como pilares de la EIB. Todos estos "significantes flotantes" están presentes dentro del espacio ideológico de la EIB con una identidad netamente abierta, flotando en una cadena de sentido, logrando fijar su identidad a partir de su "acolchamiento" gracias al *Point de Capiton*. La naturaleza por ejemplo no es tomada como un elemento agotable que debe ser cuidado y preservado, como en el discurso ecologista común, sino que es vista y denominada como la "madre de todos", de la mano con el universo que es el "padre de todos". La comunidad no es tomada como un elemento aparte de la educación, como es el caso de la educación occidental, sino como la base que sostiene la formación de la persona. Por último la interculturalidad, es vista como la "Coexistencia e interacción equitativa, que fomenta la unidad en diversidad, la valoración mutua entre las personas, nacionalidades y pueblos del contexto nacional e internacional" (MOSEIB, 2010).

Antes de anotar y analizar el *Point de Capiton* dentro de este espacio ideológico de la EIB, revisemos un poco más los fines y objetivos que plantean en el MOSEIB. Respeto y cuidado a la Pachamama, fomento de la unidad en diversidad y difusión de saberes tradicionales para afirmar la identidad de los pueblos y dignificar la vida de los mismos, son los fines fundamentales que se plantean dentro de la EIB. Estos fines, podemos ver, presentan una orientación hacia lo indio en su lectura más mítica, la Pachamama como madre digna de respeto, los saberes tradicionales como conocimientos propios de los pueblos que marcan el imaginario social y dan sentido e identidad a los sujetos. Por su parte los objetivos planteados rezan una suerte de integración de lo indio en los parámetros de un Estado Intercultural, a partir de la unidad en diversidad para llegar al Sumak Kawsay, procurando preparar a los niños para que su identidad esté dispuesta a la modernidad y globalización.

Todos estos elementos flotantes logran dentro del MOSEIB tener una identidad a partir del acolchamiento que da significado y los fija dentro del espacio ideológico, dicho acolchamiento se realiza a partir de la interculturalidad (*Point de Capiton*). La interculturalidad ligada a lo indio es la que totaliza la identidad de la lucha de todos los significantes dentro del espacio ideológico de la EIB. Así es como todos estos elementos logran tener una significación e importancia dentro de la lucha de la EIB, "de este modo, cada uno de los elementos de un campo ideológico determinado forma parte de una serie de equivalencias: su plus metafórico, mediante el cual se conecta con todos los demás elementos, determina retroactivamente su identidad" (Žižek, 1992). Así la naturaleza desde un punto de vista intercultural toma un sentido más que mítico que un simple recurso, deja de ser el terreno de la lucha ecológica para pasar a ser el terreno de la lucha de identidad de un pueblo. Lo mismo pasa con la comunidad, que deja de ser el prójimo para pasar a ser un agente de construcción de la identidad de los niños.

De esta manera todos estos significantes flotantes y particulares logran insertarse en una lucha general, la lucha por la creación de un Estado Intercultural, la inclusión de lo indio dentro de los parámetros del Estado moderno mediante el fomento de una identidad indígena moderna y global. Esta lucha particular del Estado por integrar a los pueblos indígenas dentro de sus parámetros hace que todos los significantes trabajen a su favor, ya que es ella la que les da la identidad. Pero ¿Qué hay en interculturalidad que permite fijar la identidad de una lucha particular y fijar el "horizonte de su totalidad"? Para hablar de ese algo que "hay" en la interculturalidad cabe recordar que este "acolchado" siempre deja como resultado un resto, algo que escapa a este proceso, que se queda en un espacio sin lugar, pero que está presente durante la lucha. Esto es a lo que Žižek denomina el *Chez vuoi?*, es decir, ¿Qué es lo que verdaderamente queremos decir, cuando hablamos de interculturalidad dentro de los parámetros de la educación del indio? Es decir cuando el Estado habla de interculturalidad de los pueblos indígenas, cual es aquella fuerza que mueve el discurso, en otras palabras dónde podemos ubicar el deseo.

Analicemos entonces las demandas del Estado cuando habla de interculturalidad dentro de la EIB en el MOSEIB, para ver si en ella se cumple lo mencionado por Žižek, "toda demanda política está atrapada en una dialéctica en la que apunta a algo diferente a su contenido literal" (Žižek, 1992). En otras palabras, donde está ubicado el deseo en la demanda que hace el Estado, ¿Qué es lo que el Estado en verdad quiere al introducir los

términos de interculturalidad como política estatal, y como parte de la educación del indígena? El punto aquí está en saber de qué manera el sujeto (indígena) se comporta ante la interpelación del Gran Otro, en este caso ante el llamado que se hace desde la EIB para que se adopte una identidad ligada al rescate de lo indio.

2.2.2. Con qué se identifican los niños para crear su identidad

Para lograr un entendimiento más profundo de la formación de la identidad de los niños, se realizó un taller con un grupo de niños de nueve a once años de la Unidad Educativa Dolores Cacuango. Los niños se organizaron en grupos de aproximadamente cinco niños por grupo. El taller se planificó con dos objetivos, uno pedagógico y otro de investigación. El objetivo pedagógico del taller fue el desarrollo y práctica de los niños en habilidades de expresión oral así como de creación literaria y artística. Tomando como eje transversal la identidad nacional y ciudadanía. El objetivo de investigación fue explorar la identidad a partir de la creación de dibujos y relatos literarios en el que el protagonista es el niño, la familia, la comunidad y la escuela. El en el taller se les pidió a los grupos que crearan un personaje como ellos quieran y lo dibujen en una cartulina. A continuación, se les pidió que en otras cartulinas dibujen dónde vive el personaje, cómo es su familia, dónde estudia o trabaja, y qué quiere ser o hacer en el futuro. Por último, se les pidió que crearan un relato o cuento corto sobre el personaje que habían creado.

Los insumos de los dibujos de los niños, así como el relato que crearon y las preguntas y entrevistas sobre el significado de sus creaciones constituyen el insumo principal del trabajo de campo realizado en la Escuela Intercultural Bilingüe Dolores Cacuango. En las secciones siguientes presentaremos y analizaremos los resultados de esta actividad, junto con las entrevistas y conversaciones mantenidas con los profesores y administrativos de la institución.

Si pretendemos entender cómo se da la identificación del niño que asiste a una escuela de Educación Intercultural Bilingüe a partir del rol que cumple el profesor, es primero necesario explorar con mayor profundidad cómo se forma la identidad a través del proceso de identificación en los individuos. Para nuestro caso específico, cómo se da la

identificación de los niños de la Escuela Intercultural Bilingüe Dolores Cacuango. Debemos suponer, que en la formación de la identidad de cualquier individuo, existen varios referentes que constituyen el "otro imaginario" sobre cuál se construye la identidad del sujeto. Para cualquier individuo, estos referentes van a provenir de la estructura social que lo rodea. La formación de la identidad está influenciada por los padres y familiares del sujeto, por su escuela, sus profesores, sus compañeros, por su trabajo, la comunidad, etc. Para un niño indígena que asiste a una Escuela Intercultural Bilingüe todos estos factores tendrán un mayor o menor grado de relevancia, dependiendo de hasta qué punto, y de qué manera, estos referentes simbólicos se articulan.

Lo que nos interesa a nosotros es descubrir el papel de la Educación Intercultural Bilingüe en la formación de identidad, centrándonos en el rol que desempeñan los profesores. Sin embargo debemos tratar de entender el contexto más amplio en la formación de la identidad de los niños, a través de su identificación. Desde ahí podremos entonces analizar qué elementos provienen de la Educación Intercultural Bilingüe, y su influencia sobre la formación de la identidad de estos individuos. En este punto, debemos aclarar que no es posible realizar una disección cabal de los elementos de identidad que son influenciados por uno u otro factor. Cualquier elemento que conforma la identidad de estos niños, se habrá formado a partir de varios insumos simbólicos en una red compleja de relaciones sociales.

Para los niños, el proceso de crear un personaje, dibujar sus facciones, vestimenta, etc., nos permite entender mejor su identidad mediante la identificación imaginaria $-i(o)$. Para Žižek, "para lograr identidad propia el sujeto se ha de identificar con el otro imaginario, se ha de enajenar –pone su identidad fuera de él, por así decirlo, en la imagen de su doble" (Žižek, 1992). La identificación imaginaria es, para el niño, lo que le gustaría ser, una especie de "*yo ideal*" desde donde el niño construye su identidad. Al mismo tiempo, la identificación imaginaria del niño se hace en relación a una cierta mirada del otro. Es decir, responde a la pregunta: ¿Para quién está el sujeto desempeñando este papel? ¿Desde qué mirada se ve el sujeto imaginario como bueno, amable, etc.? Esto es lo que Žižek llama la identificación simbólica $I(O)$, es decir, desde qué mirada se construye la identidad, o en otras palabras, a qué deseo responde la construcción de dicha identidad, el "*ideal del yo*".

Al hacer un análisis de los personajes dibujados por los niños, podemos resaltar que todos se encuentran relacionados muy de cerca con su realidad y cultura. Esto se refleja en las facciones, vestimenta y nombres de los personajes, así como en la descripción de su entorno.

Tomemos como ejemplo uno de los personajes, Juanito, un niño de 10 años que le gusta estudiar matemática. Vive en Cochapamba con sus padres, Alejandro y Emilie –los nombres de los investigadores. El personaje tiene el cabello negro y la tez clara. Su vestimenta no tiene ningún rasgo distintivo, pero lleva un celular en el bolsillo. La familia se compone de padre madre y un hijo. Los padres tienen rasgos indígenas, por ejemplo la madre tiene el cabello largo en dos trenzas y anaco. Juanito va al colegio, el cual en el dibujo es muy parecido al colegio de los niños que lo dibujaron, un edificio de tres pisos. Su casa es pequeña, con techo de teja y tiene un árbol al costado. De grande quiere ser bombero.

Este personaje refleja de manera clara el concepto de identidad imaginaria. Juanito representa el ideal de un niño de su entorno: es un buen estudiante, una familia feliz y una casa bonita. Su profesión ideal es la de bombero, en el dibujo se ve cómo está apagando el fuego de una casa de dos pisos en una calle pavimentada. Esto refleja la idea de que se encuentra en una zona urbana. En este, así como en los trabajos de otros grupos, el ideal de futuro se encuentra ligado con un trabajo fuera de la comunidad –lo cual se constató posteriormente en conversaciones con cada uno de los grupos. Esto está ligado a la idea de "hacer bien las cosas, para después poder salir". Ser buen estudiante es un medio para llegar a ser profesional. En la mayoría de los grupos el personaje vivía en Quito o se mudaba a Quito.

Un ejemplo muy interesante es el de un personaje llamado "José Cabascango". En los dibujos, José y su familia tienen la tez negra, viven en Guayaquil, en un edificio de departamentos. Es interesante notar que su apellido es de origen Quichua, sin embargo, al decidir que vivía en Guayaquil, los niños hicieron que el personaje fuera de tez negra, basados en la idea de que la región donde vivía tenía relación con el color de su piel. En la historia creada por los niños, José se enferma y el médico de Guayaquil no quiere ayudarlo, así que se va a Quito, donde el médico, quien sabía muchas cosas, lo cura.

En otro de los trabajos, un personaje creado por un grupo de niñas, podemos ver la influencia de los investigadores. El personaje se llama "Alegandro" (sic.), tiene 26 años, en el futuro quiere ser profesor en Quito. El personaje tiene el cabello negro, partido por la mitad, tez rosada y los cachetes colorados –característica común de los niños que viven en el páramo. Sus dientes están chuecos. Su vestimenta es bastante común, sin ningún rasgo cultural distintivo. Le gusta ver la película “Los Vengadores”, viven en Quito. El personaje está casado, su esposa es Evelyn. Su familia es numerosa y hermosa. Sus padres son Pedro y Mónica. Todos los datos de este personaje fueron tomados del investigador de quien los niños se guiaron para desarrollar todo el taller.

Algo que cabe resaltar de la identificación de los niños fue que inmediatamente adoptaron rasgos de los investigadores dentro de la creación de su personaje. Quisieron llamarlo como los investigadores, o que comparta características de los mismos. La identificación simbólica, como ya mencionamos hace referencia al lugar desde el cual nos observan y nos miramos. En este punto, la influencia de la presencia de los investigadores ya tiene un efecto sobre la identificación simbólica de los niños.

Así por ejemplo, al preguntar sobre la ocupación de los padres de la mayoría de los personajes, éstos son campesinos que se dedican a la agricultura. Por el contrario, la ocupación de los personajes en ninguno de los casos fue de agricultor como en el caso de sus padres ficticios. Más bien, los grupos presentaron personajes que querían ser bomberos, policías, militares, profesores y estudiantes universitarios. En este punto, vemos como la identidad imaginaria se construye también desligándose de la tradición de su entorno –el trabajo en el campo– y busca ocupaciones que se encuentran forcluidas de su propia realidad.

Sin embargo este solo es un desligamiento aparente, dado que desde la mirada del otro, por ejemplo del profesor, todas estas profesiones se encuentran ligadas a una idea de progreso e integración a la cultura occidental como señal de éxito. De hecho, la identidad del yo imaginario se encuentra subordinada a la del yo simbólico. La mirada del Otro es determinante al momento de crear la mirada del Yo.

Un dato que llama mucho la atención es que todos los grupos dibujaron familias nucleares de tres individuos: papá, mamá e hijo/a. Esto contrasta con la situación de la mayoría de

los niños de la comunidad, cuyas familias tienen por lo menos dos o tres hijos. De hecho, el modelo de la familia rural es por lo general el de la familia extendida, con varios hijos, abuelos, etc. donde tener varios hijos está ligado a la reproducción económica de la familia. Sin embargo, la identidad imaginaria de familia se forma a partir del modelo de familia urbana moderna, donde tener varios hijos es una carga. En este punto se puede evidenciar el mandato de la cultura moderna occidental, desde la mirada de la escuela y el "saber", la familia *debe ser* así.

La observación se repite en la representación de la mayoría de los otros elementos. Cómo *debe ser* la casa, la escuela, la familia, la comunidad, el trabajo, etc. La respuesta está en el *yo ideal*: qué significados se articulan alrededor de estos significantes. La pregunta importante es: ¿para quién debe ser así? o ¿desde qué mirada se construye esta identidad? De hecho, la presencia de los investigadores ya es un factor que ayuda a construir la identificación simbólica, sin embargo ésta mirada ya se encuentra presente desde mucho antes. Durante el taller por ejemplo, se les pidió a los niños explícitamente que dibujen "dónde vive el personaje", no "cómo es su casa", sin embargo todos los dibujos se enfocaron en la casa. No existe ninguna referencia en los dibujos de los grupos a la comunidad, o a la naturaleza. En este caso, la falta del dato también nos indica algo. Especialmente si lo contrastamos con la construcción de la identidad en el discurso de la EIB, donde la comunidad y la naturaleza son elementos importantes.

Se presenta aquí lo que Lacan llama el "efecto de retroversión" (Žižek, 1992), el sujeto es interpelado para transformarse en lo que "ya era siempre". El sujeto recibe las características del mandato del Gran Otro y las asume como propias, pero no solo eso, las asume como preexistentes, como parte de su identificación imaginaria sin detectar que esta se encuentra subordinada a la identidad simbólica. En este sentido, la identificación de los niños a través de los dibujos, que actúan como reflejos de su identificación imaginaria, están fuertemente interpeladas por el mandato de los significantes amo de la modernidad. A través de la mirada del profesor, de la mirada de los libros de texto –recubiertas de ideología, en el sentido de Althusser– y de los extraños, los investigadores.

2.3. El deseo y la fantasía en los actores de la EIB de la Escuela Dolores Cacuango

2.3.1. El deseo y la identificación en el relato de los maestros

El acercamiento metodológico con los profesores y autoridades del Colegio Dolores Cacuango se lo realizó en base a entrevistas semiestructuradas e investigación no participante. En el caso del Rector, se le realizó una entrevista enfocada a comprender la relación de la institución con las normas del Ministerio de Educación y la EIB. Además de constatar si existe un conocimiento de los parámetros fundamentas que rigen la enseñanza intercultural en el país. Por el lado del maestro, se realizó una entrevista al iniciar el taller con los niños, y durante la primera parte del mismo se realizaron algunas preguntas orientadas a entender su relación con los niños, y su forma de ver la EIB.

El Rector, no tuvo problema alguno en que la entrevista se grabe, pese a que supo manifestarnos que ese era su última semana de trabajo. En el caso del maestro, no tuvo la misma apertura, nos supo manifestar que a él no le gustaban esas cosas. Sin embargo, participó de una manera muy activa en el taller, mostrando así la relación entre su rol como profesor y los niños.

Analicemos en primer lugar la entrevista con el Rector. Nuestra primera pregunta estuvo enfocada a conocer la orientación de la institución en cuanto a la formación que se les da a los niños, enfocándonos en las diferencias que él puede percibir con relación a la educación tradicional, la respuesta que nos supo dar es la siguiente:

En la parte académica nosotros estamos aplicando lo que dispone el ministerio de educación. Con una particularidad, aplicamos la malla de Educación Intercultural Bilingüe, que asimismo es dispuesta por la ministra que salió recientemente en el mes de agosto. Que no es otra cosa que recoger todo lo que son los contenidos que se trabajan a nivel nacional y hay algunas asignaturas que introducen la realidad cultural de la identidad de los pueblos y nacionalidades en las que estamos inmersos, básicamente ese es la diferencia.

La educación que reciben los niños no difiere en nada de la educación tradicional en todo el país, se dan las mismas materias, con el mismo enfoque que en las escuelas blanco-mestizas. Existe sin embargo, un plus que la hace diferente, este es la inclusión de materias en las que se hablan sobre cultura e identidad indígena. Por lo tanto las escuelas de la EIB,

no son un sistema a-parte del sistema educativo, es decir tanto metodológica como pedagógicamente son iguales. Las materias que se han incluido en el pensum de los estudiantes según la entrevista realizada al Rector, son cosmovisión, y lengua de las nacionalidades. Tenemos en este punto una cierta particularidad, ninguna de las materias es dada en quichua, si no que el quichua es una materia más, que reemplaza a lo que sería el inglés en las escuelas tradicionales. La razón de este particular es que ninguno de los maestros sabe quichua,

No, básicamente no se da no por la dificultad de los señores estudiantes, sino más por la dificultad de los compañeros maestros. No tenemos el personal formado como para que pueda dar en quichua.

Este es un problema que se presenta a nivel nacional nos supo manifestar el Rector, no hay instituciones que tengan el personal capacitado para ser profesores de acuerdo a los parámetros de la EIB. Este punto se pudo evidenciar en el taller, cuando los niños se ponían a hablar entre ellos en quichua y pedimos al profesor que nos ayude a entender lo que decían, él con un cierto grado de vergüenza nos afirmó que no sabía el quichua, de hecho que nunca aprendió porque sus padres no le enseñaron.

En este grupo de niños se pudo evidenciar claramente la fuerte relación existente entre ellos y el profesor. El profesor, está claro, es para ellos un otro imaginario, construido desde su identificación con la figura que él representa. Frente a los estudiantes el maestro es una figura de autoridad, toda orden que el manifestada era acatada al instante, cuando en la sala se generaba ruido, el con una sola palabra ponía en silencio toda la sala. Ninguna orden era cuestionada por los niños, cosa que no sucede en otras escuelas en las que la figura del profesor ya no significa alguien a quien debo respetar.

Veamos ahora la identidad del profesor con respecto al discurso de la EIB. Como primer obstáculo hemos ya analizado el idioma. Sin embargo, existen otros rasgos que valen la pena rescatar. Cuando le preguntamos sobre la importancia de las materias que se imparten con el fin de rescatar los valores de la cultura tradicional de los pueblos indígenas esta fue su respuesta:

Está bien que se quiera rescatar lo suyo, los niños no se deberían olvidar de lo suyo. Pero la escuela es solo un lugar para reforzar esas cosas porque sus padres son lo que deben hacer que no se olviden lo suyo. Hay otros niños de otras escuelas que se avergüenza de lo suyo pero eso no pasa con los nuestros.

Existe aquí algo que Žižek denomina *la voz*, “esta es la voz como objeto, como el resto objetual de la operación del significante” (Žižek, 1992). Cuando el maestro repite varias veces la frase “lo suyo”, este pierde su significado se queda como algo vacío. De hecho nunca se llega a decir, que es eso de “lo suyo”, lo escuchamos, pensamos que se está diciendo algo, que esa frase hace referencia a algo sin embargo, es algo ya vacío. Por otro lado cuando al referirse a “lo suyo”, se puede ver que el maestro se desliga de todo ello, no le pertenece, ni él pertenece a ese sistema.

No existe por parte del profesor ningún tipo de identificación con el discurso de la EIB, esto es algo ajeno para él, no es una característica que posea, con la cual los niños se puedan identificar. Para el maestro, las materias de la EIB, no tienen ningún valor diferente al resto de las de la malla curricular. De hecho el enfoque del maestro es formarlo en la materia de *lenguaje*, lo cual se pudo evidenciar en la forma de escribir de los niños, alto para el promedio de su edad. Cuando le preguntamos en que materia se enfoca más para el aprendizaje de los niños, respondió lo siguiente:

Me enfoco más en las materias que les va a servir para el futuro principalmente en la lengua y las matemáticas, que además son las que más les gusta aprender. Ya he estado dando estas materias por mucho tiempo, hay otras que son más nuevas para mí.

Con esto solo reconfirmamos que el profesor no ha sido interpelado por el mandato del Otro, pese a que él es parte de la misma comunidad, no se asume como indio, no se identifica con la cultura indígena. Entonces ¿Cuáles son las implicaciones para el niño, de esta falta de identidad del maestro con los principios de la EIB? Si el maestro es un otro imaginario, ¿de qué manera se está formando la identidad del niño?

Para terminar el profesor, al sentirse interrogado, nos preguntó si no nos molestaba que se retire, ya que podía aprovechar nuestro trabajo con los niños para realizar algunos trámites que tenía pendientes por realizar en Cayambe. A lo cual no nos quedó más que acceder, el profesor se retiró deseándonos suerte con el trabajo que estábamos realizando, “espero que lo que estén aprendiendo los chicos les pueda servir”.

2.3.2. El deseo y la fantasía en la identidad de los niños

La identidad se forma desde lo que se denomina los mandatos del Gran Otro. Estos mandatos, son llamados que se hacen al sujeto, en este caso los niños, para que se identifiquen con un significante y actúen como tal. La forma en la que los niños de la escuela Dolores Cacuango asumen estos mandatos se puede evidenciar en los dibujos del taller. Podemos ver su identidad simbólica (I), plasmada en la forma en la que se representan todos como adultos exitosos, ejerciendo profesiones, y fuera de la comunidad. Esta visión de sí mismos, como está claro, responde a construcciones de carácter social e ideológico.

Lo clave del análisis de Žižek en este punto no está en la identificación del sujeto con el significante, sino más bien el proceso que tiene que pasar el sujeto para ser reconocido como tal. Es decir lo azaroso y contingente de la nominación, ningún significante que se les haya conferido a los niños responde a las características reales de los mismos. Cabe en este punto rescatar parte de la conversación con uno de ellos a la hora del receso, en la cual, le dice al investigador "tú eres gringo no" a lo que respondimos "¿y por qué dices que es gringo?. Su respuesta nos deja ver que la nominación incluso para ellos es contingente, "no sé pues porque eres gringo pues". ¿Qué hay en el sujeto que hace lo que reconocemos como indígena, como niño, como maestro? ¿Cuál es ese objeto plus, como lo denomina Žižek, que hace que seamos lo que somos, pero que a la vez nos hace preguntarnos: por qué el Otro me dice que soy lo que soy? En esta última pregunta es donde se puede encontrar el deseo del Otro, y por lo tanto mi propio deseo.

Es entonces en el deseo en donde encontraremos el espacio donde se construye el sujeto, aquello que deseo, me hace ser; siendo a la vez este espacio en el que se formula la respuesta a la demanda del Otro. Podemos ver claramente el deseo de los niños ilustrado en lo que quieren ser, y este querer ser, es a la vez la respuesta a la pregunta ¿qué quieres de mí? Para analizar la respuesta que los niños dieron a esta interrogante mediante los dibujos, es necesario aproximarse al concepto de fantasía propuesta en Žižek. La fantasía es pues, "la que, por así decirlo, proporciona las coordenadas de nuestro deseo –la que construye el marco que nos permite desear algo" (Žižek, 1992). Dentro de los parámetros de la fantasía se puede encontrar el deseo, el mismo solo se puede desenvolver dentro de los objetos, los momentos y los sujetos inmersos en ella. Por lo tanto la fantasía es aquella que nos permite

desear, o que nos enseña a hacerlo, es aquella que nos ayuda a enfrentarnos a lo imposible de mi deseo.

Pero, ¿Por qué es necesario la creación de esta fantasía? Para ello retornaremos al concepto de *Che vuoi*, el mismo que nos enfrenta al abismo incomprensible del deseo del Otro, ¿qué es lo que en verdad el Otro quiere, cuál es su deseo? Pregunta que como sabemos no tiene respuesta, los niños se encuentran ante un abismo cuando son llamados indígenas o cuando se recalca el hecho de que son parte la educación intercultural. ¿Qué es lo que el Estado quiere cuando nos dice indios, o cuando nos habla de interculturalidad? Ésta es la interrogante que construye a identidad de estos niños dentro de su aula de clase. Y para poder vivir sin atormentarse ante ese pregunta sin respuesta es que se crea lo que anteriormente denominamos fantasía, es esta la que servirá como un parche que cubrirá el *Chez vuoi?*, que me dará la idea de que sé qué es lo que el Otro quiere de mí, y que por lo tanto me permitirá construir mi propio deseo, conociendo ya el deseo del Otro.

La fantasía en este caso muy particular es todo aquello que se ha construido en torno a lo que se entiende por interculturalidad. Es pues una forma de pantalla que le permite al niño indígena construir su deseo. Esta construcción que como ya hemos mencionado anteriormente es muy occidental, hace que el indígena pueda enfrentarse ante el deseo del Otro, sin temor a encontrar lo puro y traumático del verdadero deseo. Esta construcción hace que el indígena se sienta identificado con sus raíces, cultura y tradiciones, ya que por un momento es necesario que él se sienta parte de las mismas. Lo mantiene a una discreta cercanía de los significantes de indio, pero ésta a su vez cumple una doble función, lo aleja del núcleo traumático de lo que en verdad es *ser indio*. Por lo tanto la interculturalidad leída como fantasía mantiene al indio lejos del núcleo traumático de su historia, es decir no le recuerda lo violento e injusto del trato que han tenido desde la colonia hasta la actualidad. Su pasado les es arrebatado, su historia robada. Pero les presenta un futuro brillante, en el que podrán ser parte productiva y exitosa del sistema, el mismo que fue el causante de todo sufrimiento de su pueblo. La interculturalidad hace que el indio se identifique con sus antepasados, pero los construye como figuras de porcelana totalmente enajenados de su historia.

Los niños de la "Escuela Dolores Cacuango", sienten un fuerte vínculo de apego y aprecio por la institución, lo mismo que fue evidenciado en la forma en la que ellos se refieren a

esta. “A mí me gusta mucho mi escuela, porque es divertida y aprendo muchas cosas aquí”, el sentimiento que relaciona al niño de EIB con su escuela, es el de pertenencia, siente que estar estudiando es un privilegio, por que como nos supo indicar el Rector, hay muchos niños cuyos hermanos no tienen la misma suerte de haberse educado. La principal diferencia entre los niños que han estudiado y los que no, es que los chicos de la escuela tienen una visión diferente de su futuro, nos supo manifestar. En los dibujos los niños quieren ser bomberos, militares, profesores, todos ellos se proyectan como profesionales fuera de su comunidad, y por el contrario “lo niños que no estudian se quedan ayudando a su padres”. Nos podemos dar cuenta en las palabras del rector, que la idea de éxito está siempre ligada al hecho de salir de la comunidad y dedicarse realizar trabajos técnicos y tradicionales en la sociedad blanco-mestiza. Quedarse en la comunidad y participar de los trabajos propios de la misma, es para personas que no han logrado estudiar, y que por lo tanto no tienen visión a futuro.

El deseo de los niños manifiesto en los dibujos es claro: salir de la comunidad, dirigirse a la ciudad. En lo que podemos evidenciar que el significante indio queda forcluido. El discurso de la interculturalidad de la EIB, como ya hemos visto, tiene a la tierra como uno de sus significantes más importantes, haciendo de este un elemento primordial para la identidad de los pueblos indígenas. Sin embargo, en ninguna de las profesiones antes mencionadas hay ese lazo del sujeto con la tierra, el futuro de los niños, se encuentra desvinculado de su cultura y de su identidad indígena. En este punto de la investigación cabe hacerse algunas preguntas, ¿hasta qué punto está siendo la interculturalidad, la fantasía que configura el deseo niño?, si bien la interculturalidad es la fantasía creada por el gobierno para orientar la educación indígena, ¿hasta qué punto está siendo efectiva? O si ¿la efectividad implica en sí, el no cumplimiento literal de aquello que se propone?

Para responder a estas preguntas hemos visto necesario dividir el análisis en dos partes, la primera responderá a analizar si la fantasía propuesta por la EIB, es la que articula el deseo de los niños de la escuela esto lo realizaremos mediante la observación y lectura de los dibujos realizados dentro de taller. Y la segunda parte está dirigida a los maestros, como receptores directos –en teoría– de esta fantasía, veremos si ella es efectiva en cuanto a su deseo y más específicamente en cuanto a lo que desean de sus estudiantes. Realizaremos los análisis por separado, sin embargo en la parte final estos dos se unirán para llegar a una

visión más clara sobre el rol de los profesores en la construcción de la identidad de los niños en la EIB.

Empecemos analizando la fijación de la fantasía en los niños. Existe una contradicción inicial en el discurso de la interculturalidad, en un primer momento nos presentan la fijación del niño con sus raíces y cultura, y en un segundo momento sumergen al niño en la idea de éxito y progreso propia de la cultura occidental. Esta contradicción se presenta en los niños como una cierta falla en su fijación a la fantasía. El mismo niño responde a la interculturalidad en dos facetas, por un lado el niño vive su presente sujeto totalmente a su comunidad, en sus conversaciones manifiestan el cariño por la comunidad, por su escuela y por su familia. Uno de ellos nos supo manifestar en este sentido “Cochapamba es bien bonito, a ustedes ahorita les hace frío pero luego uno ya se acostumbra, aquí es lindo porque la escuela es bien grande y puedes tener muchos amigos”, toda esta conversación se formuló en torno a una invitación a vivir en la comunidad. El vínculo con la comunidad es muy fuerte, y para ellos la escuela es parte de esta. Se identifican de manera positiva con el lugar que habitan. En cuanto al idioma, los niños lo utilizan de una manera peculiar, entre ellos hablan los dos idiomas intercalados, utilizando el quichua principalmente para decirse cosas que no quieren que nosotros no enteremos. También lo utilizan para molestarse entre ellos, para hacer bromas, mientras que el español para coordinar el trabajo que estaban realizando, pedirse material y dar ideas. El idioma quichua para ellos tiene una gran importancia de tal manera que aquellos niños que no saben hablarlo, son molestados por el resto y se nota en ellos un sentimiento de vergüenza ante ello. La principal razón por la que estos niños no saben el idioma es sus padres, esto es lo que respondió uno de ellos cuando le preguntamos por qué no sabe quichua, “mi mami me quería enseñar y en la casa nos hablaba en quichua pero mi papá le hablo y le dijo que ya no nos hable así, y desde ahí ya no aprendimos, pero si se algunas palabras que me cuentan mis amigos”. Podemos ver entonces el papel importante que tiene para ellos su idioma, pero sobre todo el hecho de saberse como bilingües.

Ahora, en un segundo momento, podemos ver como cuando se habla de sus perspectivas a futuro, todos ellos, en todas sus historias, dejan de lado todo significativo que les pueda unir a la cultura indígena. Cuando presentan las casas en las que les gustaría vivir, todas ellas son casa de cemento, ubicadas en ciudades como Quito o Guayaquil, son casas grandes de dos pisos, réplicas exactas del paradigma de casa occidental, que en algún momento vieron

en la televisión. Ellos, como hemos mencionado anteriormente, se proyectan siempre fuera de la comunidad, ejerciendo profesiones occidentales, y viviendo una vida de ciudad. Un dato que analizaremos más adelante es el hecho de que tan solo las mujeres se ven a mismas dentro de la comunidad, siendo salir de la comunidad algo imposible dentro de su visión a futuro.

Aquí podemos ver como se aplica la fantasía desde el ahora y desde el futuro, estando uno y el otro totalmente separados. Él ahora se vive desde la comunidad, la familia, la escuela, parámetros propuestos dentro de la Educación Intercultural Bilingüe. Y el futuro se vive desde la occidentalidad pura, desde la visión de éxito propuesta también por la EIB. Con esto podríamos concluir que la fantasía se cumple en su totalidad, pero, existe un elemento que dentro de su visión a futuro que queda forcluido, esto es lo indio. Para que la idea de éxito, se pueda cumplir en el sujeto es necesario que lo indio quede forcluido, de otra manera sería fácil evidenciar todas las incoherencias del discurso del éxito, frente a la cultura indígena.

Encontramos tres elementos dentro de la investigación que unen al niño con la cultura indígena, su tierra, la comunidad de Cochapamba y su idioma. Los mismos que son parte de la identidad del niño en el presente, su identidad simbólica e imaginaria responde a un mandato diferente, ligado aun con sus padres. Por otro lado tenemos tres elementos que separan al niño de la cultura indígena, las casas en las que les gustaría vivir, los lugares en los que les gustaría vivir, y las profesiones que les gustaría ejercer. Estos elementos están atados a su visión a futuro, en la cual los elementos de su identidad del presente no tienen cabida.

A continuación se analizarán las historias creadas y relatadas por lo niños. Estas historias si bien son invenciones de los niños, reflejan la forma en la que han asumido el mandato del Gran Otro, estructura de su deseo, y la relación que se ha establecido con el maestro. Cabe mencionar que existen lazos de similitud entre las historias. Uno de ellos es que todos en algún punto hacen referencia al ámbito educativo. Si bien la creación de las historias no tenía ninguna limitación, todo ellos tomaron el ámbito educativo como el eje de desarrollo. Lo interesante en este punto, es la forma en la que se habla de la educación, si bien los personajes están en escuela o en la universidad, todos ellos de alguna u otra manera, tienen problemas dentro de la misma. Veamos unos ejemplos:

Todo empezó un día cuando Manuel Mesías se fue a la universidad para estudiar para ser soldado y trabajo mucho para querer ser soldado vivía y trabajaba en Quito. Y no vivía con sus padres. Hasta que un día sucedió algo inesperado. Perdió el año por no estudiar español. Porque sabía solo inglés. Por último Manuel Mesías se arrepintió por no saber español.

En esta primera historia es evidente la respuesta al llamado de ser exitoso, la idea de que para conseguir lo que se quiere se debe estudiar está presente. Pero también se presenta la falla o el resto, aquello que queda de lado regresa, lo indio. Y cuando regresa, el sujeto se asume como tal, la fantasía pierde su efectividad, se olvida de que el también puede ser exitoso dentro de una cultura ajena. Y tras la falla, lo que queda es la pérdida de ese piso que sostiene mi deseo. En este caso se manifiesta en la pérdida de año, y el arrepentimiento por no saber el español. Ese arrepentimiento es una negación de la cultura indígena, es asumir en sí la culpa del otro que lo llama a ser occidental, funcional al sistema. Es una forma de sentir que él tiene la culpa de no ser exitoso.

Había una vez un niño llamado Alejandro se fue al colegio y se olvidó el cuaderno de Matemática. Hasta que un cierto día se trajo el cuaderno de Matemática. Pero pudo salir adelante que no hizo el deber de Matemática y le castigó al niño Alejandro.

Al igual que la primera historia, podemos ver que el final, no es el típico final de los cuentos de niños. Al inicio del taller les pedimos a los niños que nos contaran historias o cuentos que ellos conocían. Nos hablaron sobre la caperucita, sobre un monstruo que vivía en el bosque, entre otros. Todos aquellos tenían un final feliz. Sin embargo en ninguna de las historias creadas por los niños se tiene un final feliz. En este caso, el niño recibe un castigo al no haber realizado su deber. Cabe en este punto plantearse una pregunta clave, ¿Qué es lo que no permite que la fantasía de la interculturalidad logre interpelar completamente al sujeto? ¿Por qué pese a que el niño estudia para “ser exitoso” no se ve excepto del castigo? En la primera historia tenemos el arrepentimiento y en la segunda el castigo, dos formas en las que se retorna a la falla, en las que la idea de progreso se ve interrumpida y el círculo del placer no logra cerrarse. Veamos un ejemplo más para afirmar este punto:

Erase una vez un niño llamado Juanito y era un buen estudiante y todos los profesores le felicitaban. Un día sucedió algo extraño. Un niño cogió una piedra y le lanzó en la cabeza. Pudo solucionar el problema, le vio un compañero y le fue a avisar al profesor y a Juanito le llevó al hospital. Y se recuperó.

En estas historias así como en la forma en las que fueran contadas, se reflejan la sensación que tienen los niños de tener un futuro ya predestinado. Pese a que los niños trabajaron por

separado todas las historias tienen un mismo hilo conductor y varias similitudes en el relato. Es decir todos los niños comparten un relato común, un discurso, que ha sido asumido por ellos como un mandato. Este relato tiene una relación directa con la visión del profesor, este punto ya lo constataremos más adelante cuando analicemos las entrevistas y conversaciones con el profesor.

Con esto podemos verificar que todos los niños, pese a que pertenecen a hogares diferentes, con formas de crianza diferentes, no todos comparten el idioma quichua, y no todos han estado durante toda su formación en la misma escuela, tienen una visión de futuro compartida, comparte un relato. En el momento en que los niños iban contando la historia, les preguntamos por qué ninguna de ellas tenía un final feliz, ninguno de ellos supo dar una razón más allá de decir, “no se pues porque así es la historia de este niño pues”. El mandato es asumido sin la necesidad de preguntarse por qué, podemos ver esta tristeza al final del cuento, como un *síntoma*, aquello que no permite que el niño se convenza de que la educación será aquello que lo lleve al éxito.

¿Estamos entonces ante un caso de lo que Žižek denomina la interpelación fallida? Tenemos en un principio una interpelación o mandato muy claro dentro de los parámetros de la interculturalidad, un llamado para que los individuos se conviertan en sujetos. Este llamado está direccionado a ser indio, a no perder su cultura, sus tradiciones, su lengua, independientemente de lo que el individuo quiera. Los niños se deben reconocer como los elegidos para mantener las tradiciones y lengua de su pueblo, como un cierto designio anterior a ellos. Pero este mandato se complementa, como diría Žižek, de una manera enigmática, con la petición de que además de ser indio debe ser exitoso. Lo que impide que los niños presenten un final feliz dentro de las historias, es la confrontación con el *Chez vuoi?*, del deseo del Otro. Esta confrontación la podemos ver claramente evidenciada en las historias de los niños. Aquello que no permite que ninguno se proyecte en un futuro como parte de la comunidad, hablando quichua o realizando algún labor que haga posible que se mantengan las tradiciones de su pueblo, es la confrontación con el llamado a ser exitoso. ¿Qué es lo que quieren en realidad de mí? ¿Qué sucede si en verdad la interpelación está orientada a dejar de lado mis tradiciones, mi comunidad y mis padres? “Lo que le intercepta el camino es la duda con relación al deseo del Otro, la confrontación de un cierto “*Chez vuoi?*” que anuncia el abismo de algún goce obscuro y asqueroso” (Žižek, 1992).

Para identificar de una manera más clara la interpelación fallida cabe separar los dos elementos dentro de la misma. Por un lado tenemos la interpelación simbólica, ligada al nombre del padre, el momento en el que ocurre la castración cuando un individuo pasa a ser sujeto. Este es el ya mencionado llamado a ser indio. Y por otro tenemos el *Chez vuoi?*, ligado al deseo de la madre, en el que el sujeto debe ser exitoso. Por lo tanto la interpelación falla, cuando el sujeto intenta cumplir con ambas partes de la interpelación. Vemos esto en las historias, todos los niños se proyectan con profesiones que ellos consideran exitosas, fuera de la comunidad, cumpliendo el mandato, sin embargo su goce no se puede llegar a completar, siempre hay un elemento, una persona que no le permite que su relato sea feliz.

3. CAPÍTULO TERCERO: ANÁLISIS CRÍTICO

A continuación presentaremos un análisis crítico de los resultados de la investigación de campo, el mismo que se centrará en el desarrollo de tres temas: primero, la concepción de lo indio como síntoma del desarrollo del capitalismo de la sociedad ecuatoriana; segundo, un análisis de si la escuela intercultural bilingüe reproduce las estructuras de dominación indígena; y tercero, una exploración de la formación de la identidad de los niños de la Educación Intercultural Bilingüe como muestra de la falla en la fantasía de la interculturalidad.

3.1. Lo indio como síntoma en el desarrollo del capitalismo de la sociedad ecuatoriana

El problema del segundo nivel (el superior) es qué sucede cuando este campo del significante es perforado, es penetrado por una corriente presimbólica (real) de goce –qué sucede cuando la sustancia presimbólica, el cuerpo como goce materializado, encarnado, se enreda en la trama del significante. (Žižek, 1992)

El resultado es pues el sujeto que hemos presentado a lo largo de la investigación, el sujeto castrado. La castración ocurre cuando un cuerpo es convertido en sujeto, cuando de este es evacuado el goce, cuando de él es eliminado todo remante presimbólico. ¿Qué pasa con el cuerpo en este proceso de castración?, el cuerpo como encarnación de este goce, es desplazado, su supervivencia es una desarticulación de su contenido real. Y como tal solo puede ser visto como un resto un residuo, que ha quedado en su enfrentamiento con el Otro. Este residuo es la prueba de la imposibilidad e incongruencia que existe entre el goce y el Otro.

Este proceso de castración ocurre dentro de los niños de la Escuela Dolores Cacuango en el momento en el que son enfrentados al discurso de la EIB, si bien el mismo no es presentado de manera directa, debido a la poca información por parte de los profesores, ellos mismos son el vivo ejemplo de un sujeto que cumple con los parámetros de

interculturalidad. Es decir, sin importa su falta de información de primera mano sobre el MOSEIB, se ve en ellos cumplida la tarea del mismo. Entonces, cuando el niño, como aquel que aún presenta rasgos de ese goce presimbólico, se enfrenta al Otro, representado por el profesor, ocurre la castración.

Para ponerlo de una manera más clara. Este goce presimbólico, está presente en todo aquello que se encuentra dentro del significante indio, pero que es más allá de su contenido literal, y que por lo tanto no puede simbolizarse. Aquello que hace que un niño indígena se diferencie radicalmente de un niño de la ciudad. No con ello estamos idealizando lo indígena, o suponiendo que en ello esté implícito bondad, simplemente estamos recalando la existencia de una clara diferencia que se pudo evidenciar en el trabajo de campo. Todos estos rasgos para nosotros están ligados a la vida en comunidad. Entonces, cuando el cuerpo (incluido en el goce presimbólico –lo indio más allá de su contenido literal) se encuentra con el significante (el Otro, representado por el profesor como portador del discurso de la EIB) ocurre la evacuación del goce, todo aquello que está en lo indio, que es más que su contenido literal, tiene que desaparecer, para dar lugar a la construcción blanco-mestiza del mismo.

Esta subyugación del significante indio, a la construcción blanco-mestiza, hace que aquel resto presimbólico de goce, sobreviva como una *desmembración y mortificación*. La razón es muy clara, toda la concepción de vida en comunidad, cooperación, propiedad comunitaria, entre otros, no son compatibles con la idea de éxito presente en la construcción del indio como sujeto intercultural realizada por la EIB. Pero por otro lado esta operación se puede dar también a la inversa. Cuando la construcción del significante indígena-intercultural es penetrada por el goce, se devela la incongruencia del mismo. Este sujeto “exitoso” y además “lleno de tradiciones”, es develado como una imposibilidad, ya que ambas posturas no solo que se contraponen, sino que la una, impide a la otra. Los niños, son los depositarios de una contradicción esencial, entre el goce y el significante. Por un lado son llamados a ser exitosos y por otro a mantener su lengua y su cultura. Esta imposibilidad se evidenció, como ya vimos anteriormente, en su visión del presente y el futuro.

Pero es a su vez esta contradicción, una mera apariencia. La misma que revela la incongruencia del deseo del profesor, que a su vez obliga al niño a buscar la respuesta fuera, es decir fuera de su comunidad. Esta imposibilidad es lo que Žižek denomina la falta

en el Otro. Falta con la que todos los sujetos occidentales castrados nos enfrentamos, y esta a su vez no ayuda a que nuestra falta encuentre una identidad que la hace más llevadera. Pero que en el caso de los niños indígenas, esta falta permanece constantemente presente como un *resto*, que impide que se haga efectiva la fantasía.

Existe una clara relación entre estos *restos* y la teoría de la pulsión de Freud. En el caso de los niños, estos restos se presentan, cuando están interactuando entre ellos. Cuando no se sienten tan observados, entre ellos solo hablan en quichua, cuando alguno de ellos que no sabe quichua les dice algo, le molestan. Vemos sus conversaciones en quichua, como una forma de regreso al goce, ellos saben que pueden decir lo que quieran, porque están seguros que nadie, más que ellos, les va a entender. Es una forma de hacer ver nuestra limitación frente a ellos, de hacernos saber que si ellos quieren pueden hacer lo que sea, y que por ser occidentales estamos limitados frente a sus posibilidades. Y esto es pues una realidad, la forma de vida en comunidad y cooperación del mundo indígena, desmantela por completo la ideología capitalista, que presenta la forma de vida consumista y productora, como la única verdadera y posible.

Cuando logramos comprender este concepto, es fácil deducir, por qué este punto es denominado “lo indio como síntoma”. Para esto vamos a retomar que entiende Žižek por síntoma, “una formación significativa particular que está impregnada de una manera inmediata de goce –es decir, la imposible confluencia del goce con el significante.” (Žižek, 1992) De una manera más clara y retomando las palabras del mismo autor, *la sociedad no existe y el indio es síntoma*. La figura de lo indio, ha sufrido, como ya hemos visto anteriormente, una metamorfosis conceptual dependiendo del proceso de desarrollo del capitalismo en Latino América. En los inicios de la Colonia, era visto como la escoria nativa, que se negaba a ser parte del proceso de modernización de Europa, pero que contradictoriamente, fue la mano de obra que impulsó este proceso. En los inicios del Estado Ecuatoriano se hicieron esfuerzos por incorporar al indio en el sistema productivo, pero no como un agente externo sino como consumidor y productor directo, sin embargo, estos mismos esfuerzos aplacaban el desarrollo de su cultura. Para citar un caso, el proyecto de educación indígena propuesto por García Moreno, cuyo propósito principal fue la evangelización y adoctrinamiento del pueblo. En la actualidad, un proceso mucho más violento de eliminación cultural se ha cometido contra el pueblo indígena, la aceptación e

incorporación de sus tradiciones y cultura dentro del sistema capitalista, la interculturalidad.

Para entender lo indio como síntoma, no solo Ecuatoriano sino Latino Americano, es necesario retomar su formación desde la Colonia. El proceso de desarrollo del capitalismo que se gestaba durante este periodo intento de varias maneras eliminar las contradicciones propias de su estructura, buscando en la figura del indio el culpable de sus propias desdichas. No era la necesidad desmedida de capital la que hacía que el indio padezca y sufra, sino su condición de hereje, estas eran las justificación ideológicas, apoyadas obviamente por la religión, que se dieron para el genocidio indígena en Latino América. De esta manera no era el desarrollo del capitalismo mundial un proceso violento y desmedido, sino que “la fuente de corrupción está localizada en una entidad particular”, el indio.

Por lo tanto en la figura del indio, no solo se condensa la violencia y lo ilógico del desarrollo del capitalismo en Latino América, si no la imposibilidad de alcanzar los niveles de desarrollo europeo. El encierra una contradicción básica de la sociedad capitalista, por un lado su forma de vida puede llegar a desmantela la idea de que solo existe una vía para ser feliz, el consumo, y por otra ha sido históricamente la mano de obra que desarrollo el Estado, en un primer momento como esclavos, y luego como obreros. Es decir en él se encuentra la semilla de la destrucción y la construcción del sistema capitalista. Esto es a lo Žižek denomina los *antagonismos heterogéneos*.

Lo indio, por otro lado, hace referencia a una imposibilidad fundamental que gira en torno a su propia construcción. Es imposible saber de “lo indio” antes de su encuentro con el blanco occidental. Esta imposibilidad lo pone dentro del contexto del síntoma. Y para no quedarse en el plano de la imposibilidad, se construye la fantasía, que llena ese vacío. Este vacío se forma cuando la palabra falla, cuando esta ya no es suficiente para estructura lo que es el indio, eso que fue antes de ser nombrado y que ahora no tiene nombre. Aquí es donde se estructura el síntoma, cuando los niños de la escuela nos demuestran que son mucho más allá del significante que lo nombra. La interculturalidad es la fantasía que se ha formado para obviar la falla de la palabra, para evadir el síntoma. Sin embargo, el indio como síntoma, o falla, tomando la teoría lacaniana, es un mensaje para el Otro, el mensaje para el sistema capitalista. Un mensaje sin palabras que anuncia su incongruencia, la migración del campo a la ciudad, evidenció el síntoma, acentuando la pobreza y la

mendicidad en las calles. Un mensaje sin palabras, cuyo destinatario no puede asumir, porque esto implicaría su propia destrucción.

Que la forma de vida de la cultura indígena evidencia la imposibilidad de la construcción de un sistema capitalista “para todos”, “sin pobreza” y “amistoso con el medio ambiente”, lo hace un síntoma social. Es la materialización de esa imposibilidad, y una irrupción al goce social. Cuando más allá de su construcción idealizada y bondadosa, nos enfrentamos ante lo indio en la calle, en un bus, en navidad, después de salir de compras, su figura no permita que se cierre el círculo del placer. Por lo tanto para que se pueda cerrar este círculo aparece, la fantasía de la interculturalidad, que funciona como “el medio que tiene la ideología de tener en cuenta de antemano su propia falla” (Žižek, 1992).

Toda ideología está destinada al fracaso, porque lleva dentro de sí un núcleo imposible y real. El desarrollo del capital en Latino América se enfrentó a este núcleo desde que piso tierra americana. Pero es imposible para la ideología reconocer su imposibilidad fundamental, en vez crea una figura que será “*el culpable*”. Es lo indio en América aquello que no le permite tener una identidad total con mundo occidental, no le permite ser blanco, pese a que su forma de vida intente replicar los patrones occidentales. Y no nos referimos únicamente al sujeto indígena, sino aquello de indio que hay en el mestizo. Por lo tanto la identidad de América en base a su identificación con el mundo occidental es imposible en su totalidad por el componente indio, esto es a lo que Žižek denomina, *identificación fallida*.

Los grupos de resistencia indígena, las marchas para destituir presidentes, su oposición ante la explotación petrolera, su diferente forma de relación con la tierra y la comunidad, hacen que el indio sea “la imposibilidad que impide a la sociedad alcanzar su plena identidad como totalidad cerrada y homogénea” (Žižek, 1992). El indio es la forma real de la negatividad social, su negatividad evidenciada en su identidad es el retorno a lo real. Y ese retorno a lo real lo vemos evidencia en el NO radical del indígena, que deja sin palabras al que se pone frente a él, no explotación a tierra, no querer ser contactados, y en el caso de nuestra investigación, "NO POR QUE SOY WARMI". Ante estas manifestaciones solo se han construido ideas peyorativas con relación al indio, se los ha denominado, brutos cuando se oponen al desarrollo, ignorantes cuando exponen su visión sobre la tierra, y codiciosos cuando han cedido ante propuestas económicas de petroleras. La propuesta de Žižek apunta al hecho de “atravesar la fantasía” ir más allá de todas las

construcción que se han hecho de la figura del indio, reconocer que el indio no es más que una construcción necesaria del sistema, que es pura negatividad. Consientes que al hacer, se derrumbaría la fantasía de la interculturalidad que sostiene la EIB.

Es sin embargo, este reconocimiento un hecho de carácter emancipador, ya que le devuelva la fuerza a aquel actor que muestra la incongruencia del sistema y por lo tanto la alternativa para salir del mismo. Para entender el funcionamiento del sistema, se debe poner énfasis en aquello que se considera que “*está funcionando mal*”. El problema radica entonces, en que la educación de la EIB, está normalizando al niño, eliminando su “anormalidad”, porque si bien, cuando el síntoma se interpreta desaparece, este siempre regresa para recordar a la ideología su imposibilidad. Por más que el sistema de la EIB, intente formar a los niños, mientras ellos lleven la ventaja al profesor de saber el quichua, dentro del aula de clase podrán burlarse de él las veces que quieran.

3.2. La Escuela Intercultural Bilingüe como institución que reproduce las estructuras de dominación del indígena

Retomemos la pregunta planteada en el primer capítulo: ¿cómo puede darse una educación intercultural en un contexto donde existe una cultura dominante y otra dominada? Incluso más, ¿cómo puede darse una educación intercultural en un contexto donde la cultura dominante impone su sistema educativo sobre la dominada?

Lo indio es una construcción, un producto de la cultura dominante, y por lo tanto, como significante se encuentra subyugado a priori en la construcción de las identidades de los pueblos indígenas. Por esto, el propósito del trabajo de campo se enfocó en ver cómo se construye la identidad de lo indio, y más específicamente cuál es el impacto de la Educación Intercultural Bilingüe en la construcción de dicha identidad. La connotación histórica de este significante nos proporciona un punto de partida en base al cual podemos analizar y comparar la extensión de influencia que ha tenido el programa de la EIB. ¿Es posible que la Educación Intercultural Bilingüe esté perpetuando la relación de dominación? ¿O se presenta como un escape a esta relación?

A nivel discursivo, el modelo de Educación Intercultural Bilingüe pretende de alguna forma fortalecer o reivindicar la identidad indígena, y hasta cierto punto llenarla de un

contenido empoderador y emancipatorio. De ninguna manera sugerimos que la postulación de un programa de esta índole tuviera conscientemente el propósito de perpetuar la hegemonía de la cultura dominante sobre las condiciones de construcción de la identidad indígena. Sin embargo, debido a que este proceso se encuentra en un plano ideológico, es posible que estas relaciones de subyugación se mantengan a pesar de esfuerzos reivindicatorios. Es más, su carácter ideológico esconde y disimula las relaciones de poder, tomando las reivindicaciones particulares y asumiéndolas dentro de la cultura dominante.

La escuela es la institución que por excelencia proporciona contenidos ideológicos que forman la identidad de los estudiantes dentro de una cultura determinada. Asimismo, la institución educativa ocupa un lugar dentro del universo simbólico de relaciones entre los estudiantes, padres de familia, profesores e instituciones. Desde su inepción, el sistema educativo moderno es un producto de la expansión del capitalismo. Su función es preparar, adecuar, entrenar constantemente a la mayor cantidad de personas para que se conviertan en sujetos útiles para el modo de producción: tanto como consumidores y productores.

Aquellos que se encuentran fuera de esta lógica no sólo que son vistos como inservibles para el sistema, sino que también son vistos como una amenaza. Los grupos no educados, que viven en la pobreza, aislados, etc. son un "peso para la sociedad". Desde la perspectiva de la economía clásica, son vistos como sujetos no productivos, que no aportan al flujo económico de recursos. Su falta de educación y su pobreza son una oportunidad perdida para toda la sociedad en términos de bienestar y crecimiento económico. Aún más, no sólo que no aportan, sino que representan un gasto para la sociedad: no contribuyen con sus impuestos; suelen ser los destinatarios de programas de ayuda social –bonos, subsidios, etc.–que a menudo representan una carga significativa sobre el presupuesto de los estados. Desde una perspectiva sociocultural, aquellos que no están educados no pueden contribuir al progreso: con su participación política o su desenvolvimiento cultural.

Educarse, en este sentido, es obedecer a la interpelación del mandato: estudiar es el prerrequisito para conseguir un trabajo, y por lo tanto ser exitoso, es decir ser feliz. Dentro de la lógica de la escuela como aparato socializador, es un elemento fundamental para alcanzar una vida feliz, cumplir el llamado del deseo del Otro. Lo que importa aquí es entender bajo qué términos la sociedad interpela al sujeto para que realice su deseo. La sociedad le dice al individuo que debe alcanzar la felicidad mientras que a la vez

contribuye al bienestar del grupo. Pero el camino para alcanzar esto ya se encuentra predeterminado y a la vez encubierto tras una ilusión de libertad.

La Educación Intercultural Bilingüe es, a fin de cuentas, parte del sistema educativo moderno. Sus objetivos son, en última instancia, los mismos: preparar sujetos productivos. En términos de Althusser, reproducir las condiciones de producción. Como se menciona en la misión de la "Escuela Intercultural Bilingüe Dolores Cacuango": *formar bachilleres líderes... para la contribución del desarrollo integral de la sociedad*. En este sentido, el aspecto central de la Educación Intercultural Bilingüe corresponde con el mandato de toda educación moderna: educación, trabajo, éxito. Esto corresponde con los resultados del trabajo de campo en cuanto a los ideales de los niños sobre el futuro. La mayoría de respuestas estaban relacionadas con la inserción en el mercado laboral, como policías, militares y bomberos; con la vida en la ciudad; vivir en un departamento o en una casa grande; tener una familia pequeña de dos o tres miembros; en general, correspondientes a los ideales modernos de la vía para alcanzar el éxito.

Por otro lado, salvo por el uso del quichua explicado en la sección anterior, los significantes que abundan en el discurso del MOSEIB prácticamente no se encontraban presentes en el discurso de los niños, incluso casi no se evidenciaron en el discurso de los profesores y autoridades. Por ejemplo, la *comunidad* es uno de los elementos muy importantes en el discurso del MOSEIB; sin embargo, prácticamente no se mencionó en las entrevistas con el grupo focal. De igual manera con la *naturaleza* o *pachá mama*. Lo que nos dice esto, es la falta de correspondencia entre lo que se les pide con el discurso de la interculturalidad, y lo que el sistema educativo *realmente* pide.

Por lo tanto, lo que vemos aquí es una ruptura, una contradicción entre lo que se les pide a los estudiantes desde el discurso de la Educación Intercultural Bilingüe, y por ende desde la lucha indígena, y el verdadero contenido ideológico de la institución educativa moderna. Una especie de ruptura traumática entre los fines ideológicos de la educación y los fines sociales y culturales de las luchas por el reconocimiento de los indígenas. El modelo educativo en su estructura determina una función social del estudiante, ligado al desarrollo del modo de producción capitalista, pero a la vez, le pide que se comporte como un sujeto que no tiene cabida en ese modo de producción.

Esto se puede explicar desde Žižek, con lo que él llama la ruptura entre la función paterna y el deseo de la madre. La metáfora paterna hace relación a la función del mandato del Gran Otro, el nombre-del-padre de Lacan. La escuela es para los niños, la representación del Gran Otro, especialmente a partir del rol que desempeñan los profesores. Como ya mencionamos anteriormente este mandato les mueve a ser exitosos, insertarse en el mercado laboral, etc. Por otro lado está la metáfora el deseo de la madre ligado al *Chez Vuoi?* Una interpelación igual de fuerte, desde la educación intercultural que les pide ser indios, mantener sus tradiciones y su lengua. Aquí es donde se da la interpelación fallida: ¿cómo puedo ser indio y a la vez exitoso? No es posible cumplir con el mandato a cabalidad y por tanto parte de este se forcluye.

Lo que en términos de Bourdieu es la imposición de una arbitrariedad cultural, es una imposición fallida, incompleta, pues no logra cerrar el círculo del deseo, y por lo tanto fracasa. Tomemos como referencia el análisis de Žižek a la obra de Hamlet:

La obstaculización de Hamlet no es en realidad la indecisión sino su propio deseo; no es que "él no sepa lo que en realidad quiere" –lo sabe muy bien: quiere vengar a su padre–, lo que le intercepta el camino es la duda con relación al *deseo del Otro*, la confrontación de un cierto "*Chez vuoi?*" que anuncia el abismo de algún goce terrible y asqueroso. Si el Nombre-del-Padre funciona como la instancia de interpelación, de identificación simbólica, el deseo de la madre, con su insondable "*Chez vuoi?*", marca un cierto límite en el que toda interpelación necesariamente fracasa. (Žižek, 1992)

Esta duda con relación al deseo del Otro se da entre la interpelación de la estructura educativa diseñada con el solo propósito de crear agentes productivos, y el discurso de la EIB y su llamado a ser indios. Se habla de una interpelación fallida en tanto que el estudiante no puede atender o responder a ambos pedidos. La Educación Intercultural Bilingüe no es educación indígena. La educación indígena no existe; nunca existió. Es más bien, siguiendo Althusser, la reproducción de la sujeción a la ideología dominante, que se encuentra disimulada dentro del discurso de interculturalidad; bilingüismo; reivindicación de la cultura indígena, etc. En última instancia sólo uno de estos mandatos puede prevalecer. En tanto que el indio se da cuenta de que es *lo que realmente le están pidiendo* cuando le llaman a ser intercultural y exitoso, es en términos lacanianos un llamado a la psicosis; un llamado a forcluir aquellos significantes que no tienen cabida dentro de la constitución de su identidad simbólica.

En este contexto, la Educación Intercultural Bilingüe hasta cierto punto –consciente o inconscientemente– disimula y reproduce las relaciones de dominación cultural. No logra que el sujeto integre, en su identidad, el mandato el deseo del Otro de manera completa. Es más, tanto en el mandato como el *Chez Vuoi?* provienen de la cultura dominante, en tanto que el indio es un producto de la misma. La educación intercultural, por lo tanto, actúa como un dispositivo de control del deseo del pueblo: no sólo le enseña *qué* desear sino también *cómo* desearlo. (Žižek, 1992)

3.3. La identidad de los niños de la escuela Dolores Cacuangó como muestra de la falla en la fantasía de la interculturalidad

La construcción de la identidad a través de la identificación se da en una dualidad entre lo que es el sujeto y lo que no es. En otras palabras, en la construcción de lo que es el indio se encuentra implícito lo que es no ser indio. Analizar la construcción de la identidad desde este punto de entrada también nos permite entender de mejor manera el efecto del programa de Educación Intercultural Bilingüe sobre la percepción de los estudiantes del mundo que les rodea. La comunidad y la familia constituyen ejes sumamente importantes en la formación de la identidad. En toda sociedad actúan como referente para los sujetos que la componen. En el caso del presente estudio, desempeñan un rol aún más fundamental por dos razones: primero, en las sociedades indígenas existen mayores niveles de cooperación y colectivismo que en la sociedad blanco-mestiza; y en segundo lugar; es posible que existan contradicciones entre los significantes ideológicos de la EIB y los de la comunidad/familia, entre el deseo del pueblo y el interés del dominador. Este dato puede resultar relevante, pues en las contradicciones podemos analizar de mejor manera el contenido específico de la formación de la identidad de los estudiantes y el rol de la EIB.

Para analizar al estudiante, es necesario reconocer varios niveles. Por un lado, el estudiante es visto como el depositario de los conocimientos, habilidades y contenido ideológico del proceso educativo, y a la vez es el producto del mismo. Sin embargo, los estudiantes no se encuentran aislados de su entorno, y están expuestos a la cultura de su realidad local, nacional e internacional. Esto es relevante ya que, si la escuela ignora sus conexiones con el resto del sistema, puede obviar y descartar sus influencias. Esto podría llevar a conflictos

dentro de la formación misma de la identidad de los estudiantes. Una de las preguntas de investigación giró en torno a la posibilidad de que exista una reacción en contra de los contenidos ideológicos que se están tratando de impartir. Por ello en este punto nos dedicaremos a analizar los particulares de este fenómeno y determinar el rol del programa de la EIB.

Los parámetros, metas, contenido y metodología de la EIB, son parte de un lenguaje, y como tal nos enfrentamos a que este es en sí un mecanismo que crea y produce significados de forma retroactiva. Al analizar los significantes que están dentro de la EIB, que designan a los estudiantes, ya sean indígenas, sujetos interculturales, entre otros, lo que hacemos es olvidar que detrás de ello, hay algo más, lo que en Žižek es denominado, la Cosa. Esta Cosa es aquello a lo que los significantes hacen alusión pero jamás podrá ser simbolizada. El particular caso al que nos enfrentamos es que todos estos significantes dentro de la EIB, están separados estructuralmente de la cotidianidad de los niños de la Escuela Dolores Cacuangó. El discurso de la pachamama, la vida en comunidad, y el mantener la cultura y lengua ancestral, no son parte de la formación que los niños reciben en el aula. Lo que se contrapone con la forma de vida en sus hogares. Un ejemplo muy claro, la lengua, en la casa la mayoría de los padres les han enseñado el quichua, y lo consideran muy importante, pero en la escuela su profesor de planta no sabe quichua y se indispone cuando los niños dentro de clase conversan en su idioma. Aquí hay una clara falla dentro del sistema, falla que nos atrevemos a decir que es de carácter estructural. Ya que, cómo puede ser que se intente cumplir con los objetivos de la EIB, cuando sus profesores no están nada preparados en relación a los mismos. Y este es un problema al que se enfrentan todas las escuelas interculturales, nos supo manifestar el rector, sin mayor preocupación, como si ese fuese una característica propia de este tipo de educación.

Tenemos en el proceso de creación de la identidad de los niños de la escuela Dolores Cacuangó varias contradicciones, las cuales devienen en una identidad igualmente contradictoria. Por un lado recordemos lo ya analizado anteriormente. Dentro del discurso de la EIB existe la contradicción entre el mandato de ser exitoso, y el mantener la forma de vida y lengua tradicional del pueblo. Ya en la supuesta aplicación de este discurso ideológico que rige la pedagogía de la escuela, tenemos profesores no capacitados y nada empoderados de este discurso que por lo tanto no transmiten el mensaje deseado, y que muy por el contrario son un otro imaginario totalmente occidentalizado. Mientras que en la

casa de la mayoría de los chicos, aun se habla en quichua, aun se mantienen los lazos de ayuda y reciprocidad con la comunidad. Esto se evidenció en la forma de compartir los dulces que les entregamos al final, ya que si bien se les entrego una cantidad a cada uno, al salir del aula se reunieron en el patio y cada cual compartió lo que tenía con el otro, hicieron una especie de redistribución de lo que se les entregó. El resultado es claro, una contradicción entre su yo ideal, y su ideal del yo. La forma en la que ellos se ven y se en el ahora, es decir como niños, está ligada a los parámetros del discurso de la EIB, viven de manera comunitaria, aman y están orgullosos de su lengua. Pero la forma en la que se proyectan, es decir su identidad a futuro, rompe definitivamente con el ahora, ya que se ven fuera de la comunidad, con trabajos propios de las ciudades, que es donde pretenden vivir.

Sin embargo, la identidad de los niños no se queda ahí, existen otros puntos que más que aclararnos su situación, nos confunden. A estos es lo que denominamos anteriormente como los síntomas, elementos no simbolizados, deseos no encontrados pero que son parte importante en la identidad y la historia del sujeto, en este caso de los niños. Estos momentos se presentaron en el contacto de los niños con los investigadores, cuando ellos se enfrentan ante lo otro, lo diferente, lo deseado. Desde la forma en la que el profesor nos presentó frente a los estudiantes, se hizo manifiesto la construcción del deseo de los niños frente a lo blanco-mestizo, “A ver niños, vamos a poner atención a los señores, miren que ellos vienen de Quito, pueden aprender mucho aprovechen”. Lo que hace es construir el deseo del niño, y hacer que este se identifique con nosotros, como referente de quien quiero ser, o a quien me *debo* parecer. Es por ello que los niños en los trabajos que realizaron tomaron como referente la situación de los investigados, en especial del investigador. Y en el momento del receso, su principal motivación no fue salir a jugar, sino que todo el grupo se mantuvo unido haciendo preguntas, que hicieron manifiesto su deseo, ¿Cómo haces para tener los ojos de ese color?, ¿Qué estudiaste para hacer lo que hacen ahora?, ¿Me enseñas inglés, yo quiero saber? Dentro de la educación es común que los niños se identifiquen con el profesor, pero nosotros no nos presentamos, ya que intentamos que quede claro que nosotros también éramos estudiantes.

Esta identidad a la que hemos llamado contradictoria, rompe con la fantasía del *indio exitoso* construida por la EIB. Los niños se identifican con lo que significa ser profesor, pero no se identifican con su profesor en sí. Es decir saben que es importante ser

preparado, tener una profesión, incluso algunos de ellos quieren ser profesores, pero ninguno busca quedarse en la comunidad. Saben que para ser exitoso, se debe dejar de ser indio. No ven en su profesor aquello que es considerado alguien de éxito. Y por otro lado, en lo que hemos denominado su identidad del ahora, es para ellos vergonzoso alguien que no sepa quichua, lo que reafirma el supuesto de que su profesor no es para ellos, un otro ideal con el que se identifiquen.

Ahora, no podemos separar la identidad de los niños del contexto político en el que está inmersa la EIB. Y de la forma en la que se ha construido el significante indio histórica y políticamente. Como se ha dicho anteriormente, lo indígena siempre en el Ecuador, y nos atrevemos a decir que en general en América Latina, siempre ha estado ligado al contexto político y a la etapa por la que ha estado atravesando el desarrollo del capitalismo. Por lo que a su vez la identidad del indio ha ido mutando, desde su construcción en la colonización, como salvajes, herejes, bestias, hasta los sujetos interculturales en la modernidad. Por lo tanto la existencia de lo indio está directamente ligado al blanco, y a la política del Estado, la identidad del indio es una identidad enajenada, construida con el afán de ocultar a cualquier precio la Cosa, que está detrás. La identidad del indio solo existe en la medida en que esta encarna los intereses del gobierno. Por lo que la EIB, construye una identidad desde la mirada y los intereses del gobierno actual. Con ello lo que intentamos decir, siguiendo a Žižek, es que lo indio no existe, y por lo tanto la interculturalidad. La identidad indígena detenta tan solo un lugar vacío, producto del proceso violento de colonización y negación de la cultura propia de los pobladores de América. Es precisamente este lugar vacío en el que reside el poder, en tanto que la democracia actual intenta incluir al indio como ciudadano.

Entonces, ¿cuál es el papel de la EIB en la formación de la identidad de los niños? La respuesta la podemos dar en dos puntos: el primero, es que la EIB encierra la forma en la que la sociedad blanco- mestiza mira a lo indio. Dentro de este documento están los parámetros construidos para poder hacer que ese otro se presente de una manera amigable y no desestructure, con su radical diferencia, mi forma de vida. En un segundo punto, el discurso propuesto, no tiene nada que ver con la educación ni con la forma en la que se ven a sí mismos los niños de la escuela Dolores Cacuango, el punto que más se acerca al discurso es la idea de éxito. Por lo tanto, este documento, al contrario de estar dirigido al únicamente pueblo indígena, está hecho para construir la mirada del blanco hacia lo indio.

Nos enseña a ver lo indígena, y es a partir de esta mirada que se crean los programas de intervención en las comunidades, planes de educación, texto escolares, entre otros productos occidentales y proyectos del Estado. Por lo tanto la fantasía de la interculturalidad propuesta por la EIB, no solo estructura el deseo del pueblo indígena, sino que también estructura el deseo del blanco-mestizo con relación al indio.

Un elemento que vale la pena mencionar, es la identidad de los niños relacionada al género. La diferenciación entre hombre y mujer se hizo manifiesta de una manera muy clara. Primero existía dentro del aula una predominancia del género masculino, pese a que muchos de ellos nos supieron manifestar que tenían hermanas, que se quedaban dentro del hogar ayudando a sus padres. Segundo en el momento que se les pidió formar grupos de trabajo las niñas trabajaron entre ellas, y aquellas que no alcanzaron a formar parte del grupo solo de niñas se juntaron los que no alcanzaron a formar parte del grupo solo de niños. Y el tercero y más importante punto, todos los grupos, incluyendo al grupo de las niñas, dibujaron un personaje masculino. Cuando el grupo de las niñas presento a su personaje, que era un hombre militar de la ciudad de Quito, el investigador le preguntó si ella también quería ser militar, a lo que la niña respondió: “no porque yo soy warmi”. Después de esta respuesta radical de la niña, preguntamos entonces ¿Qué quería hacer ella cuando sea grande?, “quiero quedarme trabajando la tierra”, y el resto de niñas del grupo manifestó estar de acuerdo con este deseo. ¿Por qué la mujer no pudo ser interpelada por el mandato de ser exitosa? ¿Qué hay en su núcleo que resiste a la interpelación? ¿Esta entonces, en la identidad femenina ese *objet petit a*, en torno al cual se ha estructurado la identidad del indio desde el blanco? Si la respuesta a esta interrogante es positiva, está entonces en la mujer la semilla revolucionaria, que muchas veces ha estallado dentro del pueblo indígena, pero que lamentablemente ha sido manipulada por intereses políticos externos a los del propio pueblo. Sería la identidad de la mujer indígena una forma de resistencia en contra del mandato de éxito que occidentaliza al pueblo indígena, mediante un discurso paradójico que intenta *mantener su cultura y su lengua ancestral*.

Podemos ver el retorno de lo Real, y lo paradójico de su carácter, en el hecho de que las niñas, se dibujan como hombres, pero se presentan como mujeres. Es decir en el trabajo escrito y dibujos son hombres, pero a la hora de contar su historia son mujeres. La razón es clara. Frente a los investigadores están obligadas a responder como ellas suponen queremos nosotros, una especie de engaño. Pero cuando tienen que hablar, su voz, es

propia, no ha sido enajena, “no porque yo soy warmi”. Lo que queremos plantear en este punto es que aquello que el *objet petit a*, en torno al cual se ha construido la identidad del indio, regresa en ciertos actos o frases dichas por las niñas, configurando “a ese extraño cuerpo en mi interior que es en mi más que yo” (Žižek, 1992), que rompe con el ideal de indio exitoso, y se opone radicalmente a la cultura dominante.

Un núcleo duro que resiste y perdura está presente aún en los niños, pero no solo presente si no que latente. Al pasar a la adolescencia ese núcleo se va ocultando y la identidad cada vez más identificándose con la construcción occidental, pero en los niños se todavía ese “tesoro oculto, el objeto esencial en mi que no puede ser objetivado, dominado” (Žižek, 1992). Nos parece interesante en este punto que la objetivación sea sinónimo de dominación, ya que el proceso de hacer de *algo* un objeto mediante la asignación un significante es una forma encerrar y quitar la libertad. Esto lo podemos ver ejemplificado en la asignación del significante indio al nativo americano, con ello se dominó, y encerró la Cosa, tras la construcción occidental.

En la actualidad ese mismo proceso de dominación se produce en la escuela. En la cual se asigna significantes, y se convierte en sujetos a los niños. Les enseña a sentir vergüenza, por esos restos que persisten y pulsán después de la *operación del significante*. Por más que en la escuela les enseñen a ser exitosos, hay algo dentro de ellos que les avergüenza, que no les permite cumplir en su totalidad el llamado del Otro. Este resto se manifiesta en los finales tristes de todas las historias. Si bien todos han sido interpelados por el deseo del Otro, y se proyectan como sujetos exitosos, viviendo en las ciudades grandes y con empleos occidentales, todas las historias tienen finales tristes, “el proceso de interpelación-intersubjetiva es precisamente un intento de eludir, de evadir este núcleo traumático mediante la identificación” (Žižek, 1992). Por ello los niños encontraron en nosotros aquella figura que condensa su deseo, e intentaron que sus personajes se parezcan lo más que puedan a nosotros, porque precisamente no veían en nosotros nada que les recuerde a ellos. Y por esta misma razón es que el profesor no fue una figura con la que identificaron a los personajes, por que identifican en él su mismo trauma, del cual se avergüenzan.

4. CONCLUSIONES

Como primer aspecto creemos importante resaltar los puntos a favor de la metodología utilizada. Si bien en un principio el trabajar con niños presentó un verdadero reto para la investigación, los resultados en términos metodológicos fueron gratos. Siempre resulta para el sociólogo un dilema estudiar a los sujetos, ya que al hacerlo se debe evitar tratarlos como objetos, de los cuales obtendré información, es decir no instrumentalizarlos. Conscientes de este aspecto la metodología utilizada fue la realización de un taller participativo con los niños, el mismo que se puede ver especificado en los anexos, en el cual fueron ellos mismos los principales protagonistas. Nuestro objetivo fue que no solo que el investigador se lleve algo de los sujetos investigados, sino que ellos puedan tomar algo de la experiencia de investigación. El taller tuvo una duración de un día completo de clases, en el que los niños cambiaron totalmente su rutina, y aprendieron algo nuevo, aprendieron a “contar una historia” a “crear su propio cuento”. Tomado de la mano de la teoría del psicoanálisis, no hay mejor forma de comprender al sujeto que en su relato, a partir claro está del lenguaje. Y no solo del lenguaje escrito, sino más acorde con la realidad de los niños, el lenguaje escrito y del dibujo.

Se reconoce además dentro de esta investigación la claridad de la teoría del psicoanálisis para entender al sujeto, y no como se cree vulgarmente, desde lo más oculto y oscuro del sujeto. Sino por el contrario desde aquellas manifestaciones fallidas y cotidianas con las que nos encontramos de frente todos los días, solo que son desechadas por el hecho de ser consideradas como simples fallas. En el psicoanálisis la falla, es el lugar donde se manifiesta el deseo del sujeto libre de represiones, se disfraza de falla para poder tener una excusa para existir, se disfraza de falla para evadir la vergüenza de ser tan descabellado y tan fuera de sentido dentro del sistema dominante. Se disfraza de indio, de niño y de mujer, “es decir no comprendemos el modo en que la descripción de un mundo extraño opuesto al nuestro puede dar origen al extrañamiento radical respecto a nuestro mundo” (Žižek, 2006)

Como segundo punto pero de igual importancia, cabe recalcar la crítica que se pretendió realizar a la educación, y más precisamente a la educación indígena. La misma que se la puede presentar en dos aspectos, el primero de carácter estructural, y el segundo sobre los contenidos del currículo de la EIB. Ambos si bien tienen sus diferencias, confluyen en un punto primordial, el carácter dominante de la cultura blanco mestiza sobre la cultura indígena. Es decir, no se puede comprender el carácter de la educación indígena fuera del contexto político del Estado ecuatoriano, ya que la misma ha estado sujeta al discurso del gobierno de turno. Y no podría ser de otra manera si recordamos que “lo indio” es en sí una creación blanca, que encubre totalmente lo real del “indio”. Incluso a la hora de nombrarlo nos vemos obligados a hacer uso del término indio, ya que todo lo que había antes de ser nombrado se vio obligado a desaparecer para dar paso a este sujeto castrado, cuyo contenido real sobrevive como una desmembración destinada a su ocultamiento “solo existe como un punto virtual en el autorelacionamiento de las diadas del significante; como algo que habrá sido, que no está nunca presente en la realidad o en su imagen real actual” (Žižek, 2006).

Por lo tanto quedan aún muchas dudas sobre el concepto de Educación Intercultural Bilingüe, y muchas más sobre su aplicación. La forma que tiene la educación es la que configura al sujeto, en el caso de la educación tradicional y occidental está enfocada a hacer del humano un sujeto productivo. Es como una línea de fábrica ya preestablecida, el fin de la escuela es que puedan entrar al colegio, el fin del colegio es que puedan entrar a la universidad, y así sucesivamente. El enfoque de la EIB, es lamentablemente el mismo. Se presenta el mismo engaño del futuro, al igual que el progreso, como una línea unidireccional de la cual no se puede huir. Y hacen de la educación la supuesta herramienta que te ayudará a concretar ese futuro. Al menos para el hombre así lo es, se presenta la idea de progreso como su única opción. En el caso de la mujer también la idea de éxito es la única opción, pero a la vez se deja claro que no es *su* opción. Las niñas de la escuela saben que se quedarán acompañando a sus padres, que trabajaran la tierra, a la final, alguien tiene que hacerlo. Los dibujos de las niñas siempre fueron de hombres exitosos, pero a la hora de contar la historia, ellas sabían que no podía ser de esta manera, no porque yo soy *warmi*. Lejos de ver esto como una limitación para la mujer, los investigadores creemos que es una posibilidad, la mujer es vista como la verdadera posibilidad, o el síntoma en términos del psicoanálisis, de reivindicación de lo cultura tradicional y de resistencia a la dominación de la cultura occidental. En si la forma de vida del indígena, en su entera contradicción con la

forma de reproducción de la vida económica blanco-occidental, es una forma de resistencia ante la colonización capitalista. No es entonces coincidente que el Estado quiera intervenir de manera directa sobre la educación del indígena. La educación como estructura de disciplinamiento, es la herramienta más importante para construir al sujeto que necesita el Estado. Así que independientemente de los contenidos que se impartan en la EIB, la estructura, que sigue siendo la tradicional, es lo que verdaderamente importa. No es relevante si en clase se habla de la pachamama o del capital, mientras todos estén uniformados, asistan puntualmente, sigan la rutina, esperen pasar el año y piensen que la educación es la clave para salir de la pobreza. Es decir la escuela, incluso la EIB, reproducen los patrones de dominación e implantación ideológica del Estado.

Las contradicciones que se dan dentro del ámbito de la escuela, y el choque de lo que se aprenden en la casa y en las aulas, hace que la identidad del niño presente una dicotomía muy interesante. Los niños tienen una visión de sí mismos, en el presente y en el futuro que se contraponen. Su visión del ahora, está ligada a la comunidad, su familia, y su lengua, no tienen vergüenza de hablar en quichua, y sienten orgullo de su familia y de su escuela. Pero su visión del futuro está totalmente separada de la vida en comunidad, su familia y su lengua, ellos se proyectan como sujetos con trabajos en la ciudad, cumpliendo con los parámetros de éxito proyectados en su escuela. Esto es un reflejo de la contradicción dentro del discurso de la EIB al plantear la idea de un "indio exitoso", que mantiene y ama su cultura y que además logra ser exitoso dentro del mundo blanco-mestizo. Esta misma contradicción es asumida como una imposibilidad para los niños, que de manera inconsciente lo manifiestan en sus historias, todas tienen un final triste. Este final que hace sufrir de una u otra manera al personaje principal, es la encarnación de esta imposibilidad que les es impuesta a los indígenas, y obligada a ser cumplida como su única opción. La tristeza en los cuentos de los niños es un síntoma que encarna la culpa que sienten al ser los depositarios de una tarea imposible, la misma que se resolverá obviamente "escogiendo" lo blanco. Y decimos "escogiendo" ya que sabemos que nunca hay otra opción, que la expansión de la cultura dominante tiene éxito precisamente porque se encarga de anular todas las opciones y diferencias.

Para concluir queremos retomar lo mencionado en el párrafo anterior. La idea de futuro y de progreso unilineal. Esta es una construcción discursiva del gran Otro, como ya hemos dicho anteriormente, la cual está conformada por una serie de significantes, a los cuales se

adhiera el sujeto para forma su identidad. El problema en el caso de los niños indígenas es que esta es una identidad destinada al fracaso. Estamos ante un discurso falaz, que oculta su imposibilidad, tras la ilusión de que la educación es un derecho para todos, y un deber del Estado ante los ciudadanos. El fracaso es inminente, nos presentan ideas de vida ilusoria, que jamás se van a poder concretar para todos. Se ve en los dibujos de los niños la influencia fuerte de la televisión, muchos de ellos jamás han salido de su comunidad, y sin embargo en los dibujos, las casas, las familias, los trabajos siguen los estereotipos de la ciudad. Decir esto es lamentable, es triste ver el engaño al que se ven enfrentadas las identidades de los niños, que tienen que dejar de lado a su comunidad para coserse a un discurso que como profecía lleva inscrito el fracaso. Sin embargo, como hemos mencionado, los niños de manera inconsciente lo saben, en sus dibujos ninguno de ellos, pese a que siguieron el mandato del gran Otro, tenían un final feliz, por el contrario todos se enfrentaron a algún problema que termina con la infelicidad del personaje principal. Comprobando con esto lo dicho por Žižek, *toda ideología está destinada al fracaso*. El deseo implícito en todo discurso ideológico no hace referencia a un objeto que lo satisfaga, sino que apunta a una falta primordial del ser humano. Es decir, cualquier objeto que intente suplir el deseo fallará.

En este preciso sentido, la crítica de la ideología consiste en desenmascarar la alegoría tradicional como la ilusión óptica que oculta el mecanismo del alegoría moderna: la figura del judío como alegoría del Mal oculta el hecho de que dentro del espacio de la narración ideológica, representa la pura inmanencia de la operación textual que lo almohadilla.⁸ (Žižek, 2006)

Sin embargo, en el fracaso de la ideología se presenta también la posibilidad de la resistencia y la emancipación. El final triste de las historias puede ser leído también como una crítica de los mismos niños al sistema que los oprime.

⁸ Léase indio en vez de judío, el resultado es el mismo.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L. (1984). *Ideologías Y Aparatos Ideológicos Del Estado*. México: Grupo Editorial Tomo.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La Reproducción*. México: Editorial Laia.
- Dussel, E. (1994). *El Encubrimiento del Otro* (Tercera ed.). Quito: Ediciones ABYA-YALA.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa*. Cátedra.
- Sierra, N. (2008). *Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador*. Quito.
- Useche, R. (2003). *Educación indígena y proyecto civilizatorio en Ecuador*. Quito: Ediciones ABYA-YALA.
- Vallejo, & Helguero. (1987). *Vocabulario Lacaniano*. Buenos Aires: Vallejo y Helguero Editores.
- Weinberg, G. (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz S.A.
- Žižek, S. (2008). *Cómo leer a Lacan*. Buenos Aires: Paidós.
- Žižek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.
- Žižek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Ediciones sequitur.
- Žižek, S. (1994). *La Identidad y sus vicisitudes: "La Lógica de la Esencia" de Hegel como una teoría de la Ideología*. Recuperado el 11 de Enero de 2013, de sitio Web Slavoj Žižek en Español: <http://www.geocities.ws/Žižekencastellano/artLidentidad.html>

6. ANEXOS

6.1. Anexo Primero

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACION

Tema de la investigación: "Formación de la identidad en los estudiantes de la Educación Intercultural Bilingüe"

Descripción

El propósito del proyecto de investigación es conocer sobre la formación de la identidad y la identificación en los estudiantes de la Educación Intercultural Bilingüe, por medio de un *Taller Literario Interactivo*. Esta investigación es realizada por Emilie Castillo y Ahmad Newton, estudiantes de Sociología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

El Taller se realizará con 20 estudiantes de Séptimo de Básica, diez hombres y diez mujeres. El Taller está planificado para aproximadamente 3 horas con un receso intermedio. Todos los materiales para el taller y el refrigerio para los participantes serán proporcionados por los facilitadores.

Los beneficios esperados de este taller son el desarrollo y práctica de los niños en habilidades de expresión oral así como de creación literaria y artística. Tomando como eje transversal la identidad nacional y ciudadanía.

Los facilitadores utilizarán los resultados del taller como insumo para su investigación. No se manejarán datos que puedan identificar directamente a los participantes, salvo la edad, sexo e Institución Educativa a la que pertenecen. Es posible además, que se realice una grabación de audio y se tomen fotos de los materiales utilizados en el taller.

6.2. Anexo Segundo

PLAN DE TALLER

NOMBRE DEL TALLER: Taller literario de identificación e identidad de los niños

TEMA DE LA INVESTIGACIÓN: "Formación de la identidad en los estudiantes de la Educación Intercultural Bilingüe"

FECHA: Por definir

HORARIO: Por definir

BENEFICIARIOS: Estudiantes de la Escuela Intercultural "Dolores Cacuango"

TEMAS TRANSVERSALES

- Identidad nacional y ciudadanía
- Expresión oral

RESUMEN DEL CONTENIDO

El propósito del proyecto de investigación es conocer sobre la formación de la identidad y la identificación en los estudiantes de la Educación Intercultural Bilingüe, por medio de un Taller Literario Interactivo. Esta investigación es realizada por Emilie Castillo y Ahmad Newton, estudiantes de Sociología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

El Taller se realizará con 20 estudiantes de Séptimo de Básica, diez hombres y diez mujeres. El Taller está planificado para aproximadamente 3 horas con un receso intermedio. Todos los materiales para el taller y el refrigerio para los participantes serán proporcionados por los facilitadores.

Los beneficios esperados de este taller son el desarrollo y práctica de los niños en habilidades de expresión oral así como de creación literaria y artística. Tomando como eje transversal la identidad nacional y ciudadanía.

Los facilitadores utilizarán los resultados del taller como insumo para su investigación. No se manejarán datos que puedan identificar directamente a los participantes, salvo la edad,

sexo e Institución Educativa a la que pertenecen. Es posible además, que se realice una grabación de audio y se tomen fotos de los materiales utilizados en el taller.

OBJETIVOS

- Incentivar la expresión oral en los niños a partir de la creación de relatos literarios.
- Explorar la identidad a partir de la creación de relatos literarios en el que el protagonista es el niño, la familia, la comunidad y la escuela.
- Fomentar la narrativa como forma de expresar la realidad de los niños.
- Fortalecer la relación entre arte y literatura, mediante el uso de recursos gráficos y artísticos.

MATERIAL, EQUIPO Y PRESUPUESTO

- Tijeras
- Goma
- Lápices de color
- Crayones
- Cartulinas
- Pliegos de papel
- Papel brillante
- Masking
- Marcadores
- Premios
- Refrigerio

PROCEDIMIENTO

1. Bienvenida y presentación de los facilitadores (5 min)
2. Dinámica de presentación (15 min)
3. Explicación de las actividades del taller (5 min)
4. Presentación de ejemplo en blanco del trabajo: "Ayúdanos a crear una historia!" (5 min)

5. División en grupos: (8 min)
 - Se dividirá en grupos de 4-5 estudiantes
 - Cada grupo se pondrá un nombre para identificarlos en el taller
6. Creación de personajes usando recursos artísticos (15 min)
 - Se entrega una silueta
 - Los grupos deberán vestir y poner rostro a los personajes
7. Creación del contexto de los personajes (20 min)
 - Los grupos deberán dibujar 4 hojas sobre:
 - ¿Dónde vive el personaje?
 - ¿Cómo es su familia?
 - ¿Dónde estudia o trabaja?
 - ¿Qué quiere ser/hacer en el futuro?
 - En una hoja deberán escribir una descripción del personaje, incluyendo su nombre
8. Receso (15 min)
9. Creación de la historia (30 min)
 - Entregamos a cada grupo 3 pliegos de papel
 - Para la creación de las historias los grupos tendrán que seguir tres pistas, las cuales los guiarán por la introducción, nudo y desenlace de su relato
10. Socialización de las historias al resto de los grupos (35 min)
 - Cada grupo deberá describir al personaje y a su entorno
 - Los grupos relatarán la historia que construyeron al resto de estudiantes
 - Los estudiantes podrán hacer preguntas a los grupos sobre detalles de su historia
 - Los facilitadores harán preguntas a los grupos sobre sus elecciones en las historias
11. Premiación a los cuentos (15 min)
 - Cada grupo recibirá un premio de acuerdo al aspecto en el que se hayan destacado del resto

Total: 3 horas

6.3. Anexo Tercero

HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fase de investigación

Tema de la investigación: "Formación de la identidad en los estudiantes de la Educación Intercultural Bilingüe"

Descripción

Su representado/a ha sido invitado/a a participar en una investigación sobre la formación de la identidad y la identificación en la Educación Intercultural Bilingüe por medio de un *Taller Literario*. Esta investigación es realizada por Emilie Castillo y Ahmad Newton, estudiantes de Sociología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. El propósito de esta investigación es, mediante un *Taller Literario interactivo*, conocer cómo se construye la identidad de los niños de las escuelas interculturales. Su representado/a fue seleccionado/a para participar de este Taller por ser estudiante de una Escuela Intercultural.

Se espera que en este taller participen aproximadamente 20 niños y niñas. Si acepta la participación de su representado/a, se le solicitará que firme su consentimiento como representantes al final del presente documento. El Taller tomará aproximadamente 3 horas.

Beneficios

Los beneficios esperados de este taller son el desarrollo y práctica de los niños en habilidades de expresión oral así como de creación literaria y artística. El Taller no tiene costo, ni constituye ningún riesgo para su representado/a.

Confidencialidad

La identidad de los participantes será protegida dado que el estudio únicamente utilizara los productos del Taller. No se manejarán datos que puedan identificar directamente a los participantes, salvo la edad, sexo e Institución Educativa a la que pertenecen. Cualquier otra información o datos que pueda identificar a los participantes serán manejados confidencialmente. Es posible además, que se realice una grabación de audio y se tomen fotos de los materiales utilizados en el taller.

Únicamente los investigadores antes mencionados tendrán acceso a los datos crudos o que puedan identificar directa o indirectamente a un participante, incluyendo esta hoja de consentimiento.

Derechos

Si ha leído este documento y ha decidido participar, por favor entienda que la participación de su representado/a es completamente voluntaria y que usted tiene derecho a abstenerse de participar o retirarse en cualquier momento.

Su firma en este documento significa que autoriza la participación de su representado/a después de haber leído y discutido la información presentada en esta hoja de consentimiento.

Nombre del representante o representantes:

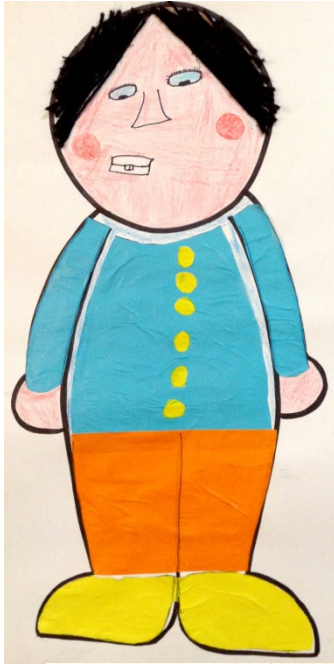
Firma:

Nombre del representado:

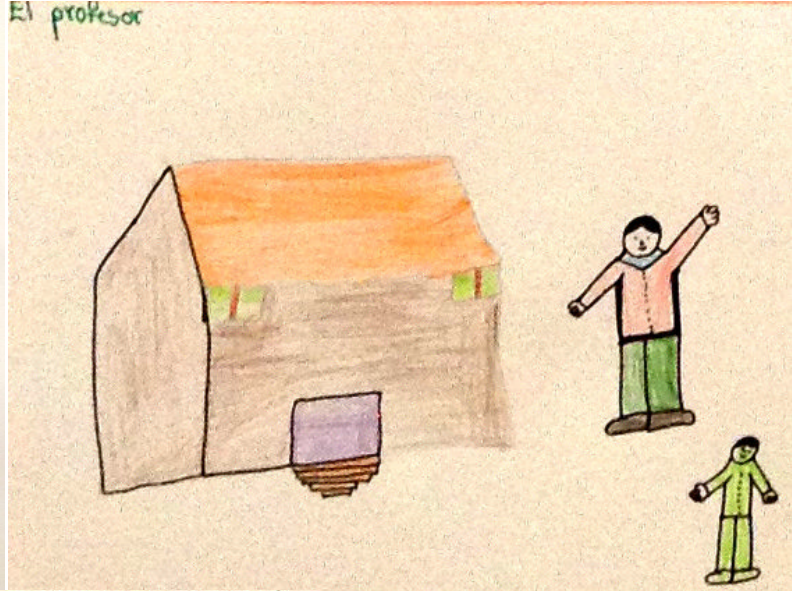
Fecha: _____

6.4. Anexo Cuarto

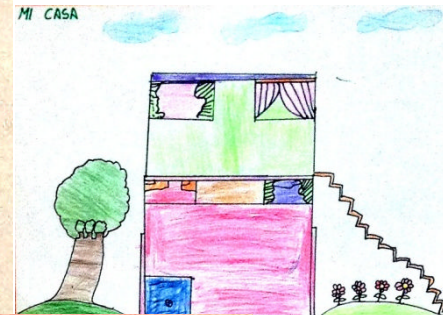
DIBUJOS Y RELATOS RESULTADO DEL TALLER



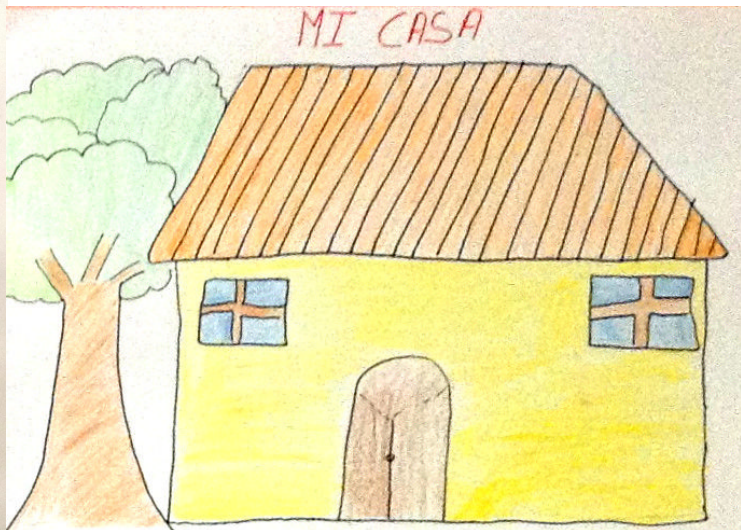
El profesor



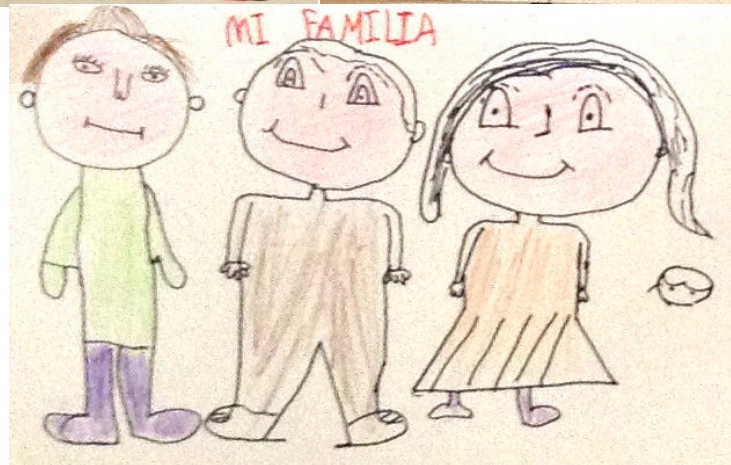
MI CASA



Yo me llamo Alejandro.
Tengo 26 años.
Me gusta ver la película de los vengadores.
Yo vivo en Quito.
Yo en el futuro quiero ser profesor.
Mi familia es numerosa y hermosa.
Yo soy casado.
Mi esposa se llama Evelyn.
Mi esposa es muy hermosa.
Mis padres son Pedro y Mónica.



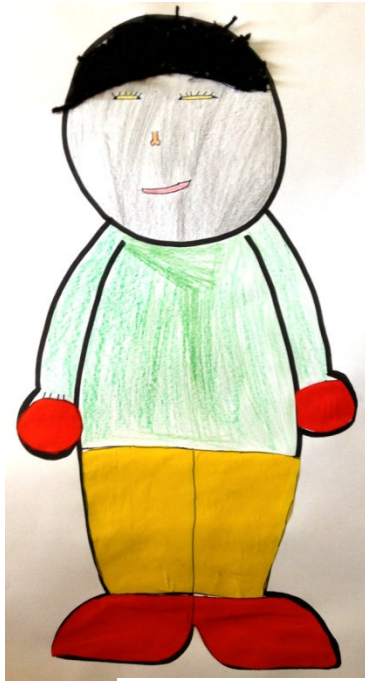
SOY JUANITO
TENGO 10 AÑOS
ME GUSTA ESTUDI
AR LA MATERIA DE
MATEMÁTICA
VIVO EN COCHAPANBA
MIS PADRES SON ALE
JANDRO Y EMELIE



Nombre: Alejandro Mesias

Edad: 22 años

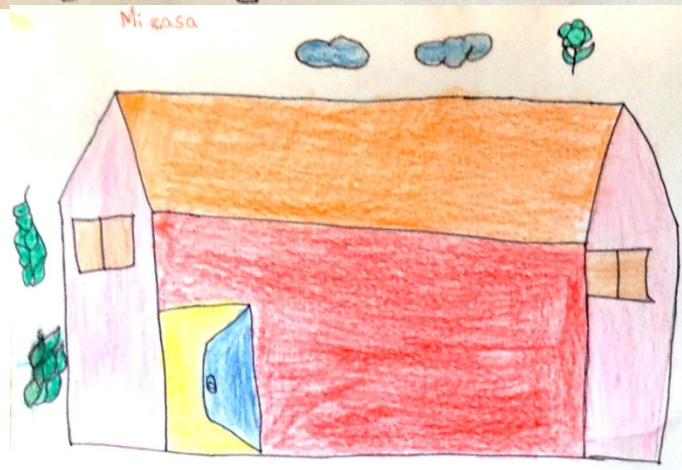
Dónde vive: Quito

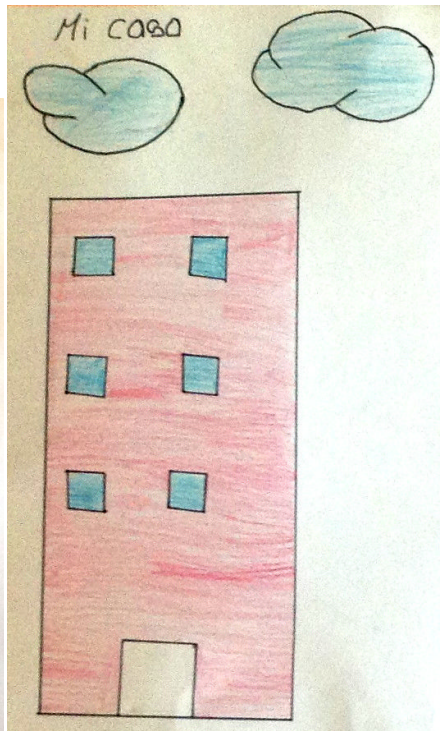


Año: 12

Vive: Quito

Le gusta: Trabaja, comer, estudiar y Lavar.





Nombre: José Cabascango

Vive: Guayaquil

Año: 16

Le gusta ser jugueton, cosinar, y bailar.

Érase una vez...

Un niño llamado Juanito y era un buen estudiante y todos los profesores le felicitaban.

Un día sucedió algo extraño...

Pero un día un niño cojio una piedra y le lanzo en la cabeza.

Pudo solucionar el problema...

Le vio un compañero y fue avizar al profesor y a Juanito le llebo al hospital. y se recupero.

Había una vez...

Un niño llamado Alejandro se fue al Colegio y se olvidó el cuaderno de Matemática.

Hasta que cierto día...

Se trajo el cuaderno de Matemática.

Pero pudo salir adelante...

Que no hizo deber de Matemática y le castigó al niño Alejandro.

Era un hermoso día y...

Alejandro salió a visitar a su abuela con unas cosas y se cayó las cosas en un río y no llevó las cosas a su abuelita que estaba enferma y volvió a su casa.

Un día se presentó un problema...

muy grave por que la abuelita de Alejandro murió por que no le llevaron rápido al hospital y la mamá de Alejandro lloró mucho por su mamá y Alejandro tenía que hacer algo para solucionar el problema y la mamá de Alejandro murió y Alejandro sufrió mucho.

Todo empezó un día cuando...

Manuel Mesias se fue a la universidad para estudiar y ser soldado y trabajó mucho para querer ser soldado vivía y trabajaba en Quito.
Y no vivía con sus padres.

Hasta que un día sucedió algo inesperado...

Perdió el año por no estudiar el español porque sabía solo inglés.

Por último...

Manuel Mesias se arrepintió por no saber el español.

En un pueblo muy lejano...

había un niño muy pobre que se llamaba José Cabascango vivía en Guayaquil. Estudiaba en la universidad de Guayaquil.

Todo iba muy bien hasta que...

se enfermó y se fue al médico y el médico no quiso ayudar.

Pero todo se solucionó cuando...

se fue al médico de Quito porque el médico de Quito sabía muchas cosas y lo curó y lo hizo muy sano.