

“El mejor legado que uno pudo dar a los hijos, ¡el estudio!”. Tierras, educación y derecho a la ciudad entre afrodescendientes e indígenas en barrios periféricos de Quito, 1980-2018

Javier González Díez

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE, ECUADOR

ABSTRACT

In Quito, the model of the Andean colonial city - based on the spatial concretion of a hierarchical and exclusive social structure - entered in crisis in the 80s of the 20th century. In this period, previously marginalized afro-descendant and indigenous groups start to participate in the processes of land occupation and in construction of new peripheral neighborhoods. Using stories of families from the northwest of Quito, this article explore the struggles for land and education, two elements that subaltern groups have claimed to be include, claiming their right to the city.

Keywords: afro-descendants, indigenous people, right to the city, education, Quito.

En Quito, los modelos de la ciudad andina colonial y moderna, basados sobre la concreción espacial de una estructura social jerárquica y excluyente, entran en crisis en los años '80 del siglo XX. A partir de este periodo, grupos afrodescendientes e indígenas participan en los procesos de ocupación de tierras y en la construcción de nuevos barrios periféricos. Usando historias de familias se reconstruyen las luchas por la tierra y por la educación, dos elementos a través de los cuales los grupos subalternos reclaman inclusión, reivindicando derecho a la ciudad.

Palabras claves: afrodescendientes, indígenas, Quito, derecho a la ciudad, educación.

Introducción: ciudad, ideología y educación en Quito

Las ciudades del área andina han sido al momento estudiadas desde varios enfoques - urbanístico, histórico, antropológico o geográfico entre los varios - que han puesto en luz una serie de características comunes en su estructuración, concepción y transformación histórica. Obras como la de Eduardo Kingman sobre Quito (2006) han puesto en evidencia en particular los mecanismos de marginalización de los grupos subalternos - indígenas, afrodescendientes y mestizos de baja condición - que a partir de la época colonial se realizaban a través de una reglamentación muy estricta de las relaciones sociales y laborales, de una imposición de esquemas culturales y a través de una marginalización en el acceso a la tierra y a la educación. El mantenimiento de la relación de poder entre dominantes y subalternos se fundaba sobre el establecimiento de un orden jerárquico, en el que los últimos si bien no eran excluidos del todo del orden social - eran funcionales al mantenimiento de la estructura - eran relegados y controlados a sus márgenes.

Este orden excluyente se construía a través de la institucionalidad colonial, en la que la educación - en la mayor parte de los casos en manos de la Iglesia - era una pieza fundamental. El acceso a las escuelas y universidades era limitado a ciertos grupos sociales, y negado en gran mayoría a las clases populares y subalternas, que recibían solo una educación muy general de tipo religioso (Gonzalbo, 1990).

Este orden ciudadano, reflejo de un orden social más extenso, se ve puesto en crisis en la segunda mitad del siglo XX por los fenómenos de construcción de nuevos barrios periféricos a través de los procesos de toma de tierras - comúnmente llamados también "invasiones - por parte de población rural que llega a las ciudades. Estos fenómenos de "desborde popular" (Matos Mar, 1986) empiezan antes en Lima (alrededor de los '60) y solo a partir de finales de los '70-principios de los '80 empiezan a realizarse en Quito. En estos procesos, grupos anteriormente subalternizados - afrodescendientes e indígenas en primer lugar - reclaman una integración que desplaza la antigua ciudad aristocrático-colonial y burgueso-moderna.

Este desplazamiento no es solo urbanístico, sino también ideológico-discursivo. Es decir, los grupos subalternos no reclaman solo el derecho a tierras y servicios dentro de la ciudad existente, sino también la idea de una nueva ciudad y de un nuevo tipo de ciudadanía menos jerárquica y excluyente, fundado ampliamente en el derecho a la educación. Lo que vemos en estos procesos no es solo una transformación estructural de la ciudad, sino también una variación ideológica de la manera de

concebirla, empujada “desde abajo” desde grupos marginados en el contexto del estado-nación pos-colonial de origen blanco-criollo.

Mi intención en este artículo es evidenciar como la lucha que los grupos subalternos han llevado adelante a partir de los años '80 en Quito, para reclamar un reconocimiento de ciudadanía urbana que hasta entonces les había sido negado, se articula a partir de dos dimensiones en apariencia diferentes - una muy material, otra muy intelectual - que son la tierra y la educación. En mi visión, estas dos dimensiones se entrecruzan en las acciones e intenciones de los protagonistas, y son usadas por afrodescendientes e indígenas como discursos de lucha y creación de una nueva ciudadanía urbana. Reconstruir los discursos subalternos sobre tierra y educación puede servir para llegar a entender que es lo que pasó en esos años en las periferias de las ciudades andinas, y ver como esos procesos fueron relevantes para plantear una idea diferente de ciudad, así como para reivindicar el derecho a ella, por parte de los grupos subalternos.

Para lograr este objetivo, en el artículo estableceré en un primer momento una reflexión general sobre la ciudad, como constructo ideológico urbano que refleja un intento de establecimiento de orden social y excluyente, a través del control del territorio y de la construcción de instituciones reguladoras de la vida social, entre las cuales las que están ligadas a la educación. Seguidamente, usando relatos de vida recogidos en el transcurso de mis investigaciones etnográficas en Quito¹, ilustraré como el concepto de ciudad y el orden social que de él se deriva se ha visto cuestionado a partir de los años 80 del siglo XX por la acción y discursos de los grupos subalternos, en particular afrodescendientes e indígenas. En conclusión, evidenciaré como los grupos subalternos, a través de las luchas por obtener tierra y educación, articulan un horizonte discursivo de reclamo de inclusión y concreción del derecho a la ciudad (Lefebvre, 1968), desplazando la vieja idea de la ciudad colonial.

Indígenas y afrodescendientes en las ciudades: de la exclusión al “desborde popular”

¹ El material etnográfico presentado en el artículo nace de una investigación que ha sido realizada en Quito entre 2016 y 2018, sobre la historia de los nuevos barrios periféricos. La investigación ha sido de corte etnográfico, a través de observaciones, reconstrucción de redes sociales y de parentesco, entrevistas y recogida de relatos de vida a los habitantes de los barrios, pero también documental, a través del análisis de artículos de periódicos quiteños de los años '80, así como de material documental (fotografías, archivos privados, memorias escritas) puesto a disposición por los habitantes de los barrios.

El punto de partida de mi reflexión es una aproximación a la “ciudad” como constructo ideológico, es decir como imaginario social y político alrededor del cual se articulan relaciones sociales y de poder. La visión de la ciudad como elemento ideológico de la modernidad ha sido evidenciada en ciencias sociales desde los estudios de Henri Lefebvre (1968) y Manuel Castells (1974), quienes evidencian el rol que el urbanismo y la urbanidad han tenido en crear un “mito” de la civilización, oponiendo el espacio urbano al rural.

Siguiendo la perspectiva de análisis territorial propuesta por Rita Laura Segato (2007), que distingue entre espacio, territorio y lugar, considero que la “ciudad” puede ser estudiada desde varios niveles: una primera perspectiva urbanística, que corresponde a la dimensión del *espacio*, o de lo *real*; una perspectiva más socio-política, que corresponde a la dimensión del *territorio*, es decir el esquema simbólico, a través del cual se organizan los significados y los imaginarios alrededor del espacio; finalmente, la perspectiva más antropológica, que corresponde a la dimensión del *lugar*, en el que se concreta la ideología a través de la puesta en acto de las relaciones sociales y de poder. Los tres niveles se interconectan entre sí, pues sobretodo cuando hablamos de territorio y lugar, estos son plasmados en base a las representaciones y acciones de grupos sociales, que les atribuyen significado y territorializan las marcaciones de diferencia social y racial.

En este sentido, la ciudad es un espacio donde se disputan símbolos e ideologías sociales, un campo donde a través de la dimensión físico-material - su construcción urbana - se juegan significados e ideas ligados al orden social y político (Signorelli, 2013). En la ciudad asistimos por lo tanto a una territorialización de las dinámicas sociales y políticas (Harvey, 2001) que pasa también por la construcción de significados culturales del espacio (Agier, 2015) y de un orden ideológico-político (Castells, 1974).

En el caso de la zona andina, muchas de las ciudades creadas como centros administrativos y de poder por los españoles - por ejemplo, Quito - se caracterizan por una serie de elementos comunes que han marcado su desarrollo histórico a través de los niveles que acabo de exponer. Estas ciudades se fundan urbanísticamente sobre el principio del “damero” - la estructura cuadrangular de las calles - en el que el centro urbano - la plaza principal - se convierte también en centro simbólico del poder, con la presencia de los principales edificios civiles y religiosos. La posición geográfica dentro del damero refleja una cercanía o lejanía al centro del poder que no es solo física, sino también altamente simbólica, y que es resultado de una cuidadosa planificación establecida a partir de la

fundación. Los españoles se colocan lo mas cercano al centro del damero, mientras que los indígenas y los sectores más populares están a sus márgenes o fuera de el.

En Quito, la gestión del espacio urbano se une al establecimiento de una ideología social jerárquica y excluyente que se manifiesta es su ordenamiento territorial (Kingman, 1992) pero también a través de las instituciones destinadas a regular las relaciones sociales que en el se ponen en acto. En este sentido, la ciudad es claramente una construcción a la vez material e ideológica, que refleja la voluntad de la élite colonial de establecer un orden político y social. La ciudad se constituye por lo tanto en ideología hegemónica, elaborada e impuesta por la élite hispana al resto de los sectores sociales, con el intento de marcar las pautas de su pretendida superioridad y dominación. De todas formas, este orden no siempre se respetaba, como evidencian las numerosas investigaciones históricas sobre la presencia de indígenas en la ciudad, sobre los espacios de contacto - mercados, oficios populares, servicio doméstico entre varios - y la interdependencia económica entre campo y ciudad que caracterizaba los centros de la región².

La independencia y la constitución de las repúblicas no cambian esta concepción de la ciudad, si no mas bien la alimentan con nuevos conceptos extraídos del vocabulario de la modernidad. Las nuevas élites dominantes blanco-criollas que se substituyen a los españoles heredan y mantienen una ideología que ve a la ciudad como el lugar de la civilización y de la modernidad, opuesta al retraso y barbarie de las áreas rurales. En el caso de Quito, conceptos como el de "ornato" y "policía" (Kingman 2006) están a la base de las políticas urbanas que se han concebido y desarrollado a partir del siglo XIX, con miras de un control social y político por parte de la élite blanco-criolla sobre los grupos subalternos. Estas políticas prevenían un control de las costumbres y maneras de vivir consideradas "urbanas", es decir "civilizadas" y "modernas", a través de una férrea regulación y limitación de las culturas indígenas y populares dentro de la ciudad.

El trato dado a los indígenas y afrodescendientes en la construcción de la ciudad moderna puede ser ejemplificado por el caso del fotógrafo quiteño Domingo Laso, quien en los años '20 y '30 del siglo XX borraba literalmente de sus fotografías a los indígenas (Laso, 2018). La exclusión del "otro" en el espacio urbano pasa por muchas dimensiones, desde el negarle acceso a determinados lugares a través de un control físico de la movilidad,

² Sobre los espacios de contacto y la presencia de indígenas o afrodescendientes en las ciudades en el contexto ecuatoriano, cfr. Kingman (1992 y 2006), Lane (2002) y Poloni-Simard (2006).

a la prohibición de manifestar sus costumbres y culturas, para llegar a una negación de su mera presencia y existencia. En el caso de Quito, si bien la presencia de indígenas y afrodescendientes sea relevante desde el siglo XVI (Vera Santos, 2015; Tardieu, 2006), estos eran mantenidos en barrios a los bordes y límites del centro urbano - el actual centro histórico. Al mismo tiempo, así como ha sido evidenciado por Eduardo Kingman (2006) y Ernesto Capello (2011), se fabricaba un imaginario de ciudad “blanca” e “hispanica”, donde el elemento patrimonial colonial era predominante. Elementos que no se adscribían a esta idea de “ciudad” eran relegados a los márgenes del imaginario urbano.

Esta marginalización ideológica de indígenas y afrodescendientes en la ciudad correspondía a su misma relegación fuera del relato nacional (Muratorio, 1992) a través de la ideología del mestizaje. En el imaginario nacional ecuatoriano el mestizaje se convierte en una ideología altamente excluyente (Stutzman, 1984), símbolo de una modernidad que tiene que ser aceptada y que va en la dirección de las élites blanco-criollas. El mismo movimiento indigenista ecuatoriano no llega a poner en discusión el esquema, folklorizando a los indígenas y reservándolos a las áreas rurales. Es significativo que el imaginario sobre los indígenas en las ciudades esté ligado comúnmente a la pobreza (Guerrero, 1992) y el de los afrodescendientes esté ligado a la delincuencia y a la criminalidad (Vera Santos, 2015; Rahier, 1999).

La educación y el sistema educativo constituyen una pieza clave de este orden, a través de una doble dinámica de exclusión y de inclusión para la exclusión y el mantenimiento del orden social. La exclusión efectiva es la que caracteriza toda la etapa colonial y las primeras décadas de la independencia; se concretaba a través de la negación del acceso a las instituciones escolares o universitarias a los miembros de los grupos subalternos. En Ecuador, diez años después del nacimiento de la República, había menos de 5.000 niños escolarizados (Fernandez, 2018), y las tasas de analfabetismo eran muy altas. La negación de la educación a las clases subalternas y a las mujeres era por lo tanto una política esencial para el mantenimiento del orden a través de la disminución de las posibilidades de movilidad social. La introducción de la escolarización obligatoria a finales del siglo XIX introduce otro tipo de política de mantenimiento del orden social, que es la inclusión para la exclusión. Los sistemas educativos que se crean a partir de esa época son funcionales a la construcción del Estado-Nación y de transmisión de sus elementos ideológicos (Ossenbach, 2018), al mismo tiempo que establecen una diferenciación de procesos educativos destinada a anular las posibilidades de movilidad social. La educación

pensada para mujeres, indígenas y afrodescendientes es una educación para el hogar o para la profesión, que de todas formas se mantenía en los niveles más bajos y no daba la oportunidad de acceder a niveles avanzados (Bermúdez, 2015; Prieto, 2015; O'Connor, 2016).

Pero, como adelantado, este orden social entra en crisis con los fenómenos migratorios que a partir de los años 70 del siglo XX llevan masas de gente a la ciudad. Estos fenómenos han sido ampliamente estudiados desde el punto de vista demográfico e urbanístico, pues crean un efecto de expansión de la mancha urbana, a través de barrios informales, así como una crisis en las políticas de planificación existentes hasta entonces. Lo que tal vez queda por estudiar, y me propongo en este artículo, es la correspondencia entre estos movimientos de población y el nacimiento de nuevas narrativas e ideas de ciudad, a través de las cuales los grupos sociales excluidos cuestionan la hegemonía de la ciudad blanco-criolla y afirman una narración propia que les legitima, así como reclaman y luchan por un acceso más amplio a la educación. Pero, para aproximarnos, empecemos introduciendo el primero de los relatos, el de Santiago.

Relato 1. Santiago

Junio de 2017. Entrevisto a Santiago³, hombre de 55 años, residente desde hace 40 años en el noroccidente de la ciudad de Quito. Santiago es muy amable, se revela bien pronto ser un profundo conocedor de toda la historia de la zona y empieza a contarme anécdotas ricas de detalles.

Santiago me cuenta que llegó a Quito desde la zona de Ibarra⁴ a los 15 años, instalándose inicialmente con su familia en el barrio indígena de Cotocollao⁵, buscando un arriendo. Como muchos otros afrodescendientes, se establecen en zonas a los límites entre el barrio y la zona del Condado⁶ - en ese momento aún no urbanizada -, y buscan mantenerse con trabajos

³ El nombre es de fantasía, así como todos los de los informantes citados en el artículo.

⁴ Ibarra es la capital de la provincia de Imbabura, localizada en la Sierra norte del Ecuador. Imbabura es una de las provincias ecuatorianas - junto con Esmeraldas y Guayas - con mas presencia histórica de afrodescendientes.

⁵ Cotocollao es un antiguo poblado indígena al norte de Quito - probablemente resultado de una reducción - actualmente englobado por la ciudad.

⁶ El Condado es el territorio de una antigua hacienda al norte de Cotocollao. A finales de los años 80 del siglo XX fue transformada en una urbanización privada, actualmente una de las más exclusivas de la ciudad también por la presencia dentro de su área del Quito Tennis Club. Es interesante hacer notar que el área del Condado constituye hoy un elemento de fragmentación urbana, colocándose como barrera urbana entre Cotocollao (en su parte meridional) y los barrios populares de toma de tierras (en su parte septentrional).

temporáneos en la construcción. Son los años alrededor de 1980, en ese momento toda la zona norte de Quito es meta de migrantes desde otras provincias del país y se está rápidamente urbanizando.

Los afrodescendientes llegan casi todos de la provincia de Imbabura, pero para ellos la situación no es fácil: ni los indígenas de Cotacollao, ni los mestizos de las zonas limítrofes quieren arrendarles. “Ya muy pocos querían tener gente negra rondando por ahí”, me cuenta Santiago. “Empezaron ya a remodelar las casas y todo” continúa, “ya ahí vamos quedando un poquito rezagados, y como siempre en la vida siempre la raza negra han tratado de verle por debajo del hombro, creían que era lo peor!”. Los arriendos empezaron a subir, obligando a los afrodescendientes a buscar otras zonas. La solución se da para muchos a través de la participación a los procesos de toma de tierras - comúnmente llamados “invasiones” - que se estaban realizando en la zona. “La mayoría de todos los negros que ahí vivíamos, la mayoría de ellos están hoy en Camino a la Libertad que hay un *caseriito*, al lado de Rancho bajo”. *Caseriito* es el diminutivo típico de la Sierra con el que se define un caserío, es decir un conjunto de casas. Santiago continúa: “Hay un *caseriito* que se llama ‘Camino a la Libertad’, nosotros le llamamos ‘La Invasión’ le decimos”. ¿Porque le llamaban así? pregunto. “Porque prácticamente, igual la gente cogió, invadió esos terrenos, se posesionaron”, me responde⁷.

No es la primera vez que me cuentan como esa zona, hoy completamente urbanizada, era en los ‘80 aún campo abierto. Toda esa zona a norte de Cotacollao estaba conformada hasta entonces por haciendas, pero la época de los terratenientes llegaba en ese momento a su fin. La presión demográfica sobre la ciudad se hacía sentir cada vez más, algunas haciendas ya habían sido expropiadas para distribuir la tierra a los huasipungueros⁸, y otras estaban siendo vendidas para ser lotizadas o urbanizadas. Todas ellas serían justamente de ahí a poco el escenario de luchas ligadas a los procesos de toma de tierras impulsados por el Movimiento Popular Democrático (MPD), un partido político de inspiración marxista-maoista - les llamaban también “los chinos” - que en esos años se había volcado sobre la cuestión de la tierra. De esos procesos y de esas luchas iban a nacer los modernos barrios que constituyen actualmente el noroccidente de Quito.

⁷ Caminos a la Libertad también ha sido objeto de una interesante investigación etnográfica por parte de Rocío Vera Santos (2015).

⁸ Huasipungueros son los habitantes de los “huasipungos”, grandes haciendas rurales existentes en Ecuador hasta finales de los años 70 del siglo XX. Los huasipungueros normalmente eran indígenas que vivían en condición de servidumbre en la hacienda.

Pero si bien este fuera el escenario, mi conversación con Santiago se concentra más sobre los aspectos cotidianos: la construcción de los primeros caminos, los rodeos que había que dar para llegar de una parte a otra, los primeros barrios y canchas de fútbol, los trabajos precarios y los bajos salarios. La vida no era fácil para nadie en esa época:

Nosotros sabíamos cuidar carros en los hoteles y todo, así nos ganábamos la vida nosotros, limpiando zapatos en la calle, entonces conocíamos y teníamos oportunidad de hacernos conocer de la gente. Nuestros padres nos inculcaron esos valores de que tienen que trabajar, para comer un pan, tiene que trabajar ¡Jamás robar! ¡Y peor coger cosas! Entonces así nos enseñaron, trabajábamos el día correteando toda la ciudad y todas esas cosas, limpiando zapatos, a veces nos parábamos en un parque, íbamos de casa en casa golpeando las puertas: “Si tiene zapatitos para limpiar”, “Tiene autos para limpiar”... En la noche, corríamos a la escuela, estudiábamos en la noche... ¡mire y así! Poquito a poquito a poquito a poquito a poquito, fuimos aprendiendo a leer y escribir por lo menos.

Es en ese momento que Santiago introduce el tema de la educación, como estrechamente ligado a los esfuerzos por adaptarse y por sobrevivir. De ahí, interrumpe su secuencia de anécdotas concretas para ponerse a reflexionar: “Antes uno no pensaba lo importante de la educación, la importancia de la educación nunca pensó uno, lo que pasa es que nuestros padres analfabetas, por que no hubo quien les inculque”. Seguidamente se pone a contarme la secuencia de sus trabajos, antes en la construcción y después en el campo de la seguridad, para actualmente ser chofer y acompañante de empresas. Pero el tema de la educación está siempre presente en el aire de la conversación, y de ahí a poco regresa. Cuando me cuenta de sus hijos, ya casi todos independientes, con orgullo me expone sus títulos de estudio universitarios de grado. Una de sus hijas es en efecto ingeniera. Pudo estudiar, observo yo. “El mejor legado que uno pudo dar a los hijos, el estudio!” me contesta el, para después en realidad validar la afirmación con su propio ejemplo: “Yo (ininteligible) con la empresa con la que trabaje últimamente, son 7 – 8 años atrás, que logre por lo menos terminar el bachillerato”. ¿Está estudiando de noche? le pregunto. “Bueno, teníamos la oportunidad en la empresa de estudiar a distancia”, contesta, “Entonces logre conseguir (el bachillerato) en ciencias sociales, ¡hasta ahí! Hoy lo que necesito mas es trabajar!”.

La conversación desvía de nuevo en sus trabajos, pero ya va en una dirección de querer exponer lo que según el son los valores y principios laborales, primero de todos la honestidad. Ya nos acercamos al final de la entrevista, y tal vez la disponibilidad con la que le he escuchado hace que

Santiago continúe a lanzarse en reflexiones sobre el sentido de las experiencias que me ha recién contado. Me dice que le ha gustado contarme estas cosas, pues cree mucho en el valor de testimonio que las experiencias de su generación pueden dar a los jóvenes de hoy: “(es importante) Que conozcan las realidades. Como uno surge, lo lindo, lo mas hermoso, es ¡como nosotros crecimos solos! Vida de galladas, de barrios. Todo era el futbol! Y por el futbol! A veces no íbamos a la escuela y nos daban sus buenas palizas, nuestros padres. Como decían antes ‘La letra con sangre entra!’”.

La consideración por los padres es estrechamente asociada al rol que tuvieron en impulsar la educación:

Ellos, a pesar de que eran analfabetos, ellos nos inculcaron de que nosotros si tenemos que estudiar. Fue un buen legado, uno de ellos ¿cual era?: aprender a leer y a escribir. Entonces poco a poco, con todas estas situaciones ¿que hacíamos? Íbamos conociendo mucha gente y la sociedad, que también nos ayudaba, nos regalaba un cuaderno, un libro, un lápiz, nosotros no conocíamos que es esfero, que eso sirve para ¿...? que los lápiz eran ¿...? y los borradores! Entonces así verá, me siento a veces orgulloso de haber tenido esta experiencia por que hay mucha gente que ha vivido, como dice el dicho “uno nace con las estrellas en la frente y no son nadie” o son corrompidos, o terminan mal, fracasados, de todo! Nosotros en cambio, nacimos estrellados, al final del túnel y mire aquí estamos! Haciendo ver a la gente lo contrario”.

No todas las experiencias de aproximación y toma de conciencia con la ciudad son fáciles. En muchos casos la migración a la ciudad no es voluntaria, sino forzosa. Este es el caso de muchas mujeres indígenas, llegadas de pequeñas a la ciudad con el estatus de “niñas regaladas” por sus familias a familias acomodadas de Quito. Los siguientes tres relatos se originan en este ámbito, y evidencian una condición de lucha más subalternizada, pero igualmente perseverante.

Relato 2. Mercedes

Diciembre 2016. Entrevisto a Mercedes, una señora de unos sesenta años, residente en un barrio informal del Noroccidente de Quito. En realidad ella no es quiteña, sino originaria de la provincia del Azuay, en el sur del país. Su condición de “niña regalada” no me la revela abiertamente, sino la deduzco yo durante la conversación. Mercedes me cuenta en efecto que llega a Quito a los 8 años de edad, pues “mi papá mismo me mandó

con una familia". ¡Muy jovencita! le comento yo, y le pregunto: ¿Una familia de conocidos, de parientes o amigos? Su lacónica respuesta es "Conocidos de ellos". Y después, para confirmar, añade: "Ajá, me vine para acá, de ahí regrese a la edad de 25 años... porque yo no sabía nada, de ahí el papá de mis hijos fue a buscar a mi familia". La tradición de "regalar" a las niñas era muy frecuente entre las comunidades indígenas de la sierra andina, que esperaban de esa manera que sus hijas pudieran liberarse de una vida de pobreza. En realidad, su destino era el de convertirse en servidumbre de familias quiteñas, y eso es lo que le pasó a Mercedes: "me comenzaron a tratar mal, me salí y estaba con otra familia ahí me traban bien. Ahí acabé, y de ahí me salí, ya tuve a mis hijos".

Los tres hijos de Mercedes nacen entre 1980 y 1983 en el barrio indígena de Cotocollao, y es de ahí que, junto a su marido, deciden ya irse a vivir a Pisulí, un barrio recién nacido a través de una "invasión". El deseo de tener un terreno propio, después de haber vivido por largo tiempo en arriendo, la llevan a querer comprar un lote en el barrio que estaba recién naciendo. No sabía que iba a acabar en medio del conflicto que los dirigentes de Pisulí, pertenecientes al movimiento maoista del MPD, establecieron con los del barrio La Roldós, en cambio ligados al Partido Social Cristiano, de corte conservador⁹. El conflicto, definido por quien lo vivió una verdadera "guerra", se caracterizó por un elevado nivel de violencia. "A veces regaban gasolina, quemaban", me cuenta, y la vida era bastante difícil: "cuando comenzaban las metralletas así a sonar, a veces sabían botar esos, como también se llamaran estos duros que sabían botar, nosotros no podíamos dormir, nosotros sabíamos salir por una quebrada que todavía hay, sabíamos salir a dormir allá". El peligro era bastante real, y con numerosas víctimas: "una señora que le violaron, le habían dejado con piedra en la vagina con todo así, le habían dejado en medio de unos árboles".

Esta cotidianidad de miedo y terror dura hasta el 1986, año en el cual durante una balacera hieren al padre de sus hijos. La familia decide entonces abandonar Pisulí, y trasladarse a un barrio cercano en el que ocupan otro lote. Ahí, la vida recomienza, se construyen de nuevo una casa pero, víctimas de las especulaciones de los dirigentes barriales, pierden el anterior terreno en Pisulí: "quise volver de nuevo, pero ya no me dejaron entrar, me dijeron que tenía que entrar como socia nueva", entonces "perdimos todo, salimos". Hoy, Mercedes vive con su hija y nietos en una casa propiedad de su yerno, en un barrio que recién ha obtenido la legalización, aunque aún les falta la construcción de carreteras y caminos.

⁹ Sobre la historia de este conflicto, cfr. González, Lopez & Jimenez 2016.

Relato 3. Lucía

Junio 2018. Lucía, a quien entrevisto casi dos años después, es la hija de Mercedes. Ella me amplía la historia familiar, empezando por la primera memoria de su infancia, el conflicto entre los barrios del que también su madre me ha hablado: “me acuerdo que había muchos disparos, yo tenía en esa época cinco años... en las noches se escuchaba los balazos que había”. Su infancia está marcada por la memoria de la violencia y las atrocidades: “los de Pisulí les cogían a los de la Roldós y les quemaban vivos o sino les agarraban y les veía yo de los arboles colgados con... con la sogá, o sea colgado... eh... eso es lo que yo me acuerdo”. Estas memorias marcaron también su experiencia escolar: “también estuve yo en el jardín, me puso mi papa, pero lo que me acuerdo eh... botaban las bombas y a nosotros los chiquitos, nos hacían meter abajo del pupitre, porque se rompían los vidrios... eso es lo que yo me acuerdo”.

Su experiencia escolar fue muy precaria, pues por necesidad de dinero a los 6 años sus padres la sacaron de la escuela para mandarla como trabajadora en una familia de la cercana Urbanización El Condado. “de ahí comencé a trabajar como de seis años, siete años creo que entré... era en el Condado, ahí comencé a trabajar de empleada domestica... pero la primera vez que entré... no alcanzaba el lavabo de los platos, para lavar me paraba en un banquito”. Era el 1986, y aún en esa época parecía ser práctica común que las familias adineradas de Quito usaran, como en el caso de Rosario, servidumbre infantil.

Lucía esto lo reflexiona haciendo una comparación entre el pasado y el presente: “yo, ya le digo, de la escuela no me acuerdo mucho como era la educación, pero actualmente yo doy gracias al gobierno que salió¹⁰ porque el reguló que los niños no trabajen, porque antes, muchas veces eran los niños explotados por trabajar y no estudiar”.

La entrevista continúa con un largo listado de familias en las que Lucía tuvo que trabajar, caracterizado por duras experiencias de maltratos y abusos. Algunos “patrones” eran más humanos que otros, pero en general el ambiente no era el adecuado para una niña. Todo esto duró hasta que se casó, a los 13 años, y pudo así liberarse de la tutela de su madre, quien hasta ese momento, por necesidad, la había empujado a todos esos trabajos. En los años siguientes, así como hemos visto en el relato de Santiago, Lucía se ha esmerado por intentar recuperar su educación, ha estudiado en las

¹⁰ Se refiere al gobierno de Rafael Correa (2006-2017), quien introdujo una legislación laboral que protegía a los menores.

noches para obtener un título de Bachillerato Técnico y, en el momento en que la entrevisto, estudia siempre en las noches para obtener el título de enfermera.

Su experiencia personal de falta de estudios la ha marcado al punto de preocuparse mucho por el estudio de sus hijos. ¿Han podido estudiar todos?, le pregunto. “Sí... sí han estudiado... Aunque el mayor yo quería que siga la universidad, pero tal vez cuando yo quería que sigan la universidad yo me separé del papá de mis hijos y salía a trabajar... Entonces, no se... Creo que él también se sentía como que decía tengo que salir yo también a trabajar”. ¿Para ayudarles? le pregunto. “Para ayudarnos, y ahorita actualmente él trabaja, pero no estudia... En eso también me siento como frustrada porque... no... no estudia y o sea yo quiero que se supere”.

Esta determinación hacia lograr un mejoramiento de sus hijos a través de la educación nace también de la conciencia de tener que interrumpir la larga cadena de explotación que se desarrolla una generación tras otra: “ Mi mamá no supo guiarnos mejor... Porque, ella también como fue regalada, entonces no tuvo la formación de sus padres”. Lucía, en eso, espera ser diferente y poder asegurar a sus hijos un futuro mejor del que su madre le dio a ella.

Relato 4. Rosario

Si Lucía ya introduce más que su madre el tema de la educación de sus hijos, la entrevista a Rosario, hecha pocos meses después, elige justo la educación como tema estructurante de su relato de vida:

Nosotros somos una familia humilde, mi mami... en los tiempos de antes mi mami fue regalada a una familia de dinero digamos así ella se crió ahí. Nosotros nacimos en esa familia... o sea nosotros nos criamos con patrones digamos... así. Mi mami no tenía los recursos económicos como para ponernos a estudiar a nosotros, mis hermanas y yo estudiamos solamente a la escuela desde primer grado a sexto grado y nada más. Usted sabe que antes no era una prioridad para los padres. Poner a estudiar a sus hijos eso era un lujo que sólo se daba la gente que tenía dinero nosotros no estábamos en ese grupo. Yo quería estudiar pero por las condiciones económicas de mi mami no era posible... para que yo pudiera estudiar... Entonces yo terminé la escuela y a los 12 años que salí de la escuela mi mamá me mandó con una familia a Quito a trabajar... Entonces... Y así... trabajamos yo ya desde ahí yo vivo allá. empecé a trabajar no tenía las condiciones buenas tampoco el trabajo. que yo estaba. Yo salí de ahí. Trabajé algunos años por unos cinco años con la familia con

la que yo me fui de aquí. se. Me separé de esa familia y empecé a... a trabajar ya por mi cuenta... a buscar la vida digamos así...

Rosario tiene unos 40 años, no es de Quito sino de la provincia de Cañar, siempre en la sierra meridional del país. Las provincias de Azuay y Cañar, de donde llegan Mercedes y Rosario, han sido históricamente áreas de huasipungos, las haciendas trabajadas por indígenas en situación de explotación y pobreza. Como hemos visto en los relatos anteriores, era frecuente que las familias indígenas “regalaran” a sus hijas y que, por necesidad, les impidieran estudiar para que trabajaran en los campos.

Rosario admite que ella no hizo esfuerzos para estudiar: desde el momento en que pudo salir de la familia a la que había sido “regalada”, “cuando yo ya empecé a trabajar aparte por mi cuenta y yo empecé ya a percibir el sueldo digamos así, en ese momento no había alguien que me empuje. Alguien que me aconseje y diga ¡a estudiar!... usted sabe que cuando uno empieza a trabajar, uno empieza a percibir dinero, a uno ya le gusta. Entonces uno ya ve que no puede y eso fue lo que me pasó a mi entonces, ya yo me dediqué a trabajar y ya no le pasé al segundo grado en el estudio... Ya me olvidé de eso... y después con los años le conocí a mi esposo”.

En los años siguientes, varias personas intentaron animar a Rosario para que estudiara de noche, y pudiera así mejorar su condición laboral, pero ella, consultándolo con su esposo, decidió no hacerlo, en favor de sus hijas: “Me aconsejaban que estudien las noches, entonces yo por ejemplo yo le decía mi esposo ‘me dicen que estudie, o sea me dicen que estudie las noches’... él trabajaba pero no tenía apoyo por parte de él, me decía ahorita ya es demasiado tarde. Ahorita preocúpate de dar un estudio a tus hijas”. El esposo tampoco había podido estudiar, pues era huérfano y su madre también le había empujado a trabajar desde pequeño. Fue el que la convenció de que “el tiempo para nosotros ya pasó y la prioridad son ellas” y en efecto de las cuatro hijas que tienen, dos ya están en la Universidad.

Rosario, a pesar de no haber estudiado ella misma, fue muy enérgica en querer empujar a su hija mayor hacia la Universidad:

cuando ella salió de la escuela se cerró no quería estudiar, no quería estudiar y dijo que no quería estudiar. Entonces yo le dije: “tienes que prepararte en la vida porque si no sabes hacer nada no puedes, no vas a poder porque sino de qué vas a vivir”. Le digo, yo por ejemplo ahorita yo trabajo en el mercado y a ella no le gusta el trabajo que yo hago en el mercado, entonces a ella no le gusta, entonces digo ¿pero si no te preparas entonces, qué vas a hacer? Se lo digo yo siempre le he dicho a ella: “todas

ustedes tienen que prepararse para que no anden de cargador como yo les digo, no ves yo como yo como no estoy preparada, yo no puedo ir a trabajar en una oficina y ahorita en nuestro mundo de tecnología nosotros los que terminamos solamente en la escuela nos consideran analfabetos, porque ya no ahorita usted para ir a barrer las calles ya le piden un título de bachiller, por lo menos usted ahorita no puede hacer un curso de enfermería sin un título de bachiller”.

El relato de Rosario está impregnado de este marcar la diferencia entre su condición actual, fruto de faltas en su pasado, y las aspiraciones para el futuro de sus hijas.

Ahorita uno quisiera hacer algo y no se puede, para mí por ejemplo ya se me ha hecho hasta difícil en estos tiempos... yo he visto que se han abierto todos estos cursos acelerados que le sacan tres años de bachillerato. Sí me han llamado la atención, pero al mismo tiempo digo ha pasado mucho tiempo y yo no sé si me acuerde, yo no sé si pueda ingresar a estudiar. Pues ahorita mi prioridad son ellas. Entonces que ellas estudien, que ellas se preparen para que el día de mañana ellas puedan sustentarse por sí solas. Yo les he dicho a ustedes que por más buen marido que se consigan ustedes, económicamente tienen que ser solventes, o sea para cualquier cosa para un helado, para un caramelo, para que no tengan que pasar como yo... les digo que para cualquier cosa tengo que estar esperando de mi marido si tendrá la voluntad me dará y si no no.

La entrevista continua con muchos detalles sobre su lucha para convencer a sus hijas para que estudien y tengan un futuro mejor. Aparentemente, en el tiempo de la entrevista estos esfuerzos se veían recompensados, y por eso, contrariamente a las frustraciones de Lucía, Rosario puede manifestar una satisfacción sobre el haber conseguido romper la cadena del pasado:

Estoy bastante contenta de mi hija porque se está preparando y mi aspiración es, como siempre lo he dicho: “Ustedes prepárense estudien para que no sean como yo, para que ustedes puedan surgir, para que puedan salir adelante porque yo he sufrido mucho la victoria”. Para mí ha sido bien duro. No quiero que mis hijos pasen por eso. Los quiero. No quiero que mis hijas sea así la vida de ellas. Si, no sé qué va a ser más fácil, pero espero que puedan tener una mejor calidad de vida que yo.

Conclusión: construcción de la ciudadanía, educación, género y derecho a la ciudad

Los relatos que he ido presentando han intentado prestar voz a las narrativas y reflexiones de algunos protagonistas de los procesos de transición urbana que ha vivido Quito a partir de los años '80. Santiago, Mercedes, Lucía y Rosario se han encontrado a vivir en el marco de un momento de transformación histórica, en la que la ciudad ha crecido y cambiado. Como he intentado restituir en la escritura, ellos no han sido simples testigos, sino verdaderos protagonistas de acciones que, "desde abajo", han alimentado la transición urbana de finales del siglo XX.

Los cuatro relatos dejan ver como el tema de la lucha por la educación en ámbito urbano es extremadamente complejo e importante, pues nace de narrativas de reconocimiento de la subalternidad y de conciencia y deseo de superarla. En los relatos de Lucía y Rosario, emerge claramente como el ganarse un lugar en la ciudad no es solo algo material - un lote de tierra - sino también el resultado de un reconocimiento social. La educación, el estudio, son la estrategia a través de la cual se persigue este reconocimiento de estatus, no solo laboral y social, sino también de género en el caso de las mujeres. En las narrativas ciudadanas elaboradas desde los grupos subalternos - afroecuatorianos en el caso de Santiago, indígenas en el caso de Mercedes, Lucía y Rosario - el estudio es un elemento que les permite disputar un avance social no solo individual sino también generacional.

En el discurso de Santiago emerge la conexión entre los fenómenos de lucha por la inclusión en la ciudad por parte de un grupo subalterno - en este caso los afrodescendientes - y la luchas por la educación, vista como recurso y estrategia para poder mejorar la situación social, y valorada como un deber que los padres deben asumir ante los hijos. Contrariamente a las teorías de la "cultura de la pobreza" (Lewis, 1961), personas como Santiago aspiran a salir de su condición marginada y subalterna, y luchan para ello. El tener tierra y educación parecen ser dos elementos considerados por ellos estratégicos en esta lucha, así como la conciencia de ellos parece nacer en el marco de la transición urbana. En los otros tres casos, Mercedes, Lucía y Rosario, lo interesante es que para ellas el estudiar no se trata simplemente de una mejora económica, sino también de una conquista de autonomía social, también muy ligada con el estatus de género.

En el área del Norte de Quito, donde han sido recogidos todos los relatos, la perseverancia de los grupos subalternos en actuar colectivamente por tierras y educación es significativa. Por ejemplo, una de las docentes

fundadoras de la escuela pública de la zona, ya casi jubilada, relata así su experiencia:

me costó mucho adaptarme a esta comunidad porque los primeros días que vine me recibieron la mayor parte de gente... de color... ¡Por eso es por lo que les tengo mucho respeto, mucha consideración! Porque en aquella época aquí no había tiendas, no había agua, no había servicios higiénicos, es decir que aquí en el sector de la escuela eran árboles y no había tiendas ni dónde comprar un pan, tampoco había bus, veníamos caminando desde el parque de Cotocollao.

Yo ya había trabajado en otra escuela del centro, en la ciudad, pero era muy diferente a esto. Ahí teníamos todo lo necesario, no había conflictos y acá fue una experiencia inolvidable, porque estoy segura de que di mi trabajo y educación a la gente que verdaderamente lo necesitaba¹¹.

Estas experiencias de lucha por tierras y educación marcan una forma diferente de entender el rol de los grupos subalternos en la ciudad, y de perseguir su idea de derecho a la ciudad. Al principio del artículo planteaba que el ámbito urbano se caracteriza por una construcción de la espacialidad que no es simplemente territorial, sino también social e ideológica. En este sentido, Michel Agier (1999) considera en el estudio de los espacios urbanos debemos considerar tanto las relaciones sociales - lo que sería la perspectiva ética - tanto las atribuciones de significado que los actores sociales elaboran sobre las mismas - la perspectiva émica, o ideológica. En los relatos que he presentado, los protagonistas efectivamente no se limitan a narrar su vida, sino reflexionan sobre ella, la analizan y la colocan en un marco interpretativo que tiene como objetivo construir sentido y significado (Geertz, 1973).

Esta interpretación es al mismo tiempo espacial e histórica. El sentido espacial se construye a través de la migración - tema que caracteriza todos los relatos - la lucha por la tierra y por el radicarse. La búsqueda de un "anclaje" es uno de los elementos que caracterizan la construcción de la "ciudadanía" (Dorier-Appril y Gervais-Lambony, 2007), término con el que varios autores han intentado referirse al conjunto de condiciones e ideas que definen el vivir en la ciudad, pero sintiéndose parte de ella¹². La

¹¹ Entrevista a la licenciada L.C., junio 2018.

¹² El término "citadinité" ha sido usado en ámbito francófono, con la idea de distinguirlo de conceptos como "urbanité" - urbanidad, que se referiría al ámbito físico-espacial - y "citoyenneté" - ciudadanía, referido al ámbito de lo político - (Gervais-Lambony 2001). El concepto no ha sido muy usado en ámbito hispanófono y en este sentido, el término que más me ha parecido similar en español es "ciudadanía", de "ciudadino", habitante de la ciudad.

“ciudadanía”, es decir el “ser ciudadano”, es el resultado de la construcción de una conciencia sobre el espacio urbano por parte de sus habitantes, y en el caso de los grupos subalternos se acompaña de acciones, luchas y reivindicaciones destinadas a afirmar un dominio - a veces material, muchas otras simbólico - sobre el mismo (Signorelli, 2013).

En todos los relatos, el proyecto de vida personal y familiar se ancla al lugar, y es evidente como la conciencia de la condición de subalternidad - que sea en términos de afrodescendencia, indigenidad o género - es la base de una auto-definición de los protagonistas. En nuestro primer relato, Santiago narra como les expulsaban de los barrios indígenas o acomodados - “ahí vamos quedando un poquito rezagados y como siempre en la vida siempre la raza negra han tratado de verle por debajo del hombro, creían que era lo peor!”. Pero la interpretación que cada protagonista construye, decíamos, es también histórica, pues reconoce un “antes” y un “después”. El antes y el después son el nivel en el que más se concretan las reflexiones interpretativas y aquí la educación juega un papel muy importante de facilitador en la construcción de la conciencia. Santiago por ejemplo: “antes uno no pensaba lo importante de la educación, la importancia de la educación nunca pensó uno, lo que pasa es que nuestros padres analfabetas”; Rosario: “Poner a estudiar a sus hijos eso era un lujo que sólo se daba la gente que tenía dinero, nosotros no estábamos en ese grupo”; y, Lucía: “actualmente yo doy gracias al gobierno que salió porque el reguló que los niños no trabajen, porque antes, muchas veces eran los niños explotados por trabajar y no estudiar”.

La educación es por lo tanto un elemento articulador de la trama narrativa que va definiendo la nueva ideología urbana, la nueva idea de ciudadanía a través de la cual los grupos subalternos - afrodescendientes e indígenas - reclaman otra idea de ciudad, y consecuentemente una articulación diferente de la estructura y orden social que está tras ello. Las reflexiones sobre el “antes”, pero también las aspiraciones hacia el futuro - los numerosos consejos que los protagonistas expresan hacia sus hijos para que estudien - constituyen elementos que sostienen una lucha que no es solo material, sino también ideológica, para reclamar inclusión social efectiva y, de consecuencia, el derecho a la ciudad.

Bibliografía

AGIER, Michel. *L'invention de la ville. Banlieues, townships, invasions et favelas*. Amsterdam, Editions des Archives contemporaines, 1999.

- AGIER, Michel. *Anthropologie de la ville*. Paris, Presses Universitaires de France, 2015.
- BERMÚDEZ ESCOBAR, Isabel Cristina. *La educación de las mujeres en los países andinos. El siglo XIX*. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar - Corporación Editora Nacional, 2015.
- CAPELLO, Ernesto. *City at the center of the world: space, history, and modernity in Quito*. University of Pittsburgh Press, 2011.
- CASTELLS, Manuel. *La cuestión urbana*, México, Siglo XXI, 2015.
- D'AGOSTINO, Antonio. *Identidad, cultura y cimarronaje en la insurgencia/mergencia del pueblo afroecuatoriano: 1980-2011*. Quito, Universidad Politécnica Salesiana, 2015.
- DORIER-APPRILL, Élisabeth, Philippe GERVAIS-LAMBONY (coords.). *Vies citadines*. Paris, Belin, 2005.
- FERNÁNDEZ RUEDA, Sonia. *La escuela que redime. Maestros, infancia escolarizada y pedagogía en Ecuador, 1925-1948*. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar - Corporación Editora Nacional, 2018.
- GEERTZ, Clifford. *The Interpretation of Cultures*. New York, Basic Books, 1973.
- GERVAIS-LAMBONY, Philippe. *La cidadinité, ou comment un mot peut en cacher d'autres*, en É. DORIER-APPRILL (ed.), *Vocabulaire de la ville, notions et références*. Paris, Éditions du Temps, 2001. (pp. 123-145).
- GERVAIS-LAMBONY, Philippe. *Territoires citadins. 4 Villes africaines*. Paris, Belin, 2003.
- GONZALBO AIZPURU, Pilar. *Historia de la educación en época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*. México, El Colegio de México, 1990.
- GONZÁLEZ DÍEZ, Javier, Karla Daniela LÓPEZ TADAY, Ricardo Andrés JIMENEZ ORTEGA. "Historias desde la marginalidad. Luchas por la Tierra y conflictos políticos en el Norte de Quito (1983-1992)". *Realis*, 6, 2, 2016. (pp. 61-82).
- GONZÁLEZ DÍEZ, Javier. "El lugar de los "otros". Procesos de racialización y construcción de la nación en América Latina". *Anuac*, 7, 1, 2018. (pp. 207-215).
- HARVEY, David. *Spaces of Capital. Towards a Critical Geography*. Edimburgh, Edimburgh University Press, 2001.
- KINGMAN, Eduardo (comp.). *Ciudades de los Andes. Visión histórica y contemporánea*. Quito, Ciudad, 1992.
- KINGMAN, Eduardo. *La ciudad y los otros, Quito 1860-1940: higienismo, ornato y policía*. Quito, FLACSO, 2006.
- LANE, Kris. *Quito 1599. City and Colony in Transition*. Albuquerque, University of New Mexico Press, 2002.

- LASO, Coco. "Tiempos de milagros y fantasmas: el retoque contra la idolatría. La fotografía de José Domingo Laso (1875-1927)", en Alexandra KENNEDY TROYA, ed., *América Latina: Espacios urbanos, arquitectónicos y visualidades en transición. 1860-1940*. Cuenca, Universidad de Cuenca, 2018. (pp. 301-331).
- LEFEBVRE, Henri. *Le droit à la ville*. Paris, Gallimard, 1968.
- LEWIS, Oscar. *Antropología de la pobreza. Cinco familias*. México, Fondo de Cultura Económica, 1961.
- MATOS MAR, José. *Desborde popular y crisis del Estado: el nuevo rostro del Perú en la década de 1980*. Lima, Instituto de Estudios Peruanos, 1986.
- MURATORIO, Blanca (ed.). *Imágenes e imagineros*. Quito, FLACSO, 1994.
- O'CONNOR, Erin. *Género, indígenas y nación. Las contradicciones de construir el Ecuador, 1830-1925*. Quito, Abya Yala, 2016.
- OSSENBACH, Gabriela. *Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica. El caso ecuatoriano, 1895-1912*. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar - Corporación Editora Nacional, 2018.
- POLONI-SIMARD, Jacques. *El mosaico indígena. Movilidad, estratificación social y mestizaje en el corregimiento de Cuenca (Ecuador) del siglo XVI al XVIII*. Quito, Abya Yala, 2006.
- PRIETO, Mercedes. *Estado y colonialidad. Mujeres y familias quichuas de la Sierra del Ecuador, 1925-1975*. Quito, FLACSO, 2016.
- RAHIER, Jean. "Mami, que será lo que quiere el negro? Representaciones racistas en la revista Vistazo", en *Ecuador racista: Imágenes e identidades*. Quito, FLACSO, 1999.
- SEGATO, Rita Laura. *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Buenos Aires, Prometeo Libros, 2007.
- SIGNORELLI, Amalia. *Antropología urbana*. Barcelona, Anthropos, 2013.
- STUNTZMAN, Ronald. "El mestizaje: an all-inclusive ideology of exclusion", en Norman WHITTEN, *Cultural transformations and ethnicity in modern Ecuador*. Urbana, University of Illinois Press, 1981. (pp. 45-94).
- TARDIEU, Jean Pierre. *El negro en la Real Audiencia de Quito. Siglos XVI-XVIII*. Quito, Abya Yala, 2006.
- VERA SANTOS, Rocío. *Dinámicas de la negritud y africanidad. Construcciones de la afrodescendencia en Ecuador*. Quito, Abya Yala, 2015.

Javier González Díez es Doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Torino (Italia), donde ha sido Investigador Pos-doctoral y Profesor contratado de Antropología Social. Actualmente es Profesor-Investigador Titular Principal de Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Educación - UNAE de Azogues (Ecuador), donde dirige el Grupo de Investigación de Educación Decolonial y Epistemologías del Sur (EduSUR). Ha realizado investigaciones etnográficas e históricas en Gabon, India y Ecuador sobre temas de antropología urbana y de familias, así como sobre la construcción de narrativas e imaginarios a través de la historia oral.

Contacto: javier.gonzalez@unae.edu.ec

Recibido : 15/5/2019

Aceptado: 15/11/2019