

Sofía Lanchimba Velasteguí*

La alfabetización bilingüe y la unificación del movimiento indígena ecuatoriano[◇]

Bilingual literacy and the unification of the Ecuadorian indigenous movement

Abstract | This qualitative study, based on historical document analysis and interviews with indigenous leaders, explores the unintended role of the Ecuadorian state in consolidating the indigenous movement. By examining the bilingual literacy program implemented during Jaime Roldós Aguilera's government, we observe how a public policy designed to reduce illiteracy generated unintended consequences that strengthened collective identity, organization, and indigenous leadership. The acquisition of communication, management, and negotiation skills, coupled with a heightened political consciousness, enabled literacy workers to become key agents in building a unified indigenous movement. This research contributes to a broader understanding of the dynamics between the state and social movements in Latin America, demonstrating how state practices can influence collective action.

Keywords | national integration policies | bilingual education programs | social mobilization | indigenous peoples' movement | Ecuador.

Resumen | El presente estudio, mediante un análisis cualitativo de documentos históricos y entrevistas a líderes indígenas, explora el papel no intencionado del Estado en la consolidación del movimiento indígena ecuatoriano. A través del programa de alfabetización bilingüe implementado durante el gobierno de Jaime Roldós Aguilera, se observa cómo una política pública diseñada para reducir el analfabetismo generó efectos colaterales que fortalecieron la identidad colectiva, la organización y el liderazgo indígena. La adquisición de habilidades comunicativas, de gestión y de negociación, junto con una mayor conciencia política, permitió a los alfabetizadores convertirse en agentes clave en la construcción de un movimiento indígena unificado. Este trabajo contribuye a enriquecer la comprensión de las dinámicas

Recibido: 17 de enero, 2025.

Aceptado: 3 de junio, 2025.

[◇] Estancia posdoctoral realizada gracias al Programa de Becas Posdoctorales en la Universidad Nacional Autónoma de México con el asesoramiento de la Dra. Paula López Caballero.

* Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Correos electrónicos: sofialanchimba@politicas.unam.mx

Lanchimba Velasteguí, Sofía. «La alfabetización bilingüe y la unificación del movimiento indígena ecuatoriano.» *INTER DISCIPLINA* vol. 14, n° 38 (enero-abril 2026): 169-191.

doi: <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2026.38.93525>

entre el Estado y los movimientos sociales en América Latina, demostrando cómo las prácticas estatales pueden influir en la acción colectiva.

Palabras clave | integración nacional | alfabetización bilingüe | movimientos sociales | movimiento indígena | Ecuador.

Introducción

En ese tiempo con el Gobierno de Roldós se lanzó, digamos, la campaña nacional de alfabetización y también la alfabetización bilingüe. Y eso fue una novedad para todos. Y yo mismo estaba, yo terminé la alfabetización en la iglesia evangélica. Terminé la educación primaria en ese tiempo. Entonces se requería gente para ese trabajo y nosotros entramos así con otros compañeros de aquí de la comunidad [...] para que seamos alfabetizadores. En ese entonces nos involucramos en este tema de la alfabetización. Yo entré a alfabetizar en una comunidad de por acá, por la cuenca del lago San Pablo en la Comunidad de Caguana, una comunidad de Otavalo. Luego pasé a otra comunidad, ahí pasamos algún tiempo, yo seis años estuve ahí. En ese entonces también nos preparamos un poco más. Por ejemplo, en ese mismo proyecto había cómo terminar la educación secundaria [...] acelerar todo eso, así terminé el colegio. Luego también había una escuela de kichwa en Otavalo de la Universidad Católica. Nuestros mismos compañeros eran los profesores [...] fue a nivel del país vería, todos los dirigentes nos convertimos en profesores alfabetizadores, unos inclusive coordinadores. (Cabascango 2023)

LA UNIFICACIÓN DEL MOVIMIENTO INDÍGENA a escala nacional fue un objetivo prioritario para sus líderes desde la fundación de la Ecuarrunari¹ en 1972. A partir de este momento, se establecieron diversas organizaciones a nivel provincial, denominadas *wawas riccharimuy*.² Esta unificación se concretaría una década después. En este trabajo se argumenta que el proyecto de alfabetización, al cual hace referencia José María Cabascango en el párrafo anterior e implementado entre 1980 y 1984 como parte de un proceso de integración nacional, formó una generación de alfabetizadores, quienes desarrollaron habilidades, destrezas y una visión regional y nacional fundamentales para la consolidación del movimiento indígena ecuatoriano. En otras palabras, la integración nacional no supuso la desaparición de las identidades indígenas, sino que, por el contrario, impulsó su unificación a escala nacional.

1 Ecuarrunari (Ecuador Runakunapak Riccharimuy) es la Confederación de Pueblos de la Nacionalidad Kichwa del Ecuador. Actualmente es la organización regional de la Sierra.

2 En kichwa wawa significa niño/a o bebé y riccharimuy hace referencia a la organización Ecuador Runakunapak Riccharimuy (Ecuarrunari). Llama la atención la frase wawa riccharimuy, pues esta denota ternura al referirse a las organizaciones provinciales, una posible traducción sería las organizaciones bebés.

Tal como lo detalla Cabascango, este proyecto de alfabetización involucró a numerosos líderes, figuras clave que desempeñarían un papel fundamental en el fortalecimiento organizativo a nivel provincial y regional. Estos individuos fueron pieza angular en la consolidación de la unidad nacional, al facilitar la integración de las expresiones organizativas de la Sierra y la Amazonia en 1986. Al igual que en la trayectoria de Cabascango, esta campaña educativa representó una experiencia formativa permitiendo a múltiples dirigentes continuar sus estudios. Principalmente, les proporcionó una visión integral de las realidades de las poblaciones indígenas a nivel regional y nacional, así como una comprensión crítica de la dinámica del Estado. Asimismo, las cartillas de alfabetización bilingüe contribuyeron a articular un discurso político nacional cohesionador, el cual sería esencial para la unidad del movimiento.

Este estudio se centra en la experiencia de los pueblos kichwas andinos, cuya tradición organizativa fue fundamental en la creación del Ecuarunari (y, más tarde, de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie)). Durante la década de los años 70, estos pueblos impulsaron procesos de unidad en dos frentes: por un lado, el Ecuarunari expandió su presencia territorial como base para proyectarse a nivel nacional; por otro, fomentó la alianza entre sectores campesinos e indígenas, materializada en su articulación con la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas (Fenoc). Este doble proceso sentó las bases e influyó en la articulación nacional del movimiento indígena.

La formación del movimiento indígena ecuatoriano ha sido ampliamente estudiada, con un enfoque particular en los cambios estructurales subyacentes a su emergencia. Las investigaciones han destacado la importancia de las reformas agrarias en la Sierra, impulsadas tanto por la presión de las comunidades indígenas como por la necesidad de modernizar el sector agrícola (Zamosc 1993). Asimismo, se ha subrayado el papel de la desintegración de la administración semiprivada de la población indígena (Guerrero 1994) y el declive del gamonalismo, procesos facilitadores de la proliferación de organizaciones de base y sentaron los cimientos para el posterior surgimiento del movimiento indígena (Bretón Solo de Zaldívar 2020).

Su emergencia se inscribe en un complejo entramado de relaciones con diversos actores sociales. Becker (2013) subraya la importancia de las alianzas establecidas entre activistas indígenas e intelectuales urbanos de izquierda. Por su parte, Bengoa (2000) destaca el papel de instituciones como la Iglesia católica, particularmente los salesianos, y las organizaciones no gubernamentales (ONG), las cuales, desde finales de la década de los años 70, contribuyeron al fortalecimiento de una conciencia étnica y al surgimiento de nuevas formas de organización indígena.

La consolidación estuvo ligada al surgimiento de una nueva generación de líderes e intelectuales indígenas, dotados de las habilidades necesarias para dirigir, articular discursos públicos y formular demandas políticas que respondie-

ran a las necesidades de sus comunidades. Fueron especialmente los intelectuales quienes contribuyeron a reconfigurar la identidad étnica (Ibarra 1999). Como señala Bretón Solo de Zaldívar (2020) era imperativo contar con “una nueva generación de mediadores indígenas con una visión panorámica de los problemas locales, regionales y nacionales”.

La presente investigación busca explorar una dimensión poco estudiada en el análisis de la relación entre el Estado y el movimiento indígena: el papel del Estado en la integración nacional del movimiento a través de políticas de alfabetización. Si bien la literatura existente tiende a enfatizar las relaciones de dominación y resistencia entre ambos actores, así como a concebir la integración nacional como un proceso de asimilación y homogenización, este estudio aporta una visión alternativa. Al partir del supuesto de que las políticas estatales pueden generar efectos no intencionales, se analizará cómo el Estado, por medio de la alfabetización, contribuyó de manera indirecta a la unificación del movimiento indígena.

Desde la década de los años 70, los dirigentes indígenas tenían la intención de construir un movimiento campesino-indígena a escala nacional. Sin embargo, es en la década de los años 80, en un contexto de transformaciones del campo político ecuatoriano, cuando se concreta la unificación de las organizaciones indígenas. Coincidiendo con el impulso estatal hacia la integración nacional, a través de políticas como la alfabetización, las comunidades indígenas lograron consolidar su propia unidad, culminando en la formación de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie).

Marco teórico

Este trabajo se sitúa en la intersección de la antropología política y la sociología centrada en los individuos, con un enfoque particular en la formación de capital militante (Poupeau 2007). Adopto una perspectiva según la cual la formación del Estado y la cultura popular “solo pueden comprenderse en términos relacionales” (Joseph y Nugent 2002, 43). Presto especial atención a las prácticas estatales y sus efectos en las poblaciones indígenas ecuatorianas, tomando en cuenta lo siguiente: “la educación subsidiada por el Estado... no solamente [puede] servir como punto de resistencia a proyectos del Estado, sino también permitir el apuntalamiento y la reconstitución de tradiciones populares” (Joseph y Nugent 2002, 45).

Al analizar cómo las prácticas estatales, en este caso, un programa de alfabetización, pueden tener efectos no intencionados en la dinámica de los movimientos sociales, observo la forma en la cual este incide en la formación de sujetos políticos. Por tanto, se convierte en una práctica estatal trascendiendo su objetivo inicial y favoreciendo la unificación organizativa del movimiento indígena.

Al mismo tiempo, a través de la sociología centrada en los individuos, trato de comprender cómo se articulan las experiencias personales con las acciones colectivas. En otras palabras, cómo las trayectorias biográficas están conectadas con las “luchas sociales y con los mecanismos de dominación” (Martuccelli y Seoane 2013, 3). Esta perspectiva me permite analizar cómo las trayectorias biográficas de los alfabetizadores están moldeadas por contextos históricos y sociales específicos, y cómo, a su vez, estos sujetos contribuyen a transformar esos contextos.

El concepto de “capital militante”, usado por Poupeau (2007), resulta central en el análisis. Entendido este como un conjunto de disposiciones, conocimientos y habilidades, los cuales permiten cuestionar las estructuras de poder y movilizarse colectivamente, adquiriéndose a través de procesos de socialización política. La alfabetización, en el caso de estudio, se convierte en un espacio privilegiado para la formación de este capital. Para Frank Poupeau, el capital militante puede existir bajo tres formas: en estado incorporado, objetivado e institucionalizado. Aquí nos referimos especialmente al estado incorporado, esto es “como conjunto de disposiciones corporales, lingüísticas e intelectuales para producir las actitudes más esperadas por el medio, gracias a las técnicas políticas indispensables para dirigir un grupo, o realizar una acción” (2007, 10-11).

Metodología

Este estudio adopta un enfoque sociohistórico, para analizar el impacto de la iniciativa de la alfabetización bilingüe implementada durante el gobierno de Jaime Roldós Aguilera, en la formación de liderazgos indígenas. A través de un estudio cualitativo basado en el análisis documental y relatos de vida de doce dirigentes indígenas, se busca comprender cómo este proyecto contribuyó a la consolidación de un movimiento indígena unificado. Los líderes entrevistados —quienes ocuparon cargos directivos a nivel nacional, regional, provincial y local— fueron actores clave en la construcción de una identidad indígena colectiva. Algunos de ellos fueron fundadores de las organizaciones provinciales, regionales y nacionales.

Siguiendo la noción de ‘trayectoria’ propuesta por Bourdieu (1989, 82), se analizan los relatos de vida de los dirigentes activos durante la década de los años 80. Al reconstruir los itinerarios biográficos de estos actores, se identifican patrones recurrentes, los cuales revelan la importancia de la alfabetización bilingüe en la configuración de sus trayectorias educativas y políticas. Los resultados muestran que un número significativo de estos líderes se involucraron activamente en procesos de alfabetización, siendo tanto alfabetizadores como promotores, lo cual sugiere una estrecha relación entre la adquisición de competencias educativas y el fortalecimiento de sus capacidades de liderazgo comunitario.

El criterio principal para la selección de los entrevistados fue su rol protagónico en la gestación y consolidación de las organizaciones indígenas durante el periodo estudiado. Se buscó una muestra heterogénea para alcanzar el punto de saturación (Bertaux 2005), es decir, hasta que los nuevos datos aportados por las entrevistas no ofrecieran mayor información relevante. Las entrevistas se desarrollaron como conversaciones abiertas, con el objetivo de reconstruir las trayectorias dirigenciales y el proceso de construcción de una identidad organizativa a nivel nacional.

El estudio emplea, asimismo, una variedad de fuentes primarias y secundarias. Por un lado, se han consultado planes de desarrollo, informes gubernamentales, convenios y estadísticas oficiales, junto con materiales producidos por las organizaciones indígenas —declaraciones, pronunciamientos y entrevistas a dirigentes—. Por otro, se han recopilado testimonios de actores clave involucrados en el programa —alfabetizadores, dirigentes indígenas y funcionarios gubernamentales—. Complementariamente, se ha utilizado como fuente secundaria el boletín *Punto de Vista*, lo cual ha permitido reconstruir el contexto histórico. Siguiendo a Traverso, se priorizan las voces de los participantes aportando “elementos de conocimiento fáctico inaccesibles por otras fuentes, pero, sobre todo, [ayudando] a restituir la *calidad* de una experiencia histórica” (2011, 17).

La investigación presenta ciertas limitaciones metodológicas, las cuales deben ser consideradas. La naturaleza cualitativa del estudio, centrada en el análisis de documentos y testimonios, dificulta la generalización de los resultados a un nivel cuantitativo. Asimismo, la escasez y dispersión de fuentes primarias, particularmente aquellas producidas por las organizaciones indígenas durante la década de los años 80, limita la exhaustividad de la reconstrucción histórica. Por último, los relatos de vida, como cualquier construcción narrativa, están sujetos a procesos de rememoración y reconstrucción que pueden influir en la objetividad de los datos.

Alfabetizar para integrar: las transformaciones del campo político y la alfabetización

La transición a la democracia en Ecuador en 1979 representó un hito en la historia del país. Luego de doce años de dictadura, la promulgación de una nueva Constitución y la ley de sistema de partidos buscaban la transformación del campo político. A través de la ampliación del sufragio a analfabetos y el fortalecimiento del sistema multipartidista se pretendía una mayor estabilidad y una representación política más amplia.

La creciente movilización social de los años 60 y 70, caracterizada por las demandas de sectores sindicales, campesinos y estudiantiles, fue un motor clave en

la modernización del país. Ante esta presión, el Estado se vio obligado a ampliar las fronteras políticas. Las reformas incluyeron la incorporación del sufragio a los analfabetos, y la apertura del sistema partidario a las izquierdas radicalizadas. Estos cambios, junto con reformas como la agraria (1964 y 1973),³ tuvieron un especial impacto en las poblaciones indígenas.

Jaime Roldós Aguilera fue el primer mandatario electo en el retorno a la democracia. Una de las características distintivas de su gestión fue el compromiso con el respeto a los derechos humanos, un rasgo contrastante con el contexto autoritario predominante en gran parte de América Latina durante esa época. Su Plan Nacional de Desarrollo, centrado en los ejes de desarrollo económico, justicia social y consolidación democrática (Borja 2006, 83) impulsó programas y políticas progresistas entre los cuales estaban la ampliación y fortalecimiento del programa de desayuno escolar y el Programa Nacional de Alfabetización.

Durante la ceremonia de posesión presidencial del 10 de agosto de 1979, Jaime Roldós Aguilera protagonizó un acto simbólico de gran relevancia para las poblaciones indígenas ecuatorianas. Por primera vez en la historia del país, un jefe de Estado se dirigió a los pueblos indígenas en su propia lengua, el kichwa, reconociendo así la diversidad lingüística y cultural del Ecuador. Este gesto emblemático está vinculado estrechamente con el impulso que el Instituto de Lenguas y Lingüística de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) estaba brindando en ese momento al estudio y la revitalización de las lenguas indígenas.

El discurso democrático predominante durante el gobierno de Roldós exigía una participación política amplia y activa. Sin embargo, esta democratización se veía obstaculizada por una profunda división geopolítica y social, así como por un débil sentido de pertenencia nacional. Según el Plan Nacional de Desarrollo, la construcción de una identidad nacional cohesionada era un prerrequisito indispensable para cualquier proceso de transformación social. Textualmente, el Plan señala: “si queremos definirnos como voluntad de cambio debemos sentirnos primero nación” (Roldós Aguilera 1980, 8). En consecuencia, el fortalecimiento de

3 La Reforma Agraria (1964 y 1973) no redistribuyó la tierra de manera equitativa, sino que operó como un mecanismo de penetración capitalista en el agro. Esto facilitó la asalarización de las relaciones de producción, insertó al campesinado indígena en la lógica mercantil y terminó con su sujeción laboral a las haciendas, articulando un mercado de trabajo móvil orientado hacia los polos urbanos-industriales. No obstante, pese a los flujos migratorios, los vínculos con las comunidades de origen persistieron, redefiniendo su organización interna y sus relaciones sociales (Bretón Solo de Zaldívar 2020, 299-301). Paralelamente, la desestructuración del gamonalismo —fruto de las reformas— liberó a los campesinos-indígenas del sistema hacendario y abrió espacios para nuevas formas de organización sociopolítica, incluyendo alianzas con actores urbanos. Para un análisis crítico de estos procesos, véanse: Manuel Chiriboga (1982), sobre los límites de la redistribución; Luis Martínez Valle (1984), acerca de las estrategias desplegadas por los sectores campesinos frente al avance del capitalismo; y a Bretón Solo de Zaldívar (2020), citado previamente.

una “conciencia de identidad nacional” (Roldós Aguilera 1980, 10) se convirtió en un objetivo central de la política gubernamental. Para conseguir este fin, la política educativa, la política cultural y la alfabetización desempeñaron un cometido preponderante.

Todos los programas, pero especialmente los de educación primaria y **alfabetización**, dada su mayor cobertura, servirán a propósitos primordiales de la justicia social como son **la revalorización de las culturas nativas y la formación de la cultura nacional**, reconocidas como requisitos indispensables para el logro de la **integración nacional**.⁴ (Roldós Aguilera 1980, 20)

Debemos destacar que la integración nacional propuesta se basaba en la diversidad cultural. Según el plan: “se reconoce a Ecuador como un país multicultural”, así como la existencia de una “evidente pluralidad étnico-cultural”. No obstante, mantenía una relación paternalista con las poblaciones indígenas, a las cuales consideraba debían ser “protegidas e investigadas” (Roldós Aguilera 1980, 8).

Programa de alfabetización

En 1980, el gobierno de Roldós, como parte de su Plan Nacional de Desarrollo, implementó el Programa Nacional de Alfabetización. Esta iniciativa concebía la alfabetización no solo como una herramienta para formar una fuerza laboral capacitada, sino también como un medio para fortalecer la democracia y promover la “incorporación a la vida económica, social, política y cultural”. Para ello era necesario la unificación de la lengua como lo expresaba el tercer objetivo del programa: “Lograr que los alfabetizados de lengua vernácula aprendan el español como instrumento promotor del diálogo intercultural y de la integración nacional, respetando los valores inherentes a cada cultura” (Roldós Aguilera 1980, 96).

El analfabetismo constituía un grave problema, especialmente en las zonas rurales y entre la población indígena. Lo cual limitaba en gran medida la acción política que podían desarrollar. Esta situación, además, era un indicador de la desigualdad entre la sociedad ecuatoriana. Según el Censo de 1974, existía una alta tasa de analfabetismo en Ecuador, especialmente en el sector rural. Un 21.8% de la población mayor de 15 años era analfabeta, con una concentración significativa en las zonas rurales (17.4%) (Ministerio de Bienestar Social, Oficina Nacional de Asuntos Indígenas 1984, 396).

La situación era aún más crítica entre la población indígena según los datos del plan de alfabetización. Se estimaba que el 70% de los indígenas, exceptuando el grupo Shuar, era analfabeto (Roldós Aguilera 1980, 92). Esta alta tasa de anal-

⁴ El énfasis es mío.

fabetismo significaba que una enorme mayoría de la población indígena carecía de las herramientas necesarias para conocer sus derechos, defenderlos y disputarlos frente al Estado. Además, la mayor parte de los analfabetos eran mujeres y se encontraban entre los 15 y 44 años, “es decir, que el analfabetismo afecta básicamente a la población comprometida con el trabajo y la producción” (Roldós Aguilera 1980, 91).

El programa de alfabetización proclamaba su carácter pluralista, prometiendo acciones educativas adaptadas a cada grupo lingüístico y sociocultural. Sin embargo, esta propuesta revelaba un conocimiento limitado de las realidades indígenas. La contratación de “los servicios técnicos de las universidades nacionales y de institutos de antropología que investigan las formas culturales nativas” (Roldós Aguilera 1980, 13) fue un reconocimiento implícito de esta carencia.

Si bien el plan reconocía la diversidad cultural, su objetivo último era “la creación de vínculos que faciliten y fomenten el diálogo intercultural, fuente de perenne enriquecimiento y cohesión nacionales” (Roldós Aguilera 1980, 90). El discurso estatal de 1980 planteaba la construcción de la identidad nacional como un proceso de ‘unidad dentro de la diversidad’. Una visión que se repetirá en el debate constituyente de 2008, pero que en esa ocasión será planteada por las organizaciones indígenas.

Alfabetización bilingüe

De manera complementaria al Programa Nacional de Alfabetización, se implementó el primer Programa Nacional de Alfabetización Bilingüe (español-kichwa). La Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), a través de su Instituto de Lenguas y Lingüística, y posteriormente del Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI), tuvo un papel fundamental en su implementación. Mediante un convenio con el Ministerio de Educación, la PUCE diseñó y ejecutó el programa.

Hasta mediados del siglo XX, la alfabetización de las poblaciones indígenas en Ecuador fue un proceso predominantemente llevado a cabo por instituciones religiosas. Organizaciones como el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), la Misión Andina del Ecuador (MAE) y las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE) creadas por Monseñor Leonidas Proaño, implementaron programas de alfabetización con un alcance local. La ausencia de políticas públicas específicas para la educación indígena generó una fragmentación en los esfuerzos de alfabetización y limitó su impacto a largo plazo.

En 1978, la PUCE firmó un convenio con el Ministerio de Educación y Cultura para desarrollar programas de alfabetización bilingüe en lengua kichwa. Este convenio contemplaba la realización de investigaciones de base, la producción de materiales educativos experimentales y la implementación de proyectos piloto en comunidades de la provincia de Cotopaxi (Ministerio de Bienestar Social,

Oficina Nacional de Asuntos Indígenas 1984, 399). Con la llegada al poder de Jaime Roldós en 1979, se fortalecieron las políticas estatales dirigidas a las poblaciones indígenas, lo cual propició la creación de la Oficina Nacional de Asuntos Indígenas y el impulso a la educación bilingüe. En este contexto, el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI) de la PUCE desempeñó un papel fundamental en este primer momento.

El convenio suscrito en 1978 se extendió durante el gobierno de Roldós. En este segundo momento, el proyecto abarcó diversas iniciativas: la alfabetización bilingüe dirigida a adultos, la post-alfabetización y la creación de escuelas bilingües para niños. La iniciativa buscó no solo alfabetizar a la población indígena, sino también fortalecer su identidad cultural y lingüística. Una de las características innovadoras de este proyecto fue la participación de indígenas tanto en la investigación como en la ejecución. La unificación de los dialectos kichwa, la creación de materiales educativos en lengua indígena y la formación de docentes bilingües fueron algunas de las acciones que incidirían en el futuro. En palabras del programa se buscaba la:

[...] revalorización psicológica de los individuos y de la sociedad a la cual pertenecen. Revalorización cultural de los componentes del sistema o sistemas que caracterizan al grupo. Unificación lingüística a partir de los dialectos locales. Desarrollo de la identidad grupal o de la conciencia de **nacionalidad**.⁵ Sistematización del conocimiento a través del empleo de nuevos canales de comunicación como es, por ejemplo, la escritura y la imagen. Aprendizaje de los patrones culturales de otras sociedades indígenas con las cuales se relacionan. Fortalecimiento de los sistemas de organización social para apoyo y control del proceso educativo. (Ministerio de Bienestar Social, Oficina Nacional de Asuntos Indígenas 1984, 404-5)

La ejecución del programa de alfabetización se estructuró mediante la asignación de funciones específicas a cada participante. El Ministerio de Educación asumió la coordinación general y la administración del programa a nivel nacional, mientras que el CIEI se enfocó en la producción de materiales educativos y la capacitación del personal de alfabetización. Las organizaciones indígenas fueron las encargadas de la selección de los alfabetizadores y del seguimiento del programa en sus comunidades (Yáñez Cossío 1991, 104-5).

⁵ El proyecto de alfabetización bilingüe tenía como objetivo político fundamental el fortalecimiento de la identidad cultural indígena. La categoría "nacionalidad" indígena en esos años estaba en discusión por las organizaciones indígenas y en el convenio se observa el impulso por usarla. Posteriormente, se definiría a la nacionalidad como la agrupación de diferentes pueblos que hablan la misma lengua, por ejemplo, la nacionalidad kichwa o shuar.

La primera fase del proyecto se centró en la alfabetización en lengua kichwa, con el objetivo de fomentar una conciencia de su identidad cultural y personal. Para lograr esto, se requirió que los alfabetizadores cumplieran con un perfil específico:

- sean **hablantes nativ[o]s de quichua**,
- tengan una actitud positiva hacia su cultura,
- saber **leer y escribir**,
- tengan una relativa estabilidad económica para evitar su separación del programa por migración,
- manifiesten actitudes de **liderazgo**,⁶
- estén dispuest[o]s a no utilizar la alfabetización como medio de proselitismo religioso o político. (Yáñez Cossío 1991, 108).

Estos criterios de selección de los alfabetizadores privilegiaban a indígenas educados, pertenecientes a una élite surgida de la diferenciación histórica en las comunidades indígena-campesinas. Este proceso, además, se había acelerado por los efectos desiguales de las reformas agrarias: mientras algunos indígenas se consolidaron como pequeños propietarios, otros quedaron como jornaleros o migrantes. La migración urbana de los no beneficiados profundizó la brecha entre quienes se integraron al mercado y quienes permanecieron en economías de subsistencia.

Los y las alfabetizadoras indígenas, seleccionados en gran medida por sus comunidades, desempeñaron un papel crucial como agentes de cambio y fortalecimiento de la organización comunitaria. A pesar de recibir una bonificación baja, su labor estaba investida de prestigio social. Muchos de estos alfabetizadores ya ocupaban posiciones de liderazgo y otros se consolidaron como figuras influyentes en sus comunidades.

La segunda fase del proyecto estaba centrada en la postalfabetización y el aprendizaje del español. Por un lado, se buscaba fortalecer la cohesión nacional mediante la adquisición de una lengua común. Por otro, se pretendía dotar a las comunidades indígenas de herramientas lingüísticas para resolver “los problemas que provoca por toda situación de índole intercultural” (Ministerio de Bienestar Social, Oficina Nacional de Asuntos Indígenas 1984, 410). Durante la postalfabetización los participantes debían demostrar su capacidad para organizarse y gestionar proyectos propios. Como se establece en el convenio, la implementación de nuevos proyectos estaba condicionada al logro de un “cierto grado de organización, análisis y discusión de los problemas” (Ministerio de Bienestar Social, Oficina Nacional de Asuntos Indígenas 1984, 415).

⁶ El énfasis es mío.

En 1984, se crearon 300 escuelas bilingües dirigidas a la población infantil. Un grupo de 300 alfabetizadores había continuado su capacitación para convertirse en maestro. Estos maestros, además de impartir clases a los niños, se encargaron de continuar con la alfabetización de adultos en sus comunidades por una sola bonificación. La producción de materiales educativos en lengua kichwa, sumada a la participación de maestros de las propias comunidades, propició un entorno de aprendizaje más significativo para los niños. Al compartir su lengua y cultura, los maestros establecieron relaciones de confianza, las cuales favorecieron la asistencia a la escuela. Este enfoque pedagógico contrastaba marcadamente con el modelo educativo tradicional, el cual se caracterizaba por elevadas tasas de deserción escolar, consecuencia en gran medida de la violenta discriminación racial hacia los estudiantes indígenas.

Un aspecto fundamental del programa fue la unificación del kichwa, una iniciativa basada en la premisa de que la consolidación lingüística es un instrumento político clave para fortalecer la identidad y el poder de los pueblos indígenas. Como señala el proyecto, “los pueblos indígenas solo pueden mejorar sus condiciones si se unen cada uno de acuerdo con sus características” (Yáñez Cossío 1991, 93). Esta perspectiva se alineaba con los objetivos de las organizaciones indígenas, buscando puntos en común para construir una identidad colectiva. “Las diferencias dialectales fueron sacrificadas por consenso y de cada región se hicieron concesiones en favor de esa unidad. De esta manera fue aprobado el alfabeto unificado con 25 grafías el 15 de abril de 1980” (Moya 1990, 373).

Jaime Roldós Aguilera falleció en 1981 en un accidente aéreo nunca esclarecido, tras lo cual Osvaldo Hurtado, su vicepresidente, asumió el poder. Durante su gobierno, se implementaron políticas de ajuste estructural, entre las cuales destacó la Ley de Regulación Económica y Control del Gasto Público (1983). Esta norma provocó severos recortes presupuestarios, especialmente en los “proyectos y programas sociales del gobierno” (Torres y Chiriboga 1983, 15), afectando el programa de alfabetización.

Un testimonio refleja este impacto: en Quevedo, por ejemplo, la partida presupuestaria se suspendió desde 1982, dejando a los colaboradores sin “ninguna aportación económica” (Elezcano 1983, 199). Incluso Carlos Poveda, funcionario estatal a cargo del programa, reconoció que “las disminuciones presupuestarias de la gran mayoría de actividades gubernamentales... provocaron la disminución radical del presupuesto de alfabetización” (Poveda 1983, 156). Luego, aclaró que Hurtado intervino para eliminar esta traba, evitando que el programa se frenara.

Este apoyo, sin embargo, como lo declaraban alfabetizadores de Ilumán, tendría la intención de mantener el proyecto de alfabetización bajo las condiciones de la Democracia Popular —partido de Osvaldo Hurtado—. Es decir, “que la alfabetización sirva para el orden político del partido y de los intereses del gobierno

central” (Alfabetizadores de Ilumán, citado por *Ecuador Debate* 1983, 224). Estas discontinuidades presupuestarias y cambios de enfoque habrían afectado la ejecución del programa, el cual enfrentó “una caída en la cobertura de alfabetización y postalfabetización debido a una progresiva deserción” (Ministerio de Bienestar Social, Oficina Nacional de Asuntos Indígenas 1984, 431). En parte debido a la pérdida de bonificaciones para los alfabetizadores y promotores, las cuales no estaban garantizadas por el Ministerio de Educación.

Las organizaciones indígenas, además, tenían duras críticas al programa, denunciando su instrumentalización política. Según Blanca Chancoso (1984), el programa fue utilizado como una herramienta para ganar votos y mano de obra barata, más que como un instrumento genuino de liberación. Esta percepción se vio reforzada por la centralización de la toma de decisiones y la limitada participación de las organizaciones indígenas en la gestión del programa.

La disputa por el control del programa llegó al punto de que las organizaciones indígenas exigieran la ruptura del Convenio (Centro de Educación Popular 1984, 7) por considerar que este constituía un instrumento de división (Confeniae 1985). La crítica más importante al programa, sin embargo, era mucho más profunda. Ruth Moya la sintetiza en los siguientes términos:

[...] excluía cualquier contenido que tuviera que ver con las preocupaciones que movilizaban al campesinado y a las organizaciones indígenas, entre otros: las políticas agrarias, los derechos territoriales, la aplicación de la reforma agraria, el derecho a los gobiernos locales [...] y, en lo externo, a los problemas de la transnacionalización de la economía, el endeudamiento externo, la orientación de la producción agrícola hacia la exportación y no a la producción de alimentos de consumo nacional [...]. (Moya 1990, 372)

En el comunicado titulado *Indígenas cuestionan plan de alfabetización*, publicado el 5 de octubre de 1982, El Consejo Nacional de Coordinación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conacnie), la Confeniae, Ecuarunari y Federación Shuar califican al programa de paternalista, dogmático, cientista y *culturalista*. Plantean que “la defensa y revalorización de las culturas de las nacionalidades indígenas *es tener derecho a la tierra, derecho a la educación propia, una organización, a autoridades propias* y no a una alfabetización, una Subsecretaría de Cultura, un Instituto Antropológico, etc.” (Conacnie, Confeniae, Ecuarunari y Federación Shuar 1982).

José Almeida analiza esta crítica señalando que las organizaciones indígenas vinculan la educación con la solución de problemas estructurales, argumentando que “una cultura no puede desarrollarse si previamente no se han consolidado sus condiciones básicas de sobrevivencia” (Almeida 1983, 95). Para sustentar esta pos-

tura, cita una declaración de Ecuarunari (1981): “El rescate cultural que no reivindica nuestro derecho irrenunciable a la tierra, muestra el verdadero interés político del gobierno de distraernos la atención del contenido real de nuestra lucha” (Almeida 1983, 95). Junto con exigir la derogación de la Ley de Fomento y Desarrollo Agropecuario —aprobada por la Junta Militar en 1979—, demandaban una educación que reconociera su condición de “nacionalidad y clase explotada”. Y aunque el gobierno de Roldós-Hurtado promovió la alfabetización bilingüe, no discutió la Ley de Fomento Agrario, la cual, en la práctica, detuvo el reparto agrario.

Las organizaciones señalaban, también, que varios indígenas empleados por el CIEI no representaban a las comunidades ni a las organizaciones, además de estar conformando una “élite privilegiada y desligada de las comunidades y de los problemas económicos, sociales, políticos y culturales del pueblo indígena” (Conacnie, Confeniae, Ecuarunari y Federación Shuar 1982). Algo similar describe Carlos Poveda, quien estuvo a cargo del programa de alfabetización por parte del Estado: “Muchos líderes indígenas designados por las propias comunidades como coordinadores de alfabetización se aburguesaron efectivamente, se salieron de su contexto social, no quisieron después saber nada de sus comunidades” (Campaña Nacional de Alfabetización 1989).

Las críticas al programa de alfabetización deben interpretarse en el contexto de los debates internos por los cuales atravesaban las organizaciones indígenas en esa época, entre quienes priorizaban una perspectiva de clase y quienes defendían un enfoque culturalista. Esta polarización se expresaba en la confrontación entre una intelectualidad indígena formada en disciplinas como la lingüística y la antropología, vinculada a la PUCE, y los dirigentes políticos, influenciados por la teología de la liberación o por diversas corrientes de izquierda. Además, coincidían con un proceso de unificación organizativa que generaba disputas por la orientación ideológica.

Sin dejar de lado las críticas expuestas por las organizaciones, que denunciaron la cooptación de sus líderes y la subordinación a los intereses estatales, el programa de alfabetización generó algunos efectos positivos. Si bien su alcance cuantitativo fue limitado, alfabetizando a aproximadamente 20 mil personas, logró sensibilizar tanto a indígenas como a no indígenas sobre el derecho a educarse en sus propias lenguas, como lo señala Ruth Moya (1990, 374).

Asimismo, habremos de reconocer que el CIEI contribuyó en la formación de intelectuales indígenas, los cuales tendrán incidencia en la unificación del movimiento, como Luis Macas, Luis Montaluisa, María Chango, Agustín Jérez, Rosa Vacacela, quienes trabajaban con la lingüista Consuelo Yáñez en el proyecto CIEI (Almeida 2016). Según Ileana Almeida: “este grupo tradujo al quichua y al shuar la banda presidencial, con el lema, Mi poder en la Constitución, que llevó Jaime Roldós cuando se posesionó como presidente de la República” (Almeida 2016).

El proceso de alfabetización en lengua kichwa no solo permitió el desarrollo de habilidades lingüísticas, sino que también generó oportunidades para el fortalecimiento del liderazgo comunitario. Los alfabetizadores indígenas se convirtieron en figuras clave en la dinamización de sus comunidades. Este proceso favoreció la emergencia de nuevos líderes y consolidó el liderazgo de quienes ya contaban con experiencia en la gestión comunitaria. Ellos serían actores claves en la unificación del movimiento indígena durante la década de los años 80.

La lucha por la tierra, catalizadora de una proliferación organizativa entre los años 60 y 70, dio lugar a un proceso de unificación inicial. Sin embargo, esta unidad se encontraba incompleta, requiriendo de la incorporación de elementos culturales como la revitalización lingüística y la valoración de sus culturas. El dominio del español, además, funcionó como una herramienta política para la defensa de los derechos indígenas y la participación en el debate público.

La alfabetización como oportunidad para generar capital militante

El programa de alfabetización, más allá de transmitir habilidades básicas de lectoescritura, propició el desarrollo de un ‘capital militante’ entre los alfabetizados, tal como lo conceptualiza Poupeau (2007). Este capital se materializó en competencias como hablar en público, la escritura, la gestión de grupos, la comunicación bilingüe, la capacidad de resolución de conflictos y la visión estratégica. La adquisición de este capital militante tuvo un papel predominante en el mantenimiento de la organización y en los procesos de activación política.

Al facilitar el acceso a la educación, los alfabetizadores no solo adquirieron habilidades pedagógicas, sino que también ampliaron sus horizontes intelectuales y políticos. Muchos lograron completar sus estudios básicos y acceder a la educación superior o se convirtieron en maestros. La experiencia de trabajar en diversas comunidades les permitió desarrollar una visión de conjunto de las problemáticas regionales y nacionales. La interacción con instituciones estatales les proporcionó las herramientas necesarias para comprender la lógica estatal y defender de manera efectiva los derechos de sus comunidades, consolidando así su autoridad y prestigio.

Al estar conscientes del papel estratégico de los alfabetizadores, las organizaciones indígenas buscaron influir en la dirección de los programas educativos. Su objetivo era construir una educación liberadora capaz de fortalecer su propia organización, tal como lo analiza Sánchez Parga:

[...] esta vinculación de promotor al aparato político de la comunidad revela cómo la misma alfabetización se ha convertido en un ámbito de convocatoria y de poder, del que ni los cabildos ni las organizaciones campesinas son insensibles de cooptar; y,

por ello, han asumido el proyecto alfabetizador con una iniciativa propia, en términos reivindicativos, y como un espacio en el cual poder consolidar el prestigio e influencia de la organización. (Sánchez Parga 1983)

Los alfabetizadores, al adquirir competencias directivas y de gestión, se posicionaron como agentes activos en la resolución de problemas comunitarios y desempeñaron un papel fundamental en la unificación del movimiento a nivel territorial. Esta trayectoria formativa propició el surgimiento de una nueva generación de dirigentes, quienes se convertirían en las voces públicas del movimiento a nivel local, regional e incluso nacional. Como lo expresa el dirigente Manuel Díaz:

Como yo aprendí algo de leer y escribir yo dije algo tengo que hacer... la gente de las comunidades alegres dicen, vamos a tener un profesor nuevo, aprovechemos. Y créame, ellos pagaban camioneta o taxi, lo que sea para que me traslade de la casa al sitio de trabajo. Aportaban económicamente. Ahora, dándome cuenta, eso ha sido *una primera escuela para mí*. Como no tenía trabajo... yo me entregué totalmente, ya dedicado a tiempo completo *a crear la escuelita, o sea, formar la escuelita tanto con los mayores en los centros de alfabetización, como en la escuelita*. Y entonces así empecé, eso fue mi primer paso para enrolarme en la organización (entrevista con Díaz 2023).

La trayectoria hacia el liderazgo no fue homogénea. Aquellos alfabetizadores que poseían un mayor capital cultural, particularmente en lo que respecta al dominio del español, tenían mayores posibilidades de acceder a posiciones de dirección. Los requisitos para convertirse en alfabetizador, como la capacidad de leer, escribir y liderar, convergían con las habilidades necesarias para desempeñar roles de liderazgo comunitario, lo cual explica la frecuencia con la cual ambos roles se combinaban en una misma persona.

A pesar de la heterogeneidad educativa de los dirigentes entrevistados, un elemento común emerge en sus trayectorias: la adquisición de la lectoescritura en español durante la infancia. En un contexto educativo marcado por el racismo y la exclusión, los padres, conscientes de las limitaciones que ello implicaba, realizaron grandes esfuerzos para enviar a sus hijos a la escuela, a menudo sacrificando sus propias necesidades. Manuel Díaz y Vicente Chato recuerdan lo que les decían sus padres: “yo me sacrificaré, venderé cualquier cosita, lo que sea, pero quiero que estudie... no quiero que sea como mi analfabeto” (entrevista con Díaz 2023). “Yo he de comer sin sal, he de andar con ropita remendada, pero quiero que vaya a estudiar” (entrevista con Chato 2023).

Para facilitar la integración al sistema educativo y reducir las posibilidades de discriminación, muchas familias indígenas promovían el aprendizaje del español en el hogar, evitando hablarles en kichwa. A pesar de ello, la experiencia educati-

va solía ser traumática, marcada por la discriminación y el maltrato por parte de compañeros y profesores, generando altas tasas de deserción escolar. La escuela, en lugar de ser un espacio de aprendizaje, constituía el primer ambiente donde se experimentaba la discriminación racial. Así lo recuerda Vicente Chato:

Yo vine al colegio con mi poncho, con sombrero y todo, entonces los compañeros, estos estudiantes cogía el sombrero y botaban... ni cómo decir nada porque venían los papás con palos, con todo a querer pegar y nosotros no podíamos nunca alzar la cara, calladito coger y más bien ir (entrevista con Chato 2023).

A continuación, se presentan las habilidades adquiridas a través de la experiencia alfabetizadora.

Comunicarse y hablar en público: para quienes habían internalizado una profunda sensación de inferioridad, forjada a través de siglos de discriminación, el acto de hablar en público se convertía en un enorme desafío. La constante humillación y estigmatización habían minado su autoestima, generando una profunda inseguridad en sus capacidades. En las palabras de Delfín Tenesaca:

Yo me di cuenta que nosotros éramos unos seres inferiores. Claro, porque le decían hijito, indiecito, guambrito, doñita, y cuando nos insultaban, decían indios sucios, apestosos, verdugos. Eso fue terrible, o sea, yo desde mi niñez viví esta situación de la discriminación. Y hasta 100 veces repetidas esta situación hasta uno acepta a decir cierto es... esa fue la mentalidad de los años 60-70 hasta los años 80, hasta 90 (entrevista con Tenesaca 2023).

En el contexto de las luchas por la tierra, las habilidades comunicacionales emergieron como herramientas fundamentales para visibilizar las demandas comunitarias y construir redes de solidaridad a nivel nacional e internacional. Quienes tenían la capacidad de articular una voz pública podían convertirse en generadores de opinión pública. Esta agencia contrasta notablemente con las experiencias previas, caracterizadas por una pasividad impuesta, como lo evidencia el testimonio del alfabetizador Arturo Castillo: “Nos decían qué hacer y aceptábamos porque no sabíamos discutir. Las cosas venían decididas. Nosotros no podíamos proponer nada” (Castillo 1991, 368). Manuel Díaz relata cómo esta habilidad contribuyó en la lucha de su comunidad:

Entonces decidimos a tomar la tierra en tal fecha, y le dije, yo estoy estudiando. ¡Mejor!, dije, si estás estudiando... tu trabajo es socializar. Informar a toda la gente, en todas las universidades, en todas las instituciones para que el gobierno nacional no

ataque. Veá, créanme, eso fue una gran experiencia. Hablar en público era un poco difícil... todas las comunidades tomaron la tierra... vinieron policías, militares... Entonces yo tuve que difundir las agresiones... Yo encabezaba todo... hubo solidaridad, hicimos opinión pública (entrevista con Díaz 2023).

Al alzar sus voces, los miembros de las comunidades indígenas estaban en condiciones de desafiar las estructuras de poder. A través del manejo del español podían participar en espacios públicos y en la defensa de sus comunidades, es decir, fortalecer su agencia política.

Un aspecto notable de este proceso fue la revitalización de las lenguas indígenas. En algunos casos, los propios alfabetizadores debieron reaprender su lengua materna para poder transmitirla a otros miembros de la comunidad. Esta dinámica no solo fortaleció los lazos comunitarios, sino contribuyó también a la revitalización lingüística y cultural.

Motivación para aprender y enseñar: la participación en el programa de alfabetización fue una experiencia educativa transformadora, tanto para alfabetizadores como para alumnos. Como lo señala Consuelo Yáñez Cossío, en algunos casos: “los propios alfabetizadores tienen que alfabetizarse antes de empezar su trabajo, y otros que se alfabetizan conjuntamente con sus alumnos” (Yáñez Cossío 1991, 109). En otros casos, los alfabetizadores aprovecharon la experiencia para culminar la escuela, el bachillerato e incluso acceder a la universidad.

Como yo estaba vinculado con el centro de alfabetización, a lo mejor por ese lado me informaron... hay becas, becas en la Universidad Católica tienes que postularte... solo escuché y dije, ¿dónde, dónde? Ahí empecé a conocer a Ecuarunari... y la carrera ha sido: lingüística kichwa... (entrevista con Díaz 2023).

La lucha por la educación es una de las principales banderas de las organizaciones de esos años, especialmente por la educación bilingüe. La creación del Instituto Bilingüe de Quilloac en 1980, durante el gobierno de Jaime Roldós, es un ejemplo de cómo las comunidades indígenas organizadas lograron materializar sus demandas y construir instituciones educativas propias. Como lo cuenta Antonio Quindi: “yo terminé, la primaria en el centro de alfabetización de Quilloac. Una vez que terminé la primaria entré para estudiar el Instituto Quilloac como alumno” (entrevista con Quindi 2023). Los propios dirigentes que impulsaban su creación eran los más interesados en ser sus alumnos. Esta primera alfabetización, además, les permitiría en el futuro tomar “la rienda en la educación primaria” (entrevista con Quindi 2023).

Formar redes: la alfabetización se revela como un catalizador para el fortalecimiento del tejido social. Al facilitar la comunicación y el intercambio de ideas,

esta práctica promueve la creación de redes interpersonales y comunitarias. Los participantes en programas de alfabetización no solo establecen vínculos más estrechos con los miembros de su comunidad de origen, sino que también expanden sus contactos con personas de otras localidades. Estas redes sociales se convierten en un recurso invaluable para la organización comunitaria, tal como lo describe Delfín Tenesaca: “1979 y 80 es el regreso... de una recuperación de palabras de la gente, una recuperación de espacios en donde podamos reunir, podemos ir a analizar, inclusive a conformar organizaciones. Por eso nace la organización movimiento indígena de Chimborazo” (entrevista con Tenesaca 2023).

Formar una visión de conjunto a nivel regional y nacional: la movilidad de los alfabetizadores y coordinadores, quienes a menudo trabajaban en diversas comunidades, facilitó el intercambio de experiencias y el fortalecimiento de lazos intercomunitarios. Como señala Delfín Tenesaca (2023), quien fue coordinador y trabajó con casi 50 comunidades, esta labor requirió un gran esfuerzo, pero permitió vislumbrar una realidad más amplia y gestar una visión nacional. Paralelamente, la publicación de materiales educativos como el libro *La historia y su concepción*, de Rosa Vacacela, contribuyó a fortalecer el sentido de pertenencia a un proyecto común.

Comprender la lógica estatal: los alfabetizadores se situaron en una posición ambivalente, oscilando entre su rol como agentes estatales y su compromiso con las necesidades comunitarias. Al desempeñar un papel de mediación, estos agentes adquirieron conocimientos sobre las dinámicas institucionales y las políticas públicas, lo cual les permitió comprender los mecanismos de poder y las oportunidades de incidencia, mientras que su compromiso con sus comunidades los motivó a desarrollar estrategias para satisfacer las necesidades locales. Esta doble perspectiva les permitió el desarrollo de habilidades de negociación y resistencia. Como lo expresa Arturo Castillo, esta dualidad exigía una constante negociación entre las exigencias institucionales y las necesidades comunitarias: “yo aprendí a hacer dos cosas: las que yo sabía que debía hacer para el bien de mi comunidad y las que tenía que presentar a las autoridades para evitar que me sancionaran” (Castillo 1991, 369).

Iniciativa y capacidades de autogestión: La metodología del programa de alfabetización fomentaba la autogestión, impulsando a los participantes para aplicar los conocimientos adquiridos en la resolución de problemas comunitarios. Los alfabetizadores actuaron como catalizadores de estos procesos, fomentando la búsqueda de soluciones a las problemáticas comunitarias. Varios testimonios dan cuenta de proyectos autogestionados, tales como la creación de escuelas bilingües, cooperativas de transporte y obras de infraestructura. Este proceso no solo fortaleció las capacidades comunitarias, sino que también generó una mayor confianza en las posibilidades de transformar la realidad. Como lo describe de manera elocuente Arturo Castillo:

Inicié el trabajo de alfabetización con 78 participantes que no podía manejar bien. De todas maneras, recogí éxitos a un año de alfabetizar. En verdad no me preocupé mucho de la lectura ni de la escritura, sino de tener conciencia para enfrentar los problemas. Con ayuda de este método, logramos mejorar los caminos vecinales, construir casas comunales, hacer proyectos para tener luz y agua entubada, mejorar la salubridad, la alimentación, la agricultura, etc., etc. Pero sobre todo aprendimos a estimarnos, porque antes nos habíamos despreciado y nos avergonzábamos de ser como éramos. (Castillo 1991, 358)

Este proceso de autogestión estuvo íntimamente ligado a una creciente conciencia política. Al resolver sus propias necesidades, las comunidades indígenas desarrollaron una mayor capacidad de agencia y una visión más crítica de las estructuras de poder. Como lo expresa Delfín Tenesaca: “cambiar la mentalidad de la gente no fue tan fácil” (entrevista con Tenesaca 2023), pero el trabajo comunitario generó un proceso gradual de politización, el cual culminó en la participación en movimientos sociales de mayor alcance.

Conclusiones

La alfabetización bilingüe promovió la agencia política al dotar a los alfabetizadores de herramientas para incidir en la esfera pública y defender los derechos de sus comunidades. Además, al facilitar la comunicación y el intercambio de ideas, así como conectar comunidades dispersas mediante redes educativas, reforzó la identidad colectiva y la conciencia de pertenencia a un mismo grupo.

La revalorización lingüística y cultural fortaleció la identidad indígena. Al fomentar la escritura del kichwa y su uso en materiales educativos, se desafió la hegemonía del español —la lengua del poder colonial— y se permitió a las comunidades reafirmar su cultura desde un marco de dignidad, no de asimilación. El dominio del español, combinado con la revitalización del kichwa, les abrió puertas a espacios públicos antes inaccesibles: reclamos legales, protestas y negociaciones con el Estado. Esta capacidad de interlocución marcó un punto de inflexión en su relación con el Estado, al que ahora podían enfrentarse directamente. Así, transformaron las condiciones de participación en la esfera pública, cuestionando tanto el Estado-nación como su lugar en el campo político.

La estandarización del kichwa (con un alfabeto unificado) trascendió lo lingüístico: permitió crear un sentido de pertenencia supracomunitario. Ya no se era solo “indígena de tal comunidad”, sino que se sentaron las bases para reconocerse como parte de una *nacionalidad kichwa* con demandas comunes. Esta cohesión identitaria fue el sustento ideológico de la Conaie, la cual articuló luchas dispersas en un movimiento nacional.

La alfabetización influyó en el proceso dinámico de autoconstitución del movimiento indígena, reclamando agencia propia y redefiniendo su lugar en el orden político. Como señala Ranabir Samaddar (Samaddar 2020, 162): “la producción del sujeto político [está asociada] a una convergencia de circunstancias relacionadas con conflictos, eventos, prácticas políticas y nuevos deseos”. La subjetivación emergió en contextos de disputa, donde los sujetos cuestionaron exclusiones e injusticias. Ya no se trataba solo de la lucha por la tierra, a esta se sumó una resistencia anticolonial expresada en la revalorización de su lengua y cultura.

Los alfabetizadores indígenas, al convertirse en intelectuales orgánicos, cumplieron un papel fundamental dentro del movimiento al articular la cosmovisión y los intereses de sus pueblos. Su labor fue crucial en los debates de las décadas de los años 70 y 80, donde contribuyeron a definir una identidad colectiva capaz de unir distintas cosmovisiones, tendencias y expresiones. Su trabajo tributó en la politización de lo étnico y en la construcción de lugares de enunciación del “nosotros”, utilizando conceptos articuladores como la categoría “nacionalidad” y discursos políticos como los recogidos en el proyecto de la Conaie de 1994, donde se plasmaba su visión de mundo y sus aspiraciones de transformación como la plurinacionalidad.

Esta articulación permitió su participación en movimientos sociales más amplios, lo cual visibilizó sus demandas y fortaleció su posición en la sociedad. Así, la subjetividad política indígena emergió en medio de la lucha y la construcción de un proyecto colectivo alternativo, donde la alfabetización bilingüe actuó como un catalizador. **D**

Referencias

- Almeida, Ileana. 2016. *El Estado plurinacional en Ecuador o la esperanza de supervivencia de los pueblos indígenas*. Entrevistada por Phillipp Altman. <https://rebelion.org/el-estado-plurinacional-en-ecuador-o-la-esperanza-de-supervivencia-de-los-pueblos-indigenas/>.
- Almeida, José. 1983. Política educativa y etnicidad. *Ecuador Debate*, abril, 83-98.
- Becker, Marc. 2013. Comunistas, indigenistas e indígenas en la formación de la Federación Ecuatoriana de Indios y el Instituto Indigenista Ecuatoriano. *Íconos – Revista de Ciencias Sociales*, 27: 135-144. <https://doi.org/10.17141/iconos.27.2007.193>.
- Bengoa, José. 2000. *La emergencia indígena en América Latina*. México: FCE.
- Bertaux, Daniel. 2005. *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Borja, Diego. 2006. El salto posible: un programa económico que beneficie a la

- gente. *La Tendencia. Revista de Análisis Político*, diciembre, 83-85.
- Bourdieu, Pierre. 1989. La ilusión biográfica. *Historia y Fuente Oral*, no. 2, *Memoria y Biografía. Historia, antropología y fuentes orales*, 27-33. <https://www.jstor.org/stable/27753247>.
- Bretón Solo de Zaldivar, Víctor. 2020. Del crepúsculo del gamonalismo a la etnización de la cuestión agraria en Chimborazo (Ecuador). *Latin American Research Review*, 55(2): 291-304. <https://doi.org/10.25222/larr.383>.
- Campaña Nacional de Alfabetización. 1989. Documento de Trabajo No. 30-31. "Proyecto Nacional de Alfabetización Jaime Roldós Aguilera (1980-1984)". Ecuador.
- Castillo, Arturo. 1991. Testimonio de un maestro de campo. En Consuelo Yáñez Cossío (ed.), «MACAC». *Teoría y práctica de la educación indígena*. Cali: Centro Latinoamericano de Tecnología y Educación Rural, Corporación Educativa «Macac», 351-75.
- Centro de Educación Popular. 1984. Seminario indígena. Movimientos sociales. *Punto de Vista*, 28 de mayo. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Chancoso, Blanca. 1984. "Las indígenas ni sabrán de esta reunión..." Fondo Documental/ Narrativas de mujeres indígenas/ FLACSO/ Ecuador. <https://www.flacsoandes.edu.ec/pagina/narrativas-de-mujeres-indigenas>.
- Chiriboga, Manuel. 1982. El papel del Estado en las transformaciones agrarias. *Ecuador Debate*, diciembre, 73-83.
- Conacnie, Confeniae, Ecuarunari y Federación Shuar. 1982. Indígenas cuestionan plan de alfabetización. Fondo de medios alternativos. UASB.
- Confeniae. 1985. Con el MEC... Sospechoso Convenio! *Amanecer Indio*, diciembre. Fondo de Medios Alternativos. UASB.
- Ecuador Debate. 1983. Taller campesino. Campesinado y alfabetización. *Ecuador Debate*, abril, 209-227.
- Elezcano, Juan José. 1983. Alfabetización en centros de la Iglesia de Quevedo. *Ecuador Debate*, abril, 190-205.
- Guerrero, Andrés. 1994. La desintegración de la administración étnica en el Ecuador. En José Almeida (ed.), *Sismo étnico en el Ecuador. Varias perspectivas*. Quito: CEDIME, 91-112.
- Ibarra, Hernán. 1999. Intelectuales indígenas, neoindigenismo e indianismo en el Ecuador. *Ecuador Debate*, 48: 71-94, diciembre.
- Joseph, Gilbert y Daniel Nugent. 2002. Cultura popular y formación del Estado en el México revolucionario. En Gilbert Joseph y Daniel Nugent (eds.), *Aspectos cotidianos de la formación del Estado*. México, D.F: Ediciones Era, 31-52.
- Martínez Valle, Luciano. 1984. *De campesinos a proletarios. Cambios en la mano de obra rural en la Sierra Central del Ecuador*. Quito: El Conejo.
- Martuccelli, Danilo y Viviana Seoane. 2013. Sociología del individuo: socializa-

- ción, subjetivación e individuación. Entrevista con Danilo Martuccelli. *Memoria Académica*, 7(7): 1-12.
- Ministerio de Bienestar Social, Oficina Nacional de Asuntos Indígenas. 1984. Cultura, Bilingüismo y Sociedad Nacional. Convenio MEC-PUCE. En Ministerio de Bienestar Social, Oficina Nacional de Asuntos Indígenas (ed.), *Política estatal y población indígena*. Quito: Abya-Yala, 395-438.
- Moya, Ruth. 1990. Un decenio de educación bilingüe y participación indígena: Ecuador. *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación*, XX(3): 369-81.
- Poupeau, Franck. 2007. *Dominación y movilizaciones: estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar*. Córdoba: Ferreira.
- Poveda, Carlos. 1983. El programa nacional de alfabetización. *Ecuador Debate*, abril, 123-157.
- Roldós Aguilera, Jaime. 1980. Plan Nacional de Desarrollo del Gobierno Democrático (1980-1984). Segunda parte. Tomo IV. Políticas y programas sectoriales. Desarrollo Social, Cultura y Educación. Banco Central del Ecuador. <https://repositorio.bce.ec/handle/32000/1504>.
- Samaddar, Ranabir. 2020. La emergencia del sujeto político. En Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (ed.), *Sujeto: léxico de teoría política*. Córdoba: Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad, 143-71.
- Sánchez Parga, José. 1983. Estado y alfabetización. *Ecuador Debate*, 2: 59-71, abril.
- Torres, Víctor Hugo y Manuel Chiriboga. 1983. Programa de estabilización y protesta popular. *Ecuador Debate*, abril, 7-20.
- Traverso, Enzo. 2011. *El pasado, instrucciones de uso*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Yáñez Cossío, Consuelo. 1991. «MACAC». *Teoría y práctica de la educación indígena. Estudio de caso en el Ecuador*. Cali: Centro Latinoamericano de Tecnología y Educación Rural, Corporación Educativa «Macac».
- Zamosc, León. 1993. Protesta agraria y movimiento indígena en la Sierra Ecuatoriana. En José Almeida (ed.), *Sismo étnico en el Ecuador. Varias perspectivas*. Quito: Abya-Yala, CEDIME, 273-304.

Entrevistas

- Cabascango, José María. 2023. Entrevista. 12 de diciembre.
- Chato, Vicente. 2023. Entrevista. 11 de diciembre.
- Díaz, Manuel. 2023. Entrevista. 9 de septiembre.
- Quindi, Antonio. 2023. Entrevista. 16 de diciembre.
- Tenesaca, Delfín. 2023. Entrevista. 13 de diciembre.