

HACIENDO-NOS MI CUERPO

ETNICIDAD, GÉNERO Y GENERACIÓN
EN UN GRUPO NAPO KICHWA
EN LA AMAZONÍA ECUATORIANA

Adriana Carolina Borda Niño

HACIENDO-NOS MI CUERPO

ETNICIDAD, GÉNERO Y GENERACIÓN
EN UN GRUPO NAPO KICHWA
EN LA AMAZONÍA ECUATORIANA

2009



**HACIENDO-NOS MI CUERPO: ETNICIDAD, GÉNERO Y GENERACIÓN
EN UN GRUPO NAPO KICHWA EN LA AMAZONÍA ECUATORIANA**

Adriana Carolina Borda Niño

1era. edición: Ediciones Abya-Yala
Av. 12 de Octubre 14-30 y Wilson
Casilla: 17-12-719
Teléfonos: 2506-247 / 2506-251
Fax: (593-2) 2506-255 / 2 506-267
e-mail: editorial@abyayala.org
www.abayala.org
Quito-Ecuador

FLACSO, Sede Ecuador
Pradera E7-174 y Diego de Almagro
Telf.: (593-2) 3238888
Fax: (593-2) 3237960
www.flacso.org.ec
Quito-Ecuador

Diseño y
Diagramación: Ediciones Abya-Yala

ISBN 13 FLACSO: 978-9978-

ISBN 13 Abya-Yala: 978-9978-

Impresión: Abya-Yala
Quito-Ecuador

Impreso en Quito - Ecuador,

Tesis presentada para la obtención del título de Maestría en Ciencias Sociales
con Mención en Antropología, de FLACSO-Sede Ecuador;

Autora: Adriana Carolina Borda Niño
Asesor de Tesis: Andrés Guerrero Barba

Pero, a decir verdad,
mi cuerpo no se deja reducir tan fácilmente.
Después de todo, él tiene sus propios recursos de fantasía:
también posee lugares sin lugar,
y lugares más profundos,
aun más obstinados que el alma, que la tumba,
que los encantamientos de los magos;
tiene sus sótanos y sus graneros,
sus superficies luminosas.

Foucault, *Topologías*

A las niñas de Porotoyacu, mi admiración infinita
A los oseznos, por una vida juntos
A Andrés, por compartir su andar

ÍNDICE

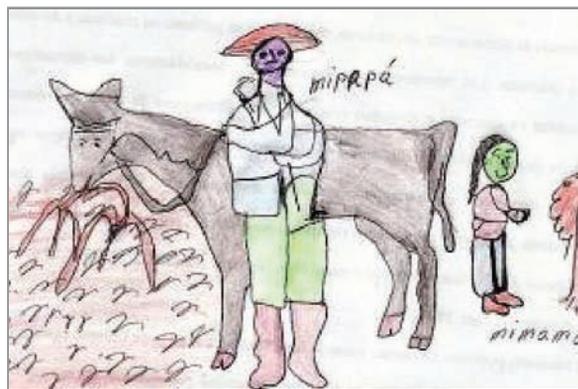
RESUMEN	9
I. Introducción	11
Aclaraciones de contenido preliminares	11
El escenario de observación.....	13
Dos trayectorias	15
La antropóloga cocinando: el trabajo de campo y la asunción de roles	18
Estructura del texto	22
II. El espacio escolar y la producción de la identidad étnica, de generación y de género	25
Los programas escolares.....	26
Los textos escolares.....	29
Las clases	33
Espacio público en la escuela. Los actos cívicos y las formaciones	42
El recreo	47
Madres de familia y escuela. El programa de alimentación escolar “aliméntate Ecuador” y la asociación de padres de familia	50
Habitus, prácticas, identidades	53
III. Cuerpo y sexualidad en la escuela	55
Expresión corporal y educación intercultural bilingüe.....	55
Educación y control de la sexualidad: juegos de poder en el espacio escolar	58
Lo bueno y lo di-ferente.....	64

IV. Niña cuando comunidad.....	73
“ <i>Mujer tiene que ser capaz, tiene que saber qué es lo que tiene que hacer</i> ”	73
Alimentación, cuerpo, y espacio doméstico	79
Los hombres y el espacio doméstico:	
la cocina tras los telones.....	84
La alimentación como responsabilidad de las mujeres.....	85
<i>Yo se, por eso puedo: la alimentación y la resistencia</i>	88
“ <i>Sin control sólo se llega a la perdición</i> ”:	
el ejercicio de la sexualidad.....	90
Pensando la resistencia.....	111
V. Cuerpos y disidencias: la agencia o el dolor creativo de la constitución subjetiva.....	115
Cartografías de la agencia en la Amazonía ecuatoriana.....	117
Educación intercultural bilingüe y género en comunidades indígenas.....	119
Procesos de agencia en la construcción del género y la etnicidad en la educación intercultural bilingüe	122
<i>Si lo dice la maestra, ya es verdad: la seguridad y el miedo de la marcación ambivalente</i>	124
Viviana. Yo no me baño... y punto	135
Jaque a la antropóloga:	
la partida por la definición propia en el otro	138
Antonia: como mujer “descontrolada”	141
Lenguaje y performatividad	145
Planteamientos finales.....	148
VI. Bibliografía.....	157

RESUMEN

El trabajo que ahora se presenta aborda los procesos relacionados con la educación de un grupo de niñas en una escuela intercultural bilingüe de una comunidad Kichwa de la Amazonía ecuatoriana, en tanto prácticas de regulación corporal en las que se produce, no siempre efectivamente, un agente étnica, genérica, y generacionalmente nominado.

El centro de análisis son las prácticas cotidianas, escolares y comunitarias, que atraviesan al cuerpo como objeto de identificación, a través del trabajo sobre preguntas tales como: ¿cómo se apropian activamente las niñas participantes del estudio de las leyes reguladoras que les imponen los y las docentes, compañeros de clase y padres respecto de su identificación como mujer, niña e indígena?, ¿qué pasa cuando no se cumple un imperativo?, ¿qué tipo de relación se establece entre la escuela y la comunidad en este tipo de procesos?, ¿ejercen estas niñas algún tipo de resistencia? ¿si existe dominación sobre el cuerpo, puede hablarse de prácticas de resistencia desde el cuerpo?, y, ¿qué tipo de relaciones de poder se establecen entre los actores que luchan en espacios cotidianos, y al mismo tiempo dentro del campo educativo y fuera de él, para la definición de las categorías y funciones que corresponden a las niñas indígenas?



*“mi familia”. Dibujo niño estudiante
Escuela intercultural bilingüe de Porotoyacu-Napo*

I. INTRODUCCIÓN

La Amazonía ecuatoriana ha sido escenario de procesos de cambio durante el último siglo, en el que, al tiempo que se resignifican los espacios y las prácticas sociales, se reconfiguran las identidades, empezando por las identidades sexuales y étnicas, en el marco de procesos de disputa sobre las formas de regulación social (Muratorio, 2002: 260).

Tales procesos se juegan en los espacios de acción cotidianos de las comunidades (Ibíd.: 10), en las prácticas rituales, en la escuela y dentro de las organizaciones indígenas. Participan todos los actores, ejerciendo distintas cualidades y cantidades de poder, produciendo a su vez cada uno sus propios idiomas de conciencia y prácticas de integridad (Wacquant, 2002: 183-6). Cada agente, antes que someterse, asume unas normas corporales dictadas por su posición en el espacio social, identificándose a sí mismo y a los otros en relación con un exterior constitutivo.

Aclaraciones de contenido preliminares

Al empezar a trabajar el tema de la construcción de las categorías asociadas con la niñez, el género y lo étnico en comunidades de la Amazonía del Napo, grande fue mi sorpresa, también el miedo posterior, al no encontrar ningún texto que sirviera de base para mi indagación, ninguna investigación previa. Por ello, en lugar de sustentar mis hallazgos a través de textos producto de investigaciones de campo en la zona, el lector podrá sentir la presencia fuerte de autores de la sociología y los estudios *Queer*, quienes me permitían pensar teóricamente los problemas hechos cuerpo durante el proceso de mi investigación.

Abordar al cuerpo como estructura significativa y significada me fue posible a partir de los planteamientos de Pierre Bourdieu y Judith Butler, fundamentalmente. Estos autores me brindaron herramientas para comprender críticamente la producción de agentes desde el cuerpo individual tanto como desde el cuerpo colectivo.

Desde la sociología, Bourdieu propone situar la contingencia del orden social, su temporalidad, como el fundamento de los procesos

estructurales de identificación. Son los agentes sociales los llamados a constituirse como tales dentro de marcos de incardinación limitados por los principios de división social. En este sentido coincide con Judith Butler, quien introduce el concepto de *performatividad* al referirse a la posibilidad de apropiarse de la identidad que se le asigna a cada individuo desde un discurso de poder. Pero el cuerpo *se hace* y por ello no es posible pensar que existe una materialidad corporal previa a su construcción, o que exista un *sexo* previo que ha de ser moldeado por el género. Lo que puede esperarse de la materialidad de un cuerpo no puede separarse de la materialidad de una norma reguladora, de un principio de clasificación primeramente sexual que nos indica que podemos esperar llegar a ser (Butler, 2002: 19).

Y ello puede aplicarse tanto a las normas de género como a las étnicas. Las normas de racialización socialmente instituidas, constitutivas del terreno simbólico que Butler denomina *frontera étnica*, se articulan recíprocamente con las normas de género (Butler, 2002: 262). De este modo la diferencia sexual se construye al tiempo con la diferencia racial, y estas son a su vez inseparables de las relaciones de poder.

De Bourdieu utilicé fundamentalmente el concepto de *histéresis*. Un sentido práctico, producto de una historia incorporada, no se articula exitosamente a una historia objetivada, materialización institucional de las relaciones de fuerza. La *illusio* no hace su aparición, y, en su lugar, la ausencia de sentido común abre las posibilidades para el alejamiento –sensible, eso está claro– respecto del velo de naturalidad del orden social. Butler, por su parte, me permitió comprender filosóficamente, de forma minuciosa, los procesos que producen tal abyección, enmarcándolos en las dinámicas de constitución de los sujetos. Para ello fue fundamental el concepto de *performatividad*, la capacidad inevitable, vital, tanto para quien nombra como para quien es constituido, de responder a un llamado de producción subjetiva.

Otros autores se articularon a estos ejes de comprensión. Mead, Schepher-Hugues y Muratorio desde la antropología. Finalmente, Starobinsky, Válery, y Foucault desde la sociología, la historia y la literatura, me ayudaron a asumir con una actitud fortalecida el proceso de investigación cuando la realidad estaba cerca de hacerme desfallecer.

El escenario de observación

Rucullacta es una cooperativa de asociados conformada por la población Napo Kichwa que habita en la parroquia de San Pablo de Ushpayacu, ubicado a su vez en el cantón de Archidona, provincia amazónica del Napo, Ecuador. Se origina como cooperativa agropecuaria en 1974, con una extensión de 41888.6 hectáreas (Vallejo, s.f.: 22). Según los datos de población estatales, la parroquia de San Pablo es habitada en su mayoría por personas de la nacionalidad Kichwa de la Amazonía –98.8%–, y en muy pequeña proporción por población afro –menos del 1%–, blanca –menos del 1%–, y mestiza –1% aproximadamente–. Rucullacta está compuesta por 17 comunidades, siendo las más numerosas Rucullacta y Porotoyacu. Rucullacta, ubicada a unas seis horas aproximadas de la capital del país por vía terrestre, es el centro de reuniones políticas de la cooperativa, también uno de los poblados más cercanos al casco urbano de la capital de la provincia. Porotoyacu es una comunidad, y a su vez, para efectos de la organización estatal, constituye una de las trece zonas del Cantón de Archidona, y está conformada por nueve comunidades: Porotoyacu, Lushianta, Awayacu, Ardillaurco, Nokuno, San Juan, Mango, Nueva Estrella y Villano.



Porotoyacu

De la población que habita la parroquia de San Pablo, a la que pertenece Porotoyacu, el 68.6% de las personas indígenas son pobres

extremos en relación con los índices de Necesidades Básicas Insatisfechas (CPV-INEC, 2001), y lo mismo en el caso del 16.7% de afroecuatorianos, el 56.3% de mestizos, y el 0% de blancos. La tasa de escolaridad primaria general es del 31.5%, 26.4% en mujeres y 36.8% en hombres (Ibíd.), mientras que la tasa neta de escolaridad es alta, con el 93.9% de niños y niñas del nivel de educación básica matriculados. El 90% de las comunidades Kichwa de la Amazonía cuentan con centros de educación intercultural bilingüe y aplican el Modelo de Ecuación Intercultural Bilingüe MOSEIB, pero se ha constatado que la aplicación de este modelo ha contado con significantes fallas (García & Sandoval, 2007), entre ellas la insuficiente formación docente, la ausencia de metodologías y material educativo acorde, el manejo de un discurso colectivo para beneficios particulares, corrupción, uso predominante de la lengua castellana, y la ausencia de organismos efectivos de control tanto como evaluaciones pertinentes y periódicas.

El estudio se realiza en la comunidad de Porotoyacu. Allí viven aproximadamente 500 personas, además de la población que confluye allí todos los días, principalmente acudiendo a la escuela y el colegio intercultural bilingüe. Durante mi estadía no observé la presencia de población no indígena, eran en su totalidad habitantes Kichwas. Su cercanía al cantón permite el intercambio comercial frecuente, además de la vinculación laboral de la población, en trabajos que principalmente tienen que ver con labores domésticas y comerciales. La comunidad vive con la pobreza que produce la reducción progresiva de la extensión territorial familiar, la migración, la disminución de la actividad agrícola, el empleo informal en la ciudad. Cuentan con servicio eléctrico, no con alcantarillado ni acueducto, para lo cual se valen de pozos sépticos y el entubamiento de agua proveniente de fuentes cercanas sin potabilizar. Es frecuente en los niños y niñas enfermedades digestivas y de desnutrición, o bien alteraciones físicas y genéticas producidas por los químicos contaminantes que son utilizados intensivamente sobre los cultivos de naranjilla (*Solanum quitoense*).

Pese a la cercanía mencionada a la cabecera municipal, en Porotoyacu se habla, en los espacios comunitarios y familiares, principalmente en lengua Kichwa, mientras que en la escuela intercultural bilingüe tanto como en el colegio se habla predominantemente en español. Se percibe una angustia por la integración cultural a lo hispa-

no, entre el miedo y el deseo, evidente en el afán de los padres en que se enseñe el español en la escuela al tiempo que desean preservar su lengua nativa. Existen distintas tendencias en la comunidad respecto a lo que consideran es o debe ser su cultura, algunos pensando en la migración, en la modernización, otros en la autonomía, la preservación de la lengua en detrimento del español, finalmente todos con la idea presente de la necesidad de conformar una organización comunal para la preservación territorial y la autonomía política.

La educación intercultural bilingüe será un eje fundamental de análisis, situado esta vez en la escuela intercultural bilingüe *Cacique Jumandy*, centro escolar primario de Porotoyacu. En principio, la educación intercultural bilingüe debe aplicar el modelo de educación intercultural bilingüe MOSEIB creado en 1993. Según me dijo el director de la escuela de Porotoyacu, a pesar de ser la escuela desde su fundación en 1963 un centro de enseñanza primaria dirigida únicamente a población indígena, y a pesar que desde la sanción del MOSEIB los contenidos curriculares de la escuela debían estar adaptados al modelo, la escuela solamente hasta este año está intentando adaptarse a este. Muchos maestros indígenas en la escuela no conocían siquiera el modelo. Además este no cuenta con indicaciones precisas sobre su aplicabilidad, sino que se limita a dar las líneas generales, en tanto modelo. Otra limitación de la escuela está en la ausencia de material didáctico, empezando por textos escolares para educación intercultural bilingüe, que son pocos e insuficientes en calidad, por lo que la enseñanza en la escuela está basada en textos hispanos dados por la gobernación de la provincia del Napo.

Dos trayectorias

En la comunidad, tanto como en la escuela, son dos estructuras vitales a las que nos acercaremos más detenidamente. Una de las trayectorias de vida en las que he de introducirme es en la de Antonia. En uno de mis primeros días en la comunidad tuve la ocasión para entrevistarla. Le pedí permiso al profesor Ricardo –agresor frecuente de sus estudiantes–, quien aceptó dejarla salir un rato, no sin antes advertirme con su mirada que no realizara preguntas *inoportunas* porque en este caso estaría entrando en su dominio, en el espacio en que él nombra a los agentes que define y a quienes marca. Antonia me

habló de su infancia que termina –tiene catorce años–, de la violencia de que es sujeta por su padre, su madre, su hermano, sus maestros, sus compañeros de clase que le tratan como incompetente académica y personalmente.

Los maestros de la escuela, incluso el director, asocian su atraso académico con la práctica del incesto de su abuelo–padre y su madre–hermana, y de esta forma le tratan como anómala, aunque a su abuelo nadie lo sancionara y continuara aquel con su tierra, su casa, su cultivo y las relaciones comunitarias, mientras que su hija tuvo que huir del hogar y regalar a sus dos hijas-hermanas, entre ellas a Antonia.

Según me ha contado el director de la escuela, Antonia vivió muy poco tiempo con su abuelo y su madre, más no se si es por este periodo de convivencia o por los tiempos posteriores, Antonia me dice que nunca se baña sin ropa en le ducha, pues teme que llegue algo, o *alguien*, y le haga daño. Y me sorprende, aunque ya no debiera, cómo un acto tan aparentemente natural, la limpieza del cuerpo, está atravesado por lo simbólico, y marca individualmente a los y las agentes, incluso, o primeramente, a los que se califica como abyectos, construyéndoles un cuerpo indeseable, invadido de miedo, sexualizado. Y terminando la entrevista Antonia me dice: “ellos [los hombres] tienen más fuerza que las mujeres, a veces nos cogen y nos pegan (...) quiero ser soltera porque los hombres pegan (...) pero [si lo haría] si es que me hacen obligar, *hay que casarse cuando dicen*”

La segunda niña es Viviana. Tiene doce años, es la hija de uno de los mayores líderes de la comunidad, y es reconocida por su rebeldía y su comportamiento ambivalente entre lo que se reconoce como femenino y lo *propiamente* masculino. Golpea a los niños, grita en la escuela, no quiere bañarse en casa, no gusta de traer el agua del río para cocinar, compite con los niños, roba frutas. Viviana también quiere interpretar la canción de moda, “Rebelde”, en la que se aborda la vida de un grupo de jóvenes mexicanos de clase alta en la transición a la vida adulta. Dado que a la comunidad de Porotoyacu llega la señal de televisión, la novela es vista en algunos hogares. Viviana, que no tiene energía eléctrica en su casa, observa el programa cuando va a visitar algún familiar o amiga de alguna comunidad que cuenta con este servicio básico. Lo que canta Viviana no corresponde necesariamente con la versión original de la canción, es precisamente una interpretación:

“mi mente viaja donde tu estás, mi padre grita otra vez, a mi madre dañé su futuro y su paz. Hay que buscar, hay que buscar sin miedo, y cierro los ojos y ya estoy pensando en ti. Si soy rebelde, cuando me encuentre a bravear, si soy rebelde, cuando no sigo a los demás” [M09 12-02-07].

Después, haciendo una entrevista a un grupo de niños, entre los que se incluye Viviana, habiendo cantado todos y todas, reído, gritado, Viviana empieza a hablar sin yo pedirle directamente que lo hiciera:

“Mis padres son bonitos, tengo unos compañeros, son buenos. Mis compañeros son buenos, mis amigas son buenas, somos compañeros, [...] otra hermana mía está en Quito, no viene a visitarnos, se fue bravo. Mi madre nos aconseja a nosotros, que hay que estudiar bien, hacer lavar, hay que lavar platos, hay que lavar :: este :: ollas, hay que lavar ropa, a todos hay que lavar, también lavarnos nosotras, oído, cabeza” [M09 12-02-07].

En general, el problema al que nos enfrentaremos será la construcción de identificaciones, principalmente en el espacio escolar. Lo masculino, lo femenino- cuando problematiza los patrones de normalidad se convierte en un problema, y ello se hace presente mediante la enunciación. Entre los Napo Kichwas el enunciado *Karishina* es una forma de recordar la norma, a la vez que instituye la anormalidad como temporal, pues *karishina* significa en Kichwa “como hombre”, es decir, por ahora hombre, no es aun del todo uno de ellos. Al hacer público el atentado temporal hacia la norma, se llama al sujeto a componerse, aun con más fuerza dentro del espacio escolar, volviendo a la sexualidad problemática.

En la escuela la sexualidad es un asunto de regulación permanente, porque fija una identidad de género deseada. Viviana vive tanto como las otras niñas de la comunidad este llamado permanente a constituirse como *mujer Kichwa*, reconociéndose a sí misma y a los que deberán ser sus opuestos, en el marco de unos derechos y unos deseos posibles:

[Mi papá] es bueno, cuando se emborracha pega, con correa, cuando no hace caso, ahí pega con correa, a veces nos pega mi papá, a veces es bueno. Mi mamá pega, pero a veces no pega, mi mamá casi nunca pega, mi papá nos pega duro cuando no hacemos caso, mi mamá sólo nos habla, pero no nos pega, nos dice que hay que estudiar, que hay que ser bueno, que hay que estudiar para ser profesora, que hay que ser grande :: ser buenos [...] [Mi hermana] Sonia se fue a Quito porque mis tíos le han pegado a ella cuando estaba en segundo curso, y no le dejaron seguir estudiando porque no había plata, y mejor ella encontró a una señora, que se la llevó para Quito” [M09 12-02-07].

La antropóloga cocinando: el trabajo de campo y la asunción de roles

La etnografía es producto de un corto trabajo de campo. Llegué a la comunidad a través del entonces director de mi posgrado, quien conocía líderes de la zona por su trabajo previo en organizaciones no gubernamentales. Durante dos meses continuos viví en Porotoyacu y Villano, en casa de maestros, líderes, Yachaj, madres de familia, músicos, además de niños y niñas. Busqué integrarme, sin pensar nunca en ocultarme, a las actividades de las familias y los grupos con quienes compartía. Fui maestra de inglés, ciencias sociales y expresión corporal en la escuela intercultural bilingüe de Porotoyacu, coreógrafa de danza contemporánea para las fiestas de la comunidad, cuidé niños, cociné, participé de las actividades productivas, bebí licor, asistí a matrimonios, preparé la chicha. Intenté principalmente hacer de mí misma un espacio –si, un espacio– cóncavo, ligero, abierto, amoroso. Algunas veces lo logré, otras no, mas logré estar atenta con mi cuerpo, escuchar, observar, percibir, sin alejarme nunca totalmente de la forma que he ido adquiriendo con los años. Instrumentos útiles fueron las entrevistas en profundidad, la observación participante, la realización de talleres de expresión corporal, la conversación informal, el confesor diario de campo –hasta de mis más íntimos pensamientos–, y las actividades plásticas con los niños y niñas. Fue un problema para mí asumir el tipo de imagen que proyectaría en la comunidad. Reacia a ser llamada *profesora*, lo prefería a ser llamada *doctora*, logré finalmente ser reconocida por mi nombre –aunque algunos seguirían llamándome *gringa*–.

El trabajo de campo es el producto de una realidad que debe ser negociada con los agentes que han de ser estudiados y que “poseen sus propias teorías e interpretaciones de la cultura que da coherencia a sus vidas” (Muratorio, 2000: 205), tanto como el investigador posee su propia auto-biografía, producto de su “auto-conciencia (...), sus supuestos culturales, y su bagaje cultural” (Ibíd.). La negociación implica que cada actor podrá utilizar según sus prioridades el producto de esta relación. Tanto como el agente investigador legitima con su trabajo ciertos discursos produciendo una realidad digna de existir, quienes son estudiados también podrán utilizar el producto del trabajo del investigador según la coyuntura, por ejemplo obtención de recursos, publicidad de voces marginadas, etc. Es por ello que esta propuesta, siguiendo lo planteado por Muratorio, propone situar el conocimiento académico no como una labor del agente investigador aislado, sino que es una situación de conocimiento “relacional”, en la que ambas partes participan activa y mutuamente en la interpretación de las culturas (Ibíd.: 206).

Como bailarina he aprendido a distinguir-me, a reconocer mi propio cuerpo como expresión de la identidad que he debido construir, a reconocer en mis actos a aquella que considero *soy*, por ejemplo, en mirar siempre hacia el frente como un signo de carácter, o cuidar mi figura para afirmarme como mujer *ágil* (dispuesta a la lucha, atenta, cautelosa, cuidadosa, auto-controlada), a reconocerme por el contrario en ciertos momentos *frágil* corporalmente y en busca de protección (quizá reafirmando el patrón de mujer-débil).

Como se ve, este ejercicio de corporeización de las normas reguladoras no ocurre sin contradicciones, y es ello precisamente lo que me interesa, especialmente cuando el-la agente se constituye en el exterior constitutivo de *Otros*. Por ello es que aquí se considera fundamental examinar la expresión corporal producto del encuentro identificación-subjetivación, y saber en que forma se perciben otros y como es que ocurre el proceso de imposición de normas reguladoras que en ello desemboca, es decir, ¿qué hace que unos cuerpos importen y otros no?, ¿Qué debe estar inscrito en un cuerpo para que este sea digno de reconocimiento, y de qué tipo de reconocimiento?, ¿Cómo asume un agente, en este caso, una niña en una comunidad indígena, el lugar que le ha sido asignado?.

Partiendo de la premisa que los símbolos de género y sus propiedades estructurantes (Stratherm, 1973; Rubin, 1998: 26) están presentes en la producción del conocimiento científico, en la exploración presente reconocemos la necesidad de retroalimentación y reconstrucción de los esquemas de realidad (empezando por los de quien escribe) a lo largo del proceso de investigación. Nos permitiremos por ello cuestionar permanentemente la forma en que piensa quien escribe, y los procesos sociales que intervienen para la construcción de tales elaboraciones sobre la realidad, en la que se incluye la realidad construida sobre el género, tanto en el campo científico como en el campo étnico¹.

Un ejemplo de lo dicho. Un día yo he cocinado en la casa de Viviana. Así como en la cotidianidad, cuando son las mujeres quienes cocinan, aunque con un poco más de suavidad, el señor Víctor, el padre de familia y líder del hogar, me pide que sirva la comida. La sirvo y las niñas me ayudan a entregarla a cada comensal, mientras su madre se sienta en un rincón en silencio, para *no obstaculizar* el lugar que en ese momento asumo yo como *madre*. Después de terminar de comer, el señor Víctor me dice, entregándome su plato vacío para que yo lo lleve y lo lave, sin que yo siquiera haya terminado de comer, con un fuerte “¡disculpará!”, expresión que para mi significa “usted es una mujer y en este espacio [la cocina] y momento [la hora de la comida] yo tengo el poder de instituirlo como tal, aunque en otros aspectos usted ejerza mayor poder al mío [nivel de formación académica, clase social, status por nacionalidad], en el asunto de la división sexual del trabajo en este momento específico yo poseo mayor capital, y en la medida que usted ha aceptado cocinar para nosotros y por tanto se acoge a las normas del hogar, yo le ordeno que me sirva”.

Otro día, La señora Zenaida, madre de Viviana, quien ha sido más bien tímida y alejada conmigo, después de algunos días de estar alojada en su casa, me enseña gustosa, impulsada por su hijo adolescente, a preparar la chicha de chonta. La chicha solamente la preparan las mujeres, de modo que puedo aprender, porque allí me ubican. Ellos me definen en su espacio como mujer y van enseñándome casa día lo que allí me correspondería, y yo acepto, en discordancia, ser la mujer

¹ Para una mayor ampliación sobre el concepto de campo étnico ver: Zambrano, 2002

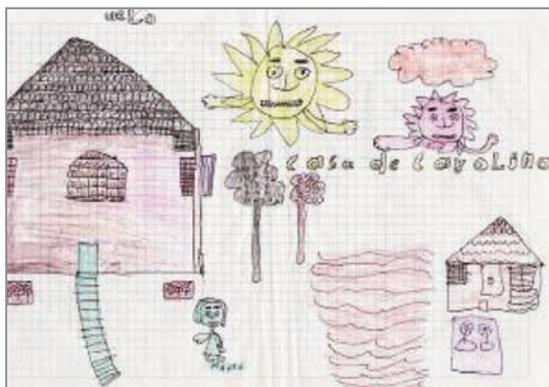
que ellos esperan que sea, que asuma poco a poco las tareas que me corresponden. Digo en discordancia porque yo acepto concientemente ese papel (no es natural para mí) sin que asuma que esa es mi posición. En una entrevista Zenaida dirá:

“A veces estoy bien, y a veces estoy mal, me pongo triste, cuando ella [Carolina B]) está estoy feliz y veo como a mi hija Sonia [la hija que escapó de la casa y vive en Quito desde hace años sin volver al hogar]; cuando soñé a ella me puse triste; viendo las fotos me pongo muy triste. Cuando veo a Carolina me pongo alegre y a la vez triste y no quiero conversar. Siento como a una hija. Yo he vivido aquí sufriendo en mi casa, trabajo como quiera, y así vivo. Con los niños como somos bastantes no alcanza nada; con mi sudor y con mi sacrificio trabajo para vivir. [comienza a llorar] Cuando ella [Carolina] está me pongo triste y cuando ella se va me pongo triste. Veo a ella y siento que es Sonia. Cuando ella está en Quito veo estas fotos y me puse triste de mañana, lloro en mi corazón cuando ella no viene” [M18 13-02-07].

También las niñas me observan. Viviana cree que debiera dejar crecer mi corto cabello, quizá así sería más bonita, parecería más una mujer, no le gusto tanto como mi hermana –quien ha pasado junto a mí unos pocos días en la comunidad–, ella es rubia, de ojos claros y alta, a ella y no a mí –bajita, de cabello castaño, de ojos cafés– dice Viviana que quisiera parecerse. La recién mujer adulta y madre Mirella me ha dicho que soy una *mujer como ellas*, luchadora. Gracias a esta identificación compartiría con mis nuevas amigas muchos secretos y temores.

Estos ejemplos me son útiles para evidenciar mi completa vinculación como agente en la comunidad que estudio. En el relato asumiré constantemente un rol y una posición, y es a través de ella que hablaré, no puedo de otro modo, y no quiero presentarme al lector de otra forma. Unas veces en una posición ventajosa, otras veces en un lugar subordinado, los y las agentes me hablarán y se relacionarán conmigo, y yo con ellos, calificándolos, jerarquizándolos, significándolos. Con esta aclaración empezaré ahora la narración, esperando establecer espacios de identificación con los y las lectoras, también suscitando

algunas preguntas, las mías propias, las de las mujeres de Porotoyacu, las de sus niñas, las del deseo por la existencia, las que en algún momento cualquiera podría hacerse a sí mismo.



Andrea pinta mi casa en Bogotá, dibuja a Lucia, su amiga, allí dentro

Estructura del texto

Los resultados de la investigación se presentan en los cuatro capítulos posteriores. En “el espacio escolar y la producción de la identidad étnica, de generación y de género”, abordaremos los procesos escolares que en la comunidad estudiada median para la constitución de identificaciones vitales atravesadas por lo étnico, el género y la generación. En “cuerpo y sexualidad en la escuela”, nos introduciremos en lo que significan los procesos de identificación para la sexualidad, el cuerpo vivido. En el cuarto capítulo, “niña cuando comunidad”, veremos cómo se constituye la sujeta niña dentro del campo comunitario de Porotoyacu en el ejercicio de reiteración de la norma, es decir, en las interpelaciones cotidianas que la llaman a constituirse reconociendo, a la vez que respondiendo, a la malla de fuerza en la que se pretende, *ella* exista. El último capítulo, “cuerpos y disidencias: la agencia o el dolor creativo de la constitución subjetiva”, recoge las reflexiones precedentes y presenta un intento, no de concluir, si de experimentar una suerte de interpretación de los procesos de agenciamiento en la cara oculta pero necesaria de la normalidad en los procesos escolares de la comunidad estudiada, a través de la reflexión sobre dos casos de dos niñas que entran a la adolescencia.

A lo largo del texto caminaremos algunas veces, deambularemos otras muchas, observaremos atónitos tanto como inmutables aquella *discordancia*, el lado oscuro del llamado a la existencia, presente como miedo, como deseo. Nos adentraremos cuanto nos sea posible en el ojo blanco con el que Bataille nos impulsa a abandonar aquella compulsión hegeliana del sujeto dialéctico, evidenciando que aquella conciencia, aquella pupila que nos mira, sólo es el símbolo de lo que no somos capaces de ver, de todo lo que se nos escapa, el hermoso blanco de los ojos –todos los colores juntos–, y que, sin embargo ocurre y nos transforma. Todo lo “absurdo y sus derechos” (Bataille, 1995).

II. EL ESPACIO ESCOLAR Y LA PRODUCCIÓN DE LA IDENTIDAD ÉTNICA, DE GENERACIÓN Y DE GÉNERO

*“En la escuela a las niñas les enseñamos a respetar.
El respeto es que sepan cómo son las cosas
y así se comporten (...)
cuando el señor Cándido abusó sexualmente de su hija
nosotros [la comunidad] no denunciarnos,
porque aquí los nativos sabemos respetar la vida de los demás”
Maestra, escuela Intercultural Bilingüe Porotoyacu.*

La educación construye sujetos. Veremos en este capítulo de qué forma se constituye una identidad étnica, de género y generación en los espacios escolares de Porotoyacu, adentrándonos para ello en los varios momentos, lugares, actores que los constituyen. Nos preguntaremos cuáles son los discursos, cuáles las prácticas, cuáles las disputas, a quienes se constituye, de qué forma y hasta qué punto el sujeto étnico, generizado y generacionalmente marcado surge como manifestación de un proyecto consciente o bien de una correlación de fuerzas (Neumann y Quevedo, 2002: 98) cuya disputa es precisamente esta definición.

Sin pretender realizar generalizaciones sobre el estado de la educación intercultural bilingüe en la Amazonía ecuatoriana, aun menos dentro de los Napo Kichwa, me centraré en los casos de un grupo reducido de estudiantes, especialmente niñas y preadolescentes, y de los sucesos que dentro de la escuela intercultural bilingüe ocurren a su alrededor. Tal vez la focalización de la investigación en casos específicos, como uno de los estilos de indagación en la antropología, no nos permite llegar a conclusiones generales sobre un grupo. Pero algo que sí posibilita es ahondar en las subjetividades, y en cómo la coyuntura, las restricciones de las relaciones de poder objetivas, se hacen cuerpo, se hacen deseo y restricción, y en cómo ello nos puede hablar de los procesos más generales de construcción de lo social.

Los programas escolares

El desarrollo se constituye como uno de los paradigmas que sostiene el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador (IBIS; DINEIB, 2003: 50), y así se materializa en las comunidades donde se aplica. En este marco funciona la escuela de Porotoyacu, adelantándose en la actualidad dos tipos de programas escolares: el tradicional, que es seguido por la mayoría de niños y formulado por la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, y el proyecto Wiñari. Este último consiste en una iniciativa formulada en el año 2006 por la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe (Napo), la ONG Desarrollo y Autogestión –DYA–, y The World Learning for international Development –WL–. A través del proyecto se busca igualar académicamente a los estudiantes que se encuentran atrasados, aquellos que están en sobreedad, además de no obstaculizar las tareas de los y las estudiantes que están en edad normal.

El proyecto Wiñari funciona desde el inicio del último año escolar, mediante la aplicación de un mismo programa curricular para todo el grupo de niños y niñas vinculados con el proyecto. Estos niños y niñas están en diversos grados pero han sido reagrupados en virtud de su alta edad, y en principio se tienen en cuenta las diferencias en cuanto al nivel en que está cada estudiante (en realidad se enseña lo mismo a todos, pero la intención del proyecto es dar una educación diferenciada a cada estudiante de acuerdo a su nivel).



Imagen de texto escolar Kichwa

Luís Shiguango, director de la escuela, me dice que crearon Wiñari para los niños y niñas en sobreedad escolar. El atraso escolar se explica según Luís por diversas razones. La pobreza, en primer lugar. En segundo lugar, el número excesivo de hijos obliga a los padres a matricular en el estudio solo a una parte de los niños y niñas de la familia, mientras aquellos niños y niñas que no lo hacen deben dedicarse a ayudar en las labores domésticas (niñas), cuidar a los hermanos menores (niñas), y ayudar en las labores agrícolas (niños). Por último, la lejanía al centro escolar: familias que viven lejos del poblado, en comunidades sin escuela o en zonas de cultivo adentradas en la montaña, y que por tanto tienen mayor dificultad en la movilización de los niños hacia una escuela lejana.

Según el director, ubicar a los niños y niñas en sobreedad escolar en un solo grupo evita el maltrato que los niños grandes ejercen sobre los pequeños, así como el enamoramiento, propio de los preadolescentes, situación peligrosa que puede conducir a que los niños grandes que están en el mismo curso con niños pequeños, creen desorden en las clases y la dinámica “normal” de la escuela. En general, tanto en el programa de Wiñari como el programa intercultural bilingüe tradicional, las clases se imparten en Kichwa y español.

Realmente, todas las clases son en español, y únicamente la clase de Kichwa, que ocupa una quinta parte de la carga académica semanal, se da en esta lengua. Los niños saben todos hablar la lengua nativa, y en la clase de Kichwa aprenden a escribirlo. Estas son las palabras de Luís al respecto:

“[en el programa Wiñari] la profesora tiene que dar tres planificaciones, una para tercero, una para segundo, y una para cuarto, y dar vueltas, más tiempo pasa con los de segundo, Cliver, Viviana, y esta otra chica, porque ellos tienen más problema, con el aprendizaje, con los números, uno, dos, tres, cuatro, y después al cinco ya vuelve al dos, vuelve al uno, eso se llama problemas del aprendizaje, y para eso necesita un tratamiento más especial para el niño, necesita más tiempo, para que el niño vaya cogiendo, en ese sentido toca trabajar con objetos, con materiales, con cosas específicas para esos niños, solo así se puede lograr, caso con-

trario ese niño :: no va a poder lograr, máximo yo tengo diagnosticado al niño, con base en la investigación de los orientadores de la Dirección Provincial, esos niños llegarían hasta tercero, más no se puede, porque su capacidad da hasta ahí, sexto grado puede terminar, y::a lo máximo bachillerato, ya de ahí ya no pasa, esos niños, en cambio otros ya son buenos, pueden avanzar tranquilamente a la universidad, en cambio esos niños no, Viviana, Cliver y Lucia Chimbo, máximo ella llega hasta cuarto curso, máximo, ya de ahí ya no da más, no da más su capacidad, eso ya está diagnosticado. Ese es el programa Wiñari, para dar un apoyo para que sean como los niños:: normales” [M03 16-02-07].

Si bien el objeto del programa Wiñari es el de promover la igualdad académica de los estudiantes que han tenido dificultades para adecuarse al proceso escolar, la forma en que de éste se apropian maestros, directivas y comunidad, y por tanto, la forma en que se aplica, contribuye a la producción de dinámicas nuevas que reformulan los objetivos iniciales. Ello es posible mediante la coexistencia de un currículo explícito y uno oculto (Parra, 1998: 1). Por un lado, principios que constituyen formalmente los programas escolares, y por el otro, todo lo que ocurre en la práctica, las reglas no escritas del comportamiento, no esperadas desde el punto de vista formal.

Existen dos niveles del proyecto Wiñari: los más adelantados y los más atrasados. Los niños en sobreedad escolar más atrasados y con mayores problemas de aprendizaje están con la maestra Marcia, y los menos atrasados con el maestro Sergio. En ambos cursos hay niños y niñas desde tercer grado hasta sexto de primaria. Desde ahora, llamaré grupo A al primero, y grupo B al segundo. Según el director de la escuela, tanto los niños y niñas del programa tradicional como el de Wiñari saben leer y escribir correctamente en español y en Kichwa, lo que supondría una ventaja relativa de estos niños y niñas con el promedio nacional.

Sin embargo, durante la realización de un taller de creación literaria titulado “mi biografía” con el grupo Wiñari B –los más atrasados dentro de los atrasados–, se hace evidente que casi ninguno sabe leer ni escribir bien. La maestra me explica la dificultad, y argumenta que esta es la

consecuencia del método de la DINEIB, consistente en que ningún niño o niña puede perder un año, siendo promovido automáticamente cada ciclo académico, sin importar los vacíos en su proceso de aprendizaje.

Si en un principio la educación intercultural bilingüe constituye una política especial encaminada hacia los pueblos indígenas, el programa Wiñari se erige como una iniciativa *especial*, para *niños especiales*. María, de 10 años, prima en segundo grado de Viviana, una de las niñas más grandes del grupo Wiñari B, me dice sobre ella “*es brava, parece niño, porque le pega a los demás patadas. Ella es como sus hermanos, todos son así. A Viviana se le alza la falda y se le ven las calzonarias cuando les pega patadas a los demás. Además, ella está en Wiñari, y los de Wiñari son brutos, no pueden, Wiñari es para los que están muy grandes y les pegan a los demás niños*”.

Los textos escolares

En la escuela intercultural bilingüe de Porotoyacu, como en muchas otras escuelas de este tipo en el país¹, no se usan textos escolares distintos a los usados por el sistema hispano, a excepción de la asignatura de Kichwa, donde los profesores poseen unos textos, a manera de diccionarios y cartillas, que aplican muy rara vez con sus estudiantes.

En las entrevistas y conversaciones informales con directivos de organizaciones indígenas, así como de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, afirmaban ellos que el proceso de elaboración de textos propios es necesario, pero no se consideraban con la capacidad logística, económica y profesional –“no tenemos el personal profesional suficiente para eso”–. Además de algunos ejercicios organizados eventualmente por las direcciones provinciales con los docentes, no existe un proceso sistemático, coordinado y permanente de ejercicios de reflexión sobre el modo en que en tales textos se han de situar la identidad indígena, y aun menos la de género o la generacional.

En la escuela muchos maestros conocen apenas el MOSEIB². Además éste no cuenta con indicaciones precisas sobre su aplicabili-

¹ Según afirman funcionarios de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe y miembros de organizaciones indígenas de la región del Napo.

² Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador.

dad, sino que se limita a dar las líneas generales, en tanto modelo. Otra limitación de la escuela está en la ausencia de material didáctico. Los textos escolares para educación intercultural bilingüe son pocos e insuficientes en calidad, por lo que la enseñanza en la escuela está basada en textos hispanos dados por la gobernación de la provincia del Napo. La programación curricular es creada por el docente siguiendo los textos hispanos, con aprobación del director de la escuela.

El programa Wiñari estaba utilizando los mismos textos y procedimientos, y desde noviembre de 2006 utiliza unas cartillas experimentales creadas para el proyecto. En el texto utilizado para este programa (DINEIB, DYA, WL. 2006) no se evidencia un abordaje de los temas étnico, de género y generacional desde una perspectiva crítica, simplemente se deja sin mencionar, tácito, naturalizado. El ser un programa dirigido a población diversa culturalmente –indígena y no indígena.– no exime a los formuladores del programa de la responsabilidad de abordar estos temas.

En los textos de historia se instituye una historia (una realidad única) hecha por hombres de mediana edad, blancos o mestizos, y de status social mediano o alto. El único aspecto que se menciona de los indígenas es su participación en la defensa contra la invasión europea hace más de cuatrocientos años, construyendo alrededor de la categoría “indígena” una imagen mítica, les ubica en un pasado lejano y hasta exótico que no se relaciona con una agencia política de relevancia en el presente.

En el texto del grado cuarto, los autores han escrito un cuento sobre un grupo de campesinos, que van a la ciudad, en la que se han perdido, los han robado, y finalmente han salido asustados de vuelta a sus comunidades, rechazados por un emblema de la ciudadanía y la república. Vale la pena reproducirlo aquí:

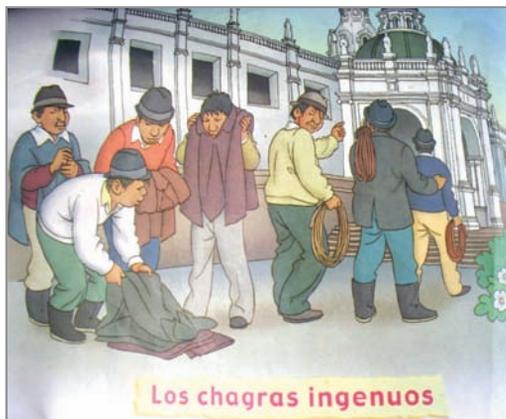
Los chagras ingenuos

*Se cuenta que un día un grupo de chagras quisieron ir a conocer Quito,
la capital del Ecuador.*

*Al llegar a la capital se quedaron boquiabiertos
al contemplar la hermosa catedral
y el majestuoso Palacio de Gobierno.*

*Uno de los chagras muy sorprendido y señalando con un dedo exclamó
Ve que lindo minimento! El otro chagra con un tono burlón le dijo:*

-¡No, no se dice *minimento!*, se dice *estuata!*
 Sentados en la Plaza Grande, los *chagras* conversaban:
 “Aquí hay tantos edificios,
 ¿Por qué no nos llevamos la Catedral a nuestro pueblo...? ¡Ya pues! ¡Sí!
 Sería bueno! contestaron los otros, y diciendo esto se sacaron los ponchos
 y los dejaron en la esquina de la calle.
 Luego amarraron la Catedral con sus sogas, tiraron y halaron y después
 de dos horas de tremendo esfuerzo, regresaron a ver y exclamaron: “¡ya
 debemos estar bien lejos!,
 ¡pues ya no se ven nuestros ponchos!” (Pobres *chagras* ingenuos, no
 sabían que sus ponchos se los robaron). Al día siguiente se dirigieron al
 norte para conocer el aeropuerto, pero al llegar a la Alameda, ya no
 pudieron cruzar, porque vieron la estatua de Simón Bolívar con su brazo
 en lo alto y, ellos creyeron que el Libertador les decía ¡basta de *Chagras!*.
 (Calderón²)



Es de esta forma que se enseña a los niños y niñas que ser de origen rural está asociado a la ignorancia, y así mismo a la incapacidad de integrarse positivamente a nuevos espacios, pues desde siempre, y aunque intenten lo contrario, como en el cuento, quedarán excluidos, pues su pretendida *incapacidad* les excluye por sí mismas, lo que contribuye a reproducir, entre otras cosas, la creencia en una supuesta “inferioridad del indio (...) [en la que se plantea que] el proceso de ‘blanquea-

miento’ de los pueblos indios, como condición para que ellos puedan asumir su ‘derecho de ciudadanía’” (Ortiz, 2000: 162).

A pesar de la discriminación evidente de que es sujeta la población indígena –rural y urbana– en el país, en el transcurrir de las clases no se crea en los niños y niñas una conciencia social, deseos de transformar la situación presente de subordinación de los pueblos indígenas, cuya población en su mayoría vive sin los recursos materiales básicos para sobrevivir. Un ejemplo: la maestra Marcia les está enseñando a los estudiantes qué es el razonamiento hipotético. Les dice “*si para llegar a la escuela debo (el estudiante) caminar mucho y los zapatos se me acaban pronto, ¿qué debiera hacer entonces?*”, y guiando a los estudiantes, junto con ellos, formula las siguientes respuestas: 1- “*si tengo dinero vengo en bus a la escuela*”; y 2- “*venir caminando con botas para luego usar los zapatos al llegar a la escuela*”.



Niños y niñas caminando de la escuela a la casa

La maestra no menciona soluciones como: exigir junto con mi comunidad que se cree una escuela cerca de mi casa, o exigir junto con mi comunidad que se disponga de un bus escolar para los estudiantes que vivimos lejos –ambas soluciones posibles y más igualitarias–.

En cuanto a la división sexual, los textos fundamentan un mundo binario, jerarquizado. En un texto escolar hispano del grado sexto llamado *Dejando huellas 7*, usado por todos los cursos en la escuela cacique Jumandy, el autor escribe “*la maternidad y la paternidad es un regalo de Dios que se debe asumir con mucho amor y seriedad; a esto se llama paternidad responsable*” (Calderón¹, 376). Se aborda tam-

bién el tema del ciclo de la vida, aparecen varias imágenes de una mujer, desde su niñez hasta su muerte, en la que está incluida la etapa de la reproducción. Junto a estas imágenes aparece el ciclo de la vida de un pollo, con las mismas imágenes de la mujer, pero traducidas al contexto animal. Se intenta evidenciar aquí que la maternidad es un hecho completamente natural, y que en tanto, todas las mujeres deben pasar por esta etapa, que además, según la imagen, está marcada por la felicidad para ella.

En un contexto donde cada mujer tenía hace quince años de doce a quince hijos, y en la actualidad va de los tres a los seis, estas imágenes refuerzan las representaciones sobre la mujer en tanto reproductora. Aunque hace parte del mismo espacio de disputa (el campo educativo), el texto escolar que aquí se analiza no ha sido pensado para la educación intercultural bilingüe, pero sirve en este contexto en tanto mecanismo de reafirmación de los roles que deben asumir las mujeres, y los planes de vida que puedan hacer las niñas. Reproducen finalmente esquemas de subordinación, en la medida que la maternidad, en las comunidades Kichwas del alto Napo, no está casi nunca separada de lo doméstico y del maltrato.

Las clases

Las clases en la escuela de Porotoyacu funcionan en torno a cuatro ejes: la integración ciudadana, el aprendizaje del español (escrito y oral), el aprendizaje básico del Kichwa, y la articulación del saber a la vida comunitaria, mediante procesos pedagógicos basados en el temor y la amenaza constantes, frente a las cuales las niñas deben formular estrategias diversas de resistencia. Abordaremos en este sentido, en primer lugar la organización del espacio, para pasar luego a las dinámicas cotidianas en el aula, así como, al sistema de calificación, la normalidad y la anormalidad escolar, y finalmente, introducirnos al tema de la violencia de género, que enmarca todos los aspectos anteriores.



Imagen de indígena amazónico ilustrado en texto castellano usado en la escuela de Porotoyacu

Todos los cursos cuentan con un aula, incluso Wiñari A, sin embargo, Wiñari B, el grupo de los niños y niñas más atrasados dentro del proyecto para estudiantes atrasados escolarmente, está ubicado en el comedor escolar a falta de una nueva aula. El espacio donde Wiñari B realiza las clases también es usado por los y las estudiantes de la escuela como corredor de paso hacia el baño —quien quiera ir por el camino más corto al baño debe pasar por ese lugar—, de modo que la clase es interrumpida constantemente por niños y niñas de otros cursos. Ya la distribución del espacio, la asignación de un lugar marginal para el grupo Wiñari B, hace pensar en las jerarquías que se forman en la escuela y en cómo pueden ser estas experimentadas por este grupo de niños que sienten que no tienen derecho a un salón de clases, que tal vez *no lo merecen*.

A diferencia del grupo Wiñari B, el grado sexto, es decir, el último curso de la escuela antes de pasar al colegio, el de los más adelantados, cuenta con aula, además de materiales didácticos. Está organizada de manera que se constituye al pizarrón y al lugar del docente como centro. Cuatro filas de cuatro escritorios individuales cada una, y dos filas paralelas de tres escritorios dobles, formando en conjunto un semicírculo alrededor de la pizarra. En las paredes están pegados carteles con textos sobre gramática del castellano. En la parte frontal del aula, encima de la pizarra, la bandera y el escudo del Ecuador, y al lado izquierdo de la misma sección varios mapas del mundo.

En la parte trasera del salón una imagen de un policía y un niño con la leyenda “*Policía especializada para niños. Honor y responsabilidad*”. Hay también un afiche pegado en la parte trasera del aula de clase, es un calendario anual, con un comentario mensual acerca de la salud sexual y reproductiva de los jóvenes. A diferencia del escudo y la bandera de Ecuador y del Napo, que están bien pegados, enmarcados, y en la parte frontal del aula arriba del pizarrón, este afiche está en mal estado, mal pegado, y ubicado en la parte trasera del aula. Dentro de las frases que este contiene, hay algunas escritas por representantes de entidades municipales del Tena, de ONG’s, y de estudiantes de secundaria, pues al parecer la idea de quienes le han elaborado ha sido vincular a distintos sectores en la definición de lo que podría ser una *adecuada* salud sexual y reproductiva. La frase escrita por un estudiante del colegio Porotoyacu expresa un paternalismo y un posicionamiento de los hombres respecto de las mujeres, reconociendo y naturalizando una división basada en relaciones de poder: “*si eres hombre cuida a la mujer, Prevén un embarazo no deseado*” (es una idea que fue considerada útil de ser reproducida en un afiche impreso cientos de veces y ubicado seguramente, como aquí, en las paredes de las aulas).

En el observador queda la clara impresión de que la organización del aula de clases indica una disposición que obliga a los niños y niñas a ver hacia el pizarrón y hacia el maestro, mas no verse entre ellos, y así mismo, que lo importante está adelante y lo superfluo atrás, en una división que confluye con las divisiones igualmente jerarquizadas de arriba-abajo, superior-inferior, blanco-negro, hombre-mujer, sociedad-naturaleza. Trasladando esta división binaria al ámbito sexual, la preparación para la vida *familiar*, como es construida en la comunidad, se ejemplifica adecuadamente en la afirmación del director de la escuela respecto a lo que debe aprender una niña respecto de lo que necesita para su futuro en pareja:

“ya, primero sería la :: como, ya, en caso de formar una pareja, [la mujer adolescente debe pensar] qué debo hacer primero como mujer, qué voy a necesitar, ya, qué voy a necesitar, primero qué sería, como una madre, sería, los platos, las cucharas, la plancha, la cocina, un gas, la alimentación, y luego sería, como adecuar los cuartos, las

camas, atender :: y, atender al esposo, ya, sino estás en esa capacidad, mejor no, así es la pregunta, ¿quiénes están en las condiciones?, y ¿cuáles si y cuáles no?, ya, en los valores es lo mismo, en caso de vivir en pareja, prematureo, qué posibilidad hay, cuántos estamos en condiciones de poder aplicar, qué funciones están en el momento, qué funciones han de recaer en el momento, y con cuál (c.o. parece que existiera uno indicado)” [M03 16-02-07].

Para los niños y niñas en clase pasar a la pizarra puede constituir un castigo, en la medida que parece significar un momento en que han de ser probados (contestar las preguntas), así como ser expuestos (el pizarrón es una especie de espacio público dentro del aula). De este significado hace uso el maestro, reforzándolo, de modo que cuando un niño o niña comete una falta de disciplina, cuando atenta contra el orden que pretende construir en el aula, le obliga a pasar al pizarrón a contestar una pregunta, donde generalmente habrá de ser humillado con una pregunta que no logra responder.



Salón de clases. La bandera y el mapa en frente

Mientras los niños y niñas trabajan individualmente en su cuaderno —el trabajo en general es realizado de esta forma—, el maestro está sentado al frente, junto al pizarrón, controlando, mirando, haciendo que los estudiantes permanezcan callados, recordando el orden. Es él

quien lidera las actividades, utilizando, permitiendo, distintos tipos de marcadores de identificación respecto de sus estudiantes, y así mismo fomentando que ellos y ellas los incorporen. El profesor corrige el comportamiento de los estudiantes, diciendo “síéntate, que de pie solo estorbas”, “corrígete la camisa”, etc., intentando de esta forma educarlos, al tiempo que distingue entre sus estudiantes a aquellos dignos de reconocimiento y a aquellos y aquellas que pueden dejarse de lado, aquellos y aquellas que no son de mayor *significancia*.

En el curso de una clase, mientras el maestro actúa, observo con atención a una niña que está sentada, callada, su nombre es Antonia. Es una niña de catorce años, evidentemente mayor que sus compañeros y compañeras de curso. Ubicada en la parte delantera del salón, en uno de los pocos escritorios para dos personas, Antonia está casi todo el tiempo callada, encorvada, manos entre las piernas, leyendo en voz baja el libro de la clase, mientras sus compañeras y compañeros casi gritando se disputan la verdad sobre las capitales de América, seguros de que el país más importante es Estados Unidos, en un ejercicio organizado por el maestro. Hacia la mitad del ejercicio, el maestro le llama para que pase al frente, ella muestra una sonrisa de timidez y obedece, debiendo señalar en el mapa al país de Argentina. Sigue riéndose de esa forma tímida, no sabe dónde ubicar lo que le piden; entonces los niños y niñas desde el asiento comienzan a indicarle “¡el de abajo, el verde!”, frente a lo cual Antonia responde con intentos inseguros de ubicar el país, a la vez que transforma su risa de timidez en risa de vergüenza. Un niño pasa al frente sin pedir autorización del docente (quien tampoco dice nada cuando ve lo que el niño hace) e indica toscamente en el tablero la ubicación correcta de Argentina en el mapa, mientras Antonia, quien ha tenido que hacerse a un lado, aun con la misma sonrisa tímida y ahora más avergonzada en el rostro, se sienta de nuevo en su escritorio.

Sin embargo, la actuación del docente (la omisión cuando hace un momento el niño desplaza bruscamente a Antonia) provoca en ella, no una pasiva respuesta, sino por el contrario, un fuerte intento por hacer frente a la forma en que le identifican; después que el profesor le hace pasar al tablero, Antonia muestra mayor interés en la clase, empujando a ubicar como sus compañeros los países en el mapa dibujado en el libro, intentando seguir el ejercicio grupal, respondiendo en voz

baja –como respondiéndose a sí misma– las preguntas que el profesor lanza al grupo, mientras sus compañeros y compañeras las dicen en voz alta. Ahora Antonia ya no tiene las manos entre las piernas, y en cambio juega con un lápiz dentro de su boca, y después, ya pensando haber dejado claro que ella también podía participar en el juego que impone el profesor, se dedica a cosas *más importantes*, y leerá ahora para sí misma un cuento que está en el libro, dejando que allá continúen el profesor y sus estudiantes en el juego que a ella ya no interesa.

A pesar que Antonia creyó haber participado suficiente en el día, en una clase que no es tan importante para ella, el profesor dice “*quiero que ahora pase al frente a responder la pregunta alguien que no participe mucho en la clase, pasa Jorge, quieres estar sentado toda la clase y no pasar al tablero*”, frente a lo que los niños y niñas empiezan a gritar: “*!Antonia, Antonia tampoco quiere pasar nunca, ella nunca pasa!*”, y aunque el docente sigue la sugerencia un tanto despectiva de los estudiantes, Antonia pasará la tablero –pues su habitus le indica que es muy difícil enfrentar la autoridad y es mejor aceptarla, aun más siendo masculina– para ser de nuevo desplazada bruscamente por otro niño que *si conoce* la respuesta correcta. Tal respuesta será en lo posterior premiada con una calificación numérica, y de esta forma los y las estudiantes serán significados, ubicados en una posición académica, se les mide con un número de 1 a 20, determinando quien es *capaz* y quien *incapaz* de aprender. Al respecto, el director de la escuela manifestaba:

“aquí la gente llega a tener hijos :: pero no dan seguimiento, hijas les dejan libres, hijos dejan libre, cuando mandan tareas a la casa no revisan, no evalúan el trabajo, entonces el niño pasa libertino, solo en el libertinaje, sin control, entonces a él, no le atiende, saca cero, bien sacado, si saca diez, saca solo, si saca uno saca él solo, para él no hay significado, entonces eso, ahora queremos a través de :: de la educación en valores, hacer dar cuenta que las calificaciones que sacan son el comportamiento suyo, lo que tú sabes, lo que tú conoces, es lo que tú eres, si sacas doce, doce vales, si sacas veinte, es súper excelente, si sacas menos eres menos”

[M03 16-02-07]

Como vimos, si bien el maestro-a- propone un orden a los niños y niñas, estos últimos responden activamente, participando del juego escolar (del campo escolar). El grupo Wiñari B está en clase, y la profesora Marcia pide a Viviana –de doce años y quien cursa cuarto año– que borre el pizarrón, y Viviana pasa al frente a cumplir la tarea. Un niño también se levanta de su puesto y se acerca a Viviana, y empieza a limpiar también el pizarrón, aunque a diferencia de Viviana, no tiene borrador, y lo limpia con la mano. Viviana se incomoda con la presencia del niño, lanza el borrador al piso con fuerza, furiosa grita al niño, y se sienta de nuevo en su silla, dejándole a su compañero solo en el pizarrón, quien termina de limpiarlo con el borrador que recoge del suelo. Así como las niñas individualmente responden a la violencia de los niños, desarrollan mecanismos grupales de agencia, por ejemplo, el ayudarse entre ellas, al contrario de los niños (de acuerdo a lo que pude observar durante la clase) a resolver los ejercicios en clase, o bien pasar a resolverlos en grupo al pizarrón –aunque la maestra solo haya llamado a una sola de ellas– evitando o previniendo cualquier acto de agresión de los niños³. Es importante mencionar en este sentido, que entre las niñas se evidencia el contacto físico con mayor frecuencia, tomándose de la mano, abrazándose, posando su mano sobre la otra. En los niños el contacto físico está más determinado por los momentos de juego.

Confirmando de alguna manera lo que me habían relatado las niñas en días anteriores, veo que el profesor Ricardo dicta la clase de sexto grado, al igual que la maestra Marcia del grupo Wiñari B, con una vara de madera sostenida en la mano permanentemente. Cuando el maestro no la tiene, son los niños (y nunca las niñas) quienes le sostienen, jugando a imitar las acciones de este primero. Sin embargo, la potencial violencia que puede ejercer la maestra-o- contra sus estudiantes es utilizada, paradójicamente, como mecanismo de resistencia y respuesta de las niñas respecto de la violencia de los niños, trastocando las jerarquías establecidas para los sexos en la vida comunitaria. En la medida que dentro de la escuela se encuentran por principio en

³ Así, por ejemplo, la profesora pregunta a Viviana en una ocasión “¿cuánto es la mitad de 10?”, y Viviana no sabe exactamente que responder, entonces Lidia le ayuda tomando su mano y contando de sus dedos, ayudándole a responder.

igualdad de condiciones respecto de los niños, las niñas pueden acudir a los maestros, y especialmente a las maestras, para pedir la sanción verbal o física hacia los niños que les agraden.

Sin embargo, no siempre los y las docentes responden a este llamado. En una ocasión la maestra hace un juego, hay niñas que no atienden a las instrucciones, entonces ella les grita fuertemente para llamar su atención y hacerlas volver a poner en norma. César, uno de los niños de la clase (el más adelantado académicamente, el más ofensivo y violento con las niñas), se quita su correa del pantalón y se la ofrece a la docente para que castigue a las niñas, después de golpear con esta misma y de manera fuerte el escritorio de la niña reprendida. La maestra sólo dice a César —esta vez no grita, ni sanciona la actitud altamente agresiva de César hacia las niñas— “no, no quiero golpearles” y continúa la dinámica.

Las niñas están todo el tiempo midiendo y retando la autoridad de la maestra, amenazando su dominio, hasta que la maestra se impone usando los gritos o la violencia física. Un día, en la clase de Wiñari B, mientras la maestra intenta hacer un ejercicio sobre el tema de las hipótesis, las niñas de la clase no le atienden y por el contrario están muy concentradas y animadas viendo cómo el camión del programa gubernamental de desayuno escolar descarga los alimentos —que ya hace tiempo se han acabado—. La maestra les reprende, pero a ellas no les importa, hasta que se les acerca gritándoles con la clara intención de golpearles, las estudiantes salen corriendo del salón para seguir viendo al camión, y vuelven después de una hora, siendo de nuevo reprendidas por la maestra, que les grita “*irresponsables, yo esforzándome para que entiendan y ustedes hacen lo que quieren*”.

A pesar que la violencia es un hecho cotidiano en la escuela, nunca se habla de ella, no se menciona en ningún espacio el problema del maltrato hacia los niños y especialmente hacia las niñas, no se abordan temas relacionados con la disminución de la violencia, acerca de cómo disminuirla, la profesora no induce nunca a este tipo de reflexiones. Por el contrario, lo que veo es que la violencia ejercida por unos es retroalimentada por otros, reprimida en ocasiones, pero nunca pensada en el sentido de cambiarla. Así, por ejemplo, en una escena bastante común, Wilmer, un estudiante del grupo Wiñari B, denuncia a Viviana frente a la profesora, y la maestra reprende a Viviana. Allí comienza un intercambio de golpes entre Viviana y Wilmer, que culmina con un

grito de la docente, ordenándoles que vuelvan a sentarse cada uno en su escritorio, en completo silencio. Finalmente, es importante anotar en este sentido que la agresividad en los niños es casi siempre aceptada como un hecho natural que debe ser solamente *encauzado*. En las niñas en cambio se convierte en un problema ante los ojos de los maestros, las directivas de la escuela y las autoridades de la comunidad.

De esta forma se hace posible a partir de la Educación Intercultural Bilingüe “utilizar diversas estrategias para conservar la identidad de los niños/niñas de cada una de las nacionalidades y los pueblos indígenas del país” (MEC, 2004: 15), lo que finalmente resulta en la afirmación de estereotipos de género. Conservar, tal como se ve en la cita anterior, implica asumir que las identificaciones de lo masculino y lo femenino dentro del mundo indígena, y las realidades que devienen a partir de ello, son deseables, que merecen ser cristalizadas. Primero, ello niega el proceso incontenible de transformación de la identidad. Segundo, tal persistencia en cierto tipo de identificaciones sólo evidencia la necesidad de ciertos sectores, de ciertas posiciones, de mantener ciertas jerarquías, a través del mantenimiento de ciertos estereotipos. Por último, la observación más general sobre las realidades de las mujeres indígenas en Ecuador⁴, nos permite comprender hasta qué punto la conservación de la identidad de género permite la reproducción de altísimos grados de violencia.

El director de la escuela explica el atraso escolar de los niños y niñas de este grupo a partir de argumentos como los siguientes: “Wilmer es el último hijo de una familia muy numerosa su padre es un perezoso, poco trabajador del campo, y junto con su madre son conflictivos y envidiosos”. César y Antonio pertenecen a una familia cuyos miembros han migrado en gran parte a la ciudad, los niños viajan y allí aprenden nuevas costumbres, y sin quedarse finalmente en la ciudad, vuelven a la comunidad a ser disfuncionales. Lucía es huérfana de madre y su padre le descuida. La madre de Lidia es *una mujer sola*, en grado alto de pobreza y viuda. La madre de Clemente le tuvo a una edad muy temprana, intentó abortarle cuando de él quedó embarazada. La madre de Franklin es madre soltera y fue obligada, según la cos-

⁴ La violencia de género dentro de las comunidades indígenas es una realidad de toda la región latinoamericana.

tumbre –en forma de castigo– a casarse con un viudo de edad mayor. Por último, Andrea y Viviana tienen un padre alcohólico y conflictivo, quien, según el director de la escuela, les concibió en estado de embriaguez y por eso las niñas “*tienen problemas mentales*”. A partir de argumentaciones similares los docentes justifican el ejercicio acentuado de violencia sobre los niños y niñas del grupo, en tanto les piensan como niños y niñas *díscolos, menos atentas, más sordas, poco capaces*.

Entonces, al institucionalizarse la violencia simbólica y física como mecanismo de educación, también se crea por esta vía la *normalidad escolar* en tanto llamado inaplazable a cumplir la norma. Cabe preguntarse ¿qué pasaría si los niños y niñas no cumplen con las expectativas del sistema escolar y no “desarrollan totalmente” las “capacidades” esperadas?, ¿serían vistos como agentes incompletos, serían excluidos? En este sentido, son los niños y niñas del grupo Wiñari, los niños en sobreedad escolar, quienes parecen quedar excluidos finalmente del sistema escolar. Aunque incluidos, existen como grupo especial dentro de la escuela para recordarles, tanto a ellos, a los demás niños, a los docentes, a la comunidad, cuál es la normalidad debida ahora para los niños y niñas indígenas, cuáles son los principios de clasificación que ahora les rigen en tanto más integrados al proyecto de Estado-Nación. Según lo confirmé en la entrevista realizada al director de la escuela, estos niños y niñas son *anormales* no solo por ser de edades *muy avanzadas* para el curso en que están, sino que, más bien, es una *anormalidad social* que conlleva a su disfuncionalidad escolar.

Espacio público en la escuela. Los actos cívicos y las formaciones

Al inicio de la jornada de clases el director de la escuela hace formar a los estudiantes. Parece una formación de tipo militar, filas por cursos (una fila para cada curso). El director de la escuela ordena ejercicios físicos que requieren de atención y agilidad: “*Descanso [de pie, piernas ligeramente abiertas], ¡firmes! [cerrar piernas]*”. Después de esto el mismo hombre reprende verbalmente a aquellos que estén dispersos o hablando en la fila, y posteriormente los envía a las aulas de clase en fila. Otros días, como hoy, es la profesora Macarena del primer grado quien dirige la formación. Suena la campana, niños y niñas llegan corriendo a la escuela, algunos viven en la comunidad, otros vienen en bus o caminando de comunidades cercanas. Después de ordenar filas rectas, una de

niños y otras de niñas –eso los niños y niñas ya lo saben, forman la fila solos– grita exigiendo una postura erguida, brazos a los lados (descanso, atención, firmes), reprende gritando a los niños y niñas que aun hablan: “*niño, no juegue, forme la fila y deje de perder el tiempo*”. Luego el ejercicio de tarzán –dos palmadas en las piernas, dos en la cabeza, dos con las manos, finalmente por filas los estudiantes deben abandonar el patio central y dirigirse al aula. Después del recreo y antes de volver a clases, deberán hacer lo mismo, y serán sujetos de la represión verbal e incluso física, por maestros, y así mismo por las maestras, pues ambos se encuentran en un lugar superior de la jerarquía.

Los lunes es un poco distinto, pues se realiza en la formación anterior a las clases el juramento a la bandera. Se ubica la bandera del Ecuador en el centro de la parte frontal del patio de recreo, y mirándolo, formados en fila, los estudiantes deben hacer el juramento, y posteriormente cantar el himno nacional, todo en lengua Kichwa, a pesar de la reticencia de los y las estudiantes a cantar en esta lengua. Después de esto, el director de la escuela le dice a los niños que van a ver en la televisión a las diez de la mañana la posesión del nuevo presidente de la república, y que para el día siguiente deben llevar un resumen con los aspectos más importantes, dirección que a los niños y niñas parece importarles poco, por lo que siguen hablando y jugando en la fila. El director, evidentemente furioso les grita en tono militar “*!A escuchar! (...) ¡Que se callen, ahora si me van a hacer cabrear!*”, en una expresión que solo se le permite a él, el que dirige (siempre han sido hombres los directores de la escuela).



Imagen texto escolar Kichwa

Al cantar todos los lunes el himno nacional en Kichwa se reconoce una patria, una nación, una deseada integración, y se hace en Kichwa, intentando expresar una forma particular de apropiarse de tal integración. Nunca se canta una canción de la región o de la comunidad, y siempre que observé el acto del juramento a la bandera, los niños y niñas se mostraban reticentes a cantar en su propia lengua, siendo amenazados por las directivas y docentes en el sentido de que si no cantan no recibirían el desayuno escolar que se daba inmediatamente después, es decir, se les enseñaba a los niños, enseñándoles que si no se integran a la nación en la forma en que disponen las autoridades (de la escuela, de la Dirección Nacional de Educación bilingüe, las autoridades de la escuela comunitaria, de la sociedad nacional que representa el himno nacional) se verán, tanto en ese momento como en años posteriores, privados de bienes que pueden ser necesarios para su supervivencia. De esta forma, se evidencia que “hay una función de orden de la institución educativa; la escuela ordena, disciplina e integra a la sociedad, y para ello deben dejarse de lado las características más disonantes” (Caballero, 2000: 183).

Se admite, tal como lo hace la profesora Macarena Andy, profesora de la escuela intercultural bilingüe de Porotoyacu que la entrada de nuevos actores, en este caso las ong’s, ha cambiado las reglas de juego en relación con la educación de los niños y niñas, y que esto crea nuevas tensiones:

“ahora en estos tiempos ya hay, ya hay reglas que [niños y niñas] las dejan, como le digo, las dejan de respetar, ya, por ejemplo antes, solamente el papá, la mamá, solamente lo que decía la mamá tenían que responder los hijos, ya, no había mayor participación de los hijos, tenían que escuchar de forma silenciosa, antes, pero ahora, ya no hay como hacer callar a nuestros hijos o a nuestros estudiantes, porque existe el respeto, debemos respetar, porque los niños ahora dicen que tienen los derechos del niño, los derechos a la libre expresión, pero ahora, antes no hubo, entonces, nosotros, ya debemos dar esa opción” [M04 09-02-07].

Sin embargo, y siguiendo su mismo relato, la tensión que produce el hecho que se debe *respetar* a los niños y niñas, se hace evidente tal como cuando la misma Macarena menciona que:

“antes eran niños disciplinados, ya cuando decían “la letra con sangre entra”, ya, porque los mismos padres autorizaban para que les castiguen, si, pero ahora ya no hay como castigar, vuelta empujan a los profesores, les falta si es ponerles un poco de orden :: mando mismo, ahí cuando el profesor hace seriedad :: respetan, cuando el profesor baja la voz, ahí ya no respetan a nadie, solamente así. Yo en la clase no dejo que el niño converse, ahí le dejo más trabajo, entonces con el trabajo :: para mí entonces casi no hay indisciplina. Hay niños que son activos, que faltan al respeto, entonces hay que castigar.

C: ¿la indisciplina es distinta en los niños y en las niñas?

M: sí. Los niños, como son varoncitos, ellos tienen de otra forma, es otro carácter, juegan, patalean, a veces pelean, salta gritan. En cuanto a las niñas, ellas conversan, foman grupitos, tejen alguna trenza, hacen cosquillas, cosas así.

C: ¿tú crees que la educación requiere mano dura?

M: ¿mano dura? (c.o. duda, mira asustada a la entrevistadora, cree saber qué debe responder, qué espera la entrevistadora que responda, o mejor, qué papel debe asumir delante de ella).

C: sí

M: eh::, no:::, mano dura no, porque la intercultural [la norma del juego] no permite usar mano dura, la intercultural necesita más respeto, más dinámica, eso quiere decir, planificada, y con material, así, educación continuada [recuerda lo que se le ha enseñado, lo que acaba de decir lo menciona con un tono de repetición, mirando hacia arriba, moviendo levemente la cabeza para afirmarse a ella misma que lo que dice sí es lo que le enseñaron, que recuerda bien, que defiende bien su posición].

C: cuando los niños pegan a las niñas ¿usted que hace?

M: yo aconsejo, y mando llamar al padre de familia para que asista y ver una diferencia para que mejore como se venía comportando.

C: ¿y cuando lo hacen las niñas?

M: también hago, de igual manera.

C: ¿qué es más común, que los niños maltraten a los niños o que las niñas maltraten a los niños?

M: los niños [con acento ¡los niños!, “es obvio”] maltratan a las niñas.

C: ¿cómo les maltratan?

M: les dan una patada, les empujan, a veces un puñete, ya, o cuando juegan al balón, le patean el balón en la cara o así, les empujan [es real y no le sorprende, al menos no parece estarlo, es algo normal]

C: ¿las niñas les tienen más confianza a los profesores o a las profesoras?

M: me tienen confianza. Nosotras hablamos de una manera sencilla, en nosotras confían.

C: ¿y con los maestros?

M: igual, igual confían, es de acuerdo a cada maestro.

C: los niños me han contado que los maestros a veces pegan a los alumnos, tanto maestras como maestros

M: ya, si tenemos, utilizamos el palo, como :: como para la utilización del material didáctico, o en cuanto para dirigir con la lectura, ya, para la lectura, tenemos varios mapas en las paredes.

C: los niños me dicen que les golpean

M: ¿con el palo? [está visiblemente asustada]

C: :::

M: cuando se les pasa la mano [cuando los niños son indisciplinados] se les da, cuando se pasan de la decencia, ahí ya sirve para dirigir, ahí si empiezan a entender, o si no, cuan-

do uno se levanta [caminar o revisar las filas del salón], patean, o empiezan a conversar y se ríen, y ahí los separamos con el palito les golpeamos ::: apenitas, para que se den cuenta”. [M04 09-02-07]

Se crean tensiones, es cierto, pero lo es también que estas intentan ser resueltas por las vías ya conocidas. Así, si bien las niñas y los niños no pueden ser violentados –idealmente– por el docente, ellos mismos pueden ser violentos, y ello en distinto grado. Según Macarena, las niñas son *naturalmente* dóciles, suaves, mientras que los niños tienen derecho, por su *naturaleza*, a ser más agresivos, a desplazarse más por el espacio. Y así se prepara a niños y niñas para asumir en el futuro roles adultos cristalizados, excluyentes y subordinantes. Al mismo tiempo, al legitimar el uso de la violencia, los docentes enseñan a los y las estudiantes que en ciertas circunstancias se merece ser golpeado, ello asociado al poder de la autoridad, tradicionalmente ejercida por los hombres.

El recreo

La cultura escolar, como lo anotan Neumann y Quevedo (2002: 93), contribuye, mediante las prácticas que en la construcción de la misma se realizan, a reforzar la pertenencia social de los estudiantes, a lo que debiéramos añadir que al mismo tiempo se constituye en el mecanismo de transformación de tales pertenencias. En el recreo, por ejemplo, las niñas y niños están constantemente dinamizando las relaciones entre sí, intentando ajustarse tanto a lo que se les enseña en el hogar respecto de la división sexual del trabajo, como a problematizarla en un espacio que aparentemente no está controlado por los adultos, si bien tienen que jugar partiendo de unos principios que dictan, por ejemplo, que “las hijas deben desarrollar trabajos manuales como: hilar, tejer y otras actividades propias de su cultura que corresponde saber como una mujer o esposa; los varones deben saber aparte de la agricultura, la caza y la pesca para el sustento familiar” (MEC, 2004: 44).

Son varios los aspectos importantes de mencionar en este sentido: generalmente en este espacio las niñas cuando juegan con los niños lo hacen en contra de ellos, en grupos separados. Cuando el juego no satisface, por las reglas, por los integrantes, etc., las niñas optan por

retirarse, haciéndolo casi siempre en grupo, obstaculizando de esta forma el ejercicio del mismo. Las niñas crean sus propios juegos, e impiden cuando lo consideran (porque el niño actúa violentamente, porque saben que va a ganar, etc.) la entrada al juego de los niños. Salen a caminar en la comunidad, van a su casa, visitan cortamente a algún familiar, y vuelven a la escuela cuando se acaba el recreo. Los niños sabotean el juego de las niñas, les quitan el balón, corren por la cancha, etc. Las niñas pueden, bien sea captar el fin de su juego, o bien acudir a un maestro o maestra, quien deberá intervenir a favor de las niñas.

Los niños se apropian a veces del espacio, atribuyéndose el derecho de usar la cancha de las escuela para jugar fútbol, por ejemplo, porque dicen que “es un deporte de niños y vamos a jugar, ustedes [niñas] vayan a jugar con muñecas”, situación que las niñas deben aceptar en la mayoría de los casos, en virtud de los posibles golpes que puedan recibir de los niños “sin intención” (pegarles con el balón, empujarlas en el juego), o bien pueden afirmar su derecho a usar el espacio cuando son un grupo numéricamente significativo y pueden responder a la violencia de los niños con la misma violencia. En este contexto, la propiedad constituye una forma de resistencia para las niñas, pues cuando son ellas quienes han llevado el balón a la escuela, pueden establecer las reglas del juego, permitiendo o no la entrada de los niños. Sin embargo, en ocasiones, la niña propietaria cede el derecho a un niño a quien tema, o le atraiga, aunque en otros espacios, como en las clases, ese sea el mismo niño que le agrede verbal y físicamente.

En ocasiones hay peleas entre las niñas. Se amenazan de cometer trampa en el juego (el gol no ha sido verdadero, le ha pegado a otra niña, etc.), y entonces se dan dos vías de solución: una de las niñas en la disputa abandona el juego después del cruce de ofensas, quedándose siempre la niñas que más aceptación tiene dentro del grupo, o bien se apoya de algunos niños y comienza a ofender a su opositora, con palabras que tienen siempre al final a cuestionar la reputación de la otra en lo sexual (se dicen *puta*, *loca*, aseguran haberla visto con otro niño dándose besos, la acusan de tener novio, etc.), y en este punto, el más agudo de la discusión, la niña que no tiene apoyo del grupo de niños (aunque si lo tenga de las niñas) sale en la mayoría de las ocasiones del juego. Los niños, según vi, casi siempre están dispuestos a apoyar este tipo de discusiones, en lo que parece tanto una afirmación de su virilidad (a veces ellos son

involucrados en los supuestos líos amorosos de la niña a quien molestan), y a la vez del supuesto deber ser que ellos esperan de las niñas – las que serán después sus esposas–. Al mismo tiempo, para las niñas que reciben el apoyo de los niños significa la oportunidad de incluirse en el grupo de *buenas mujeres* del que están excluyendo a la niña a quien ofenden –la moralidad en lo sexual de las niñas que reciben el apoyo de los niños en este tipo de discusión nunca es puesta en duda por ellos–

En el juego las niñas tienen la oportunidad de responder con violencia ante la violencia que los niños ejercen contra ella⁵. Si bien la mayoría de juegos son realizados separadamente por grupos de niñas y de niños, a veces juegan juntos, en igualdad de oportunidades (iguales reglas del juego), aunque quien casi siempre administra las oportunidades de juego y la admisión en este sea uno o varios niños, frente a lo que las niñas responden con la presión que pueden crear como grupo, o bien aceptan las decisiones del líder. Viviana a veces aceptaba las decisiones de los niños en el juego, otras les pegaba, otras les ofendía, otras se retiraba del juego, pero nunca vi que liderara un juego o que se agrupara con varias niñas, sino que más bien estaba sola o con una sola amiga, en lo que parecía más bien una actitud de indiferencia frente a la construcción de normas, sin que ello implicara que no les reconociera.

Así, por ejemplo, César, un compañero de curso de Viviana, con quien ella más discutía en clase, de quien más se burlaba y recibía comentarios del mismo tipo, pero al tiempo, a quien más respetaba cuando éste administraba los juegos en la hora del recreo, le dice a la profesora Marcia que su compañera Karina ha salido de la escuela para hablar con un joven (salir de la escuela en el recreo está permitido, pero no es bien visto el hablar con jóvenes del sexo opuesto), y burlándose dice “*profe, profe, allá viene la pecadora, mándela confesar a la iglesia*”, a lo que Karina responde con fuerza, pero jugando, “*si, hablo y qué*”. Viviana interviene en este momento gritando en apoyo a César “*Karina es una Karishina (loca, prostituta)*” y recibe el apoyo de César, quien también le grita a Karina “*loca, loca, loca*”, y finalmente Karina, burlándose de César y de la *masculinidad* que este quiere demostrar dice “*ya cállate Fernandina (se refiere a César), deja de molestar*”.

⁵ En una ocasión Antonia le dice a un niño que la molesta, persiguiéndole: “si eres tan hombre defiéndete”.

Los maestros y maestras a veces (muy rara vez) se involucran en el juego de los y las estudiantes, y cuando es así no regulan mucho el mismo, sino que se someten a las normas de los niños y a la forma como ellos desarrollan su juego. De este modo, las burlas de niños a niñas y de niñas a niños, así como la violencia física, no es casi nunca regulada intencionalmente, si bien su presencia en el juego cambia un poco su dinámica y limita las acciones de los niños y niñas, quienes cuidan más en estos momentos las palabras que usan y la forma en que se comportan.

Madres de familia y escuela. El programa de alimentación escolar “aliméntate Ecuador” y la asociación de padres de familia

Alicia, tanto como otras madres de familia, están vinculadas a la escuela a través del programa “aliméntate Ecuador”, consistente en el abastecimiento estatal de víveres a las escuelas para satisfacer parte de las necesidades alimenticias de los y las estudiantes (desayuno, refrigerio, almuerzo). Las madres son quienes por turnos programados por la administración de la escuela deben asistir desde las cinco de la mañana a cocinar, hasta las 12 del medio día. La cocción de los alimentos la realizan con leña, en el suelo, bajo un tejado antiguo y roto, sostenido con cuatro varas gruesas de madera. A la hora de comer, los niños y niñas corren con su plato y su taza, hacen ansiosos una fila, con el hambre que no da espera, y entonces una de las madres sirve a cada uno y una su porción. Las maestras, maestros, y personal administrativo comen cuando ya los niños han terminado, y luego las madres que han estado cocinando, deben además, antes o después de comer, lavar los platos, cucharas y vasos que han utilizado los y las maestras, pues ellos y ellas generalmente no lo hacen.

En este sentido es importante recordar que el origen común de maestros y maestras, y así mismo de las madres que cocinan en la escuela (todos son Kichwas, todos han crecido en las comunidades cercanas), hace que, independientemente de si están en un espacio que se supone más igualitario en sentido de las relaciones entre los sexos, en la práctica tal principio es transformado según los hábitos de quienes participan en el campo escolar, de modo que las madres, en tanto mujeres deben ser quienes sirvan la comida, reciban los platos sucios y laven lo que han dejado los y las maestras. Por otro lado, en este mismo

espacio diario de la alimentación escolar se permite subvertir tal principio al no tener las maestras que lavar su propio plato, sino que, por el contrario, se pueden retirar a descansar junto con los demás maestros, o que por ejemplo, tanto niños como niñas deban hacerse cargo de la limpieza de los recipientes en que han comido (en las casas las niñas son la únicas encargadas de esta labor). Para ello no se ha realizado ningún acuerdo explícito ni conciente entre padres, madres, maestras y maestros, sino que a través del uso de un lenguaje compartido –verbal, corporal– se ha podido llegar a acuerdos tácitos que se constituyen en adelante en el principio de las prácticas.

Otro espacio de participación, pero esta vez para madres tanto como para padres, es la asociación, conformada por 194 de ellos. El día de la reunión sólo llegan unos 50, en su gran mayoría madres. Apretujados en el salón del grado segundo de primaria, sentados en los escritorios de los niños y niñas, rodeados de carteles con las letras del abecedario, y de palabras como *papá* y *mamá*, esperan la llegada del director, quien se ha retrasado por estar trayendo unos materiales escolares entregados por el municipio (ocasión excepcional en esta escuela con tantas necesidades insatisfechas). Los maestros, sentados en el espacio público de la escuela, en la parte frontal, en sillas distintas a los padres, marcan la diferencia entre quienes tienen y quienes carecen del saber académico, quienes tienen derecho a hablar y quienes deben sentarse a escuchar. Es bastante dicente que durante la reunión las intervenciones en cuanto a tiempo y en cuanto a repetición son mucho mayores en docentes y directivas que en los padres de familia, quienes durante toda la reunión asumen más bien un papel pasivo, especialmente las madres de familia.

Los y las estudiantes, como se ve, no son los únicos involucrados con la vida escolar. A pesar que las madres asisten periódicamente, para cocinar, para las reuniones, no participan de las ventajas esperadas de estar institucionalizadas. El director de la escuela cuenta:

“son dejados [los hijos de padres maltratantes], y no pueden y guaguas maltratados, venían hinchado así, morados, por acá, por las espaldas, así yo le dije, si es que siguen de esa forma, yo obligaré, obligaré, ya para demandarle al padre de familia, yo como director tengo derecho de, que no sean

niños maltratados, porque los niños también tienen derechos :: y entonces, y fuera de eso, con :: con, con ¿cómo se llama?, a la mamá, había maltratado, a la mujer, mejor dicho, toda la casa, habían sido maltratados, pero de sano, es súper bueno, cuenta, conversa, vive, es un as, pero cuando toma, es un tigre. En ese sentido habíamos, y con esos guaguas, siempre, el otros día la mamá dijo que venía, que va a retirar, que se va a llevar, y yo le dije “señora. vea usted”

C: [interrumpe] ¿y por qué le va a retirar?

L: retirar porque el padre no quiere apoyar, no quiere hacer nada, que, sólo consume, no ayuda, que es dejado, que no quiere saber como es su marido, que no tengo apoyo [dice la señora], [...] son problemas de cada familia, y acá [en el espacio escolar] yo como, director, y como inspector docente podemos sugerir, para qué, para salir adelante, si en caso de que sigue maltratando, usted como madre de familia, denuncie, por escrito al director [...] a la fecha no me ha venido a quejar, no me ha dicho nada, no me ha venido a conversar, no ha vuelto a pasar a lo mejor sea por temor, yo tampoco le he ido ya a pregunta, desde diciembre no ha venido a conversar, creo que, que [el padre de Viviana] se ha compuesto, eso es” [M03 16-02-07].

La violencia intrafamiliar, que podría ser intervenida desde la escuela, es asumida como un asunto sobre el que no hay mucho que hacer, como algo que hay que “dejar pasar”, aunque se reconoce, al menos formalmente, que tales dinámicas son indeseables. La vinculación de las madres a la escuela se reduce a asistir por turnos para preparar el desayuno escolar, y a hacer acto de presencia en las reuniones de padres de familia, donde su voz no se escucha. Finalmente la resolución de la violencia se deja al mundo de lo privado, desconociendo, en este caso el director de la escuela, todos los limitantes que impiden las denuncias por violencia, tales como el riesgo del aumento del maltrato, la posible inmunidad, y el hecho de que muchas mamás no hablan el español y menos aun lo escriben.

Habitus, prácticas, identidades

A lo largo del texto transitamos en un relato tácito de la construcción de sujetos modernos, sujetos que dentro del espacio escolar juegan con leyes particulares, unas reglas distintas a las de la comunidad, que tienden a la construcción de un sujeto moderno, un sujeto para el proyecto de Estado Nación moderno. Hombres y mujeres en igualdad de condiciones a nivel de principios, formalmente, pero claramente jerarquizados en la práctica. La educación intercultural bilingüe propone en principio engrandecer los valores étnicos que pueden ser reconocidos como positivos por la nación, para legitimar así mismo el reconocimiento de derechos para la diversidad cultural, pero legitima más bien la discriminación, el conformismo, el deseo de blanqueamiento. Hay que aprender español, hay que comportarse como una *mujercita* o como un *hombre*, hay que golpear al indio para que entienda, el niño puede golpear a la niña, si eres diferente puedes ser calificado como deficiente mental, padre bueno es padre que enseña a la niña a respetar –para ello qué mejor que la violencia física–, las mujeres no deben hablar tanto, hay que disciplinar el cuerpo, ¡hay que atender al juramento de la bandera ecuatoriana, carajo!, al que no haga lo que toca no come.

El habitus del ser mujer, del ser indígena, del ser niña predominante fuera del mundo escolar es ratificado aquí dentro, no se crean finalmente disposiciones diferentes, se reafirman, y consecuentemente, se estigmatiza lo discordante. Sin embargo, la escuela permite en las niñas la creación de expectativas de sí mismas en cierto grado distintas a las comunitarias, aunque ellas mismas no saben que tantas posibilidades tienen de realizarse en un espacio prácticamente evidente de la subordinación; pueden llegar a ser maestras, los niños son en principio iguales a ellas, pueden a través de la institución escolar denunciar la violencia intrafamiliar ante el Estado, pueden ganar el respeto mediante logros académicos. Pero al mismo tiempo el Sistema de Educación Bilingüe aquí apropiado propone un país desigual, al indígena como patrimonio cultural de la nación, una mujer indígena pasiva, fuerte trabajadora pero servicial, como la *madre tierra*, una luna (femenina) que refleja al sol (masculino) que se cree le hace existir.



Imagen de texto escolar Kichwa, puzzle

En el próximo capítulo enlazaremos el análisis de las prácticas escolares a las implicaciones que tienen para la conformación de un cuerpo. Realizaremos una reflexión sobre los efectos que el espacio escolar puede tener para el ejercicio de la sexualidad, para su posibilidad en las niñas que allí son constituidas.

III. CUERPO Y SEXUALIDAD EN LA ESCUELA

La normalización se construye mediante una serie de acciones repetidas diariamente. Otras veces solo realizadas una vez, teniendo estas últimas, para ser incorporadas duraderamente, la carga de la cultura, que recuerda al agente lo que tal acción *significa*, creándose un cuerpo. En este capítulo revisaremos estos procesos, desapercibidos frecuentemente porque son cotidianos, o porque no se verbalizan, sino que se incorporan. Veremos los mecanismos que en la escuela habilitan a un cuerpo para *ser* femenino, indígena, y encontraremos que guarda una relación estrecha con el ejercicio posible de una sexualidad, también en disputa.

Expresión corporal y educación intercultural bilingüe

El director de la División de Educación y Ciencia de la Agencia de cooperación alemana GTZ, escribía en el año 2003 (siendo parte del comité editorial de una revista de gran importancia en el Ecuador sobre la EIB y los pueblos indígenas, dirigida, entre otros públicos, hacia académicos indígenas e indigenistas, y editada por la casa editorial más importante del país) respecto de las diferencias entre hombres y mujeres:

“hombres y mujeres tienen diferentes intereses de reproducción debido a su diferente aporte genético. Y esto conduce a una serie de estrategias de conducta diferentes. Mientras que animales machos u hombres solo invierten en un poco de esperma, la maternidad significa para la mujer inversiones en un óvulo que energéticamente es exigente (...) los hombres ponen más atención en los distintivos de éxito reproductivo, mientras que las mujeres prefieren criterios de éxito social (...) de la alta variación de la reproducción masculina resulta una intensa competencia entre los varones dentro de su grupo, expresada en diferentes maneras de comportamiento. Así hay claramente más hombres que mujeres que se desvían de su comportamiento social normal. Hay más

artistas y criminales masculinos que femeninos (...) si se trata de la distribución espacial de objetos y del recuerdo de cosas dentro de un espacio, las mujeres están en ventaja. Si las tareas son descripciones de las relaciones espaciales, entonces hay que esperar mejores resultados en los hombres (...) ya en test con niños pequeños se ha observado diferencias específicas de sexo en lo referente a la coordinación fino-motriz, así como en capacidades grueso-motrices orientadas hacia fines. Mientras que aparentemente las mujeres son mejores que los hombres en la coordinación fino-motriz, los hombres pueden manifiestamente apuntar mejor hacia una meta” (Küper, 2003: 53-54).

Según esta afirmación, las mujeres serían menos creativas, más pasivas, menos competitivas, dadas a los pequeños espacios, incapaces de cumplir metas. Si este tipo de concepciones sobre los géneros es sostenido por actores que dirigen los espacios de reflexión en torno a la educación intercultural bilingüe en el país, podemos pensar entonces que en cierto grado son legítimas dentro de este espacio, y que de una u otra forma pernean los procesos de diseño y formulación del mismo sistema.

Los juegos de poder en los que se enmarcan los discursos (palabras y actos políticos) de este tipo, producen cuerpos, y en esta medida agentes. Faltaría una exhaustiva investigación para establecer las relaciones entre el discurso hecho sistema y normas, y el discurso puesto en práctica e incorporado. No es el objeto de este estudio. Pero tales cualidades del discurso sobre los géneros los encontré de cierta forma en la escuela de Porotoyacu, tanto en el ejercicio de la docencia, como en los niños y niñas *siendo niños y niñas estudiantes de una escuela intercultural bilingüe*. En muchas niñas de la escuela de Porotoyacu se observaron algunas regularidades de expresión corporal. Entre ellas, el miedo a confiar en el cuerpo del otro¹, lo cual puede ser entendido también

¹ Realizamos un ejercicio de confianza en la clase de expresión corporal con los niños y niñas de Wiñari, en que debían cerrar los ojos y dejarse caer hacia atrás, para ser recibidos por otro u otra compañera; en general las niñas no aceptaban realizar el ejercicio, o bien abrían los ojos o no se dejaban caer totalmente, apoyando una pierna fuertemente en el suelo para prevenir una posible caída.

como una estrategia para las relaciones interpersonales. También la vergüenza, cuando les revisan una tarea, o cuando participan en clase, que hacen evidente frecuentemente ocultando su cabeza entre sus brazos bajándola sobre el escritorio. También evidente en el encorvamiento del cuerpo, como en el caso de Viviana, quien siempre tenía una posición encorvada cuando estaba sentada en su escritorio en la clase, posición que cambiaba cuando estaba en el recreo, o cuando se levantaba de su escritorio para jugar o golpear a algún compañero. El intento por ocultar las emociones, afianzándose tal intención en la clase de cultura física.

El trabajo sobre el cuerpo dentro de la escuela está considerado en el modelo de educación intercultural bilingüe ecuatoriano como uno de los ejes de mayor importancia. Según éste, la incorporación de una “cultura física” en los niños y niñas (MEC, 1993: 21) permitiría, por un lado, transformar las actitudes de los estudiantes respecto a “condiciones producidas por los procesos de dominación y control históricos”, y por el otro, fomentar el “desarrollo y cuidado del cuerpo” (MEC, 1993: 21).

Según lo muestra Sierra, la clase de educación física en las escuelas primarias y secundarias por lo general se caracteriza fundamentalmente por el uso del movimiento como mecanismo para la educación. En cuanto a sus contenidos más usuales, la gimnasia y el acondicionamiento físico, el tipo de movimiento que se busca aquí está relacionado con el estereotipo y la repetición, la rapidez, la negación de las emociones del o la participante, y su finalidad es la eficacia y el rendimiento (Sierra, s.f.). Pareciendo novedosa, la propuesta de EIB ecuatoriana apuesta formalmente por “los ejercicios físicos y los deportes (...) cuidadosamente seleccionados en función del desarrollo adecuado del niño y no como medidas de disciplina o de imitación militarista” (Montaluís, 2006: 40).

El director de la escuela es el profesor de la clase de cultura física. La clase comienza con la formación de dos filas, una de hombres y una de mujeres. Después el profesor dice a sus estudiantes que ya que son los niños más grandes de la escuela deben dar ejemplo a los más pequeños, de aspecto como de disciplina, y que para ello deben aprender como deben formarse y marchar. Luego, “*izquier, dere’, media vuel’ (...)* *descanso, atención, fir’*”, marchan, piernas bien elevadas y pisadas

fuertes según la orden del profesor. Los niños y niñas, como veo, ejecutan muy bien las ordenes del profesor, es evidente que ya lo han practicado bastante. Así lo confirmo cada mañana, cuando al llegar los niños y niñas a la escuela, una profesora, o bien el director, les hacen formar durante cinco minutos y les ordenan hacer ejercicios del mismo tipo. El tono de voz del director es durante toda la clase el mismo que se utilizaría para una formación militar –voz firme, tono alto, palabras cortas, lenguaje militar–. Los mismos ejercicios se repiten una y otra vez. Hacia el final de la clase el docente dice, entre orgulloso y viril “*niños, muchos de ustedes van a ser policías o soldados, y deben aprender como marchar y cómo comportarse*”.



Los niños y niñas de Wiñari B en clase de cultura física

Educación y control de la sexualidad: juegos de poder en el espacio escolar

Como lo anota Parra (1998), tanto niños como niñas, y así mismo maestros y directivas llegan a la escuela con sistemas de valores incorporados (Ibíd.: 1). Estos se ponen en juego en el momento de definir e incorporar en cada actor los principios de identificación del estar de hombre y de mujer, de niña y de adulta, de indígena o de mestiza, en un contexto marcado por las relaciones de poder. La autora señala que tradicionalmente se ha considerado que la educación tiene como funciones fundamentales “la de preparar a las personas para ganarse la vida y la de ayudarlas a que puedan realizarse personalmente y aporten su

contribución a la sociedad” (Horton & Hunt, 1998: 315)², de modo que allí se *aprende* a estar como agente en un tipo de sociedad específico que supone un tipo de persona deseable.



Clase de cultura física. Andrea juega a hacerse la muerta, mientras el maestro intenta “ordenar”. En total quietud y silencio, como algunas mujeres adultas en la comunidad que se dicen fuertes a sí mismas por presentar la misma actitud cuando su pareja les golpea.

En la EIB los roles de género se enmarcan en los discursos de complementariedad producidos desde el movimiento indígena del país, que a su vez se inscriben en un discurso más amplio, que ellos mismos denominan *cosmovisión*. Le entienden como “esa relación de amor y respeto entre el hombre y la naturaleza. Es esa relación armoniosa, religiosa, que ha posibilitado generar algunos principios filosóficos (...) principios, que a pesar de la invasión cultural foránea, han permanecido por largo tiempo, y hoy se constituyen en fuente de inspiración que han posibilitado la actual fuerza organizativa de los pueblos indígenas” (subrayado original del texto) (MEC, 2004: 18).

La *cosmovisión* implica la institucionalización de acciones, que se convierten en *ciclos*, “entonces hay tiempos y momentos precisos (calendario) para remover la tierra, para sembrar, para aportar, para la floración y para la cosecha; igual en los seres humanos: el enamoramiento, la unión de pareja, la concepción y gestación, el nacimiento y desarrollo del nuevo ser. *Esto no es casual, obedece a la correspondencia*

² Citado por Parra, 1998: 2.

con el ciclo natural (ciencia indígena)” (cursiva introducida) (MEC, 2004: 26). A quienes se les califica de por vida como mujeres dentro de las comunidades indígenas del país, según el Ministerio de Educación y Cultura del país, se constituyen en “el centro que aglutina a su alrededor, al resto de miembros. Cumple la misión de *atender*, formar y cuidar a sus hijos en el proceso de crecimiento. Mucho más, la madre es la responsable y garante de la vigencia, permanencia, desarrollo y fortaleza de la identidad cultural de la familia, por tanto de la comunidad; aún del grupo social, más extenso” (cursiva introducida) (MEC, 2004: 18). Entonces, la cosmovisión asigna roles que conceden derechos y deberes, *misiones*, deseos posibles y otros nunca pensables. Las mujeres Napo Kichwa de quienes escuché historias sobre cómo habían cumplido toda su vida los deberes que les habían sido asignados, daban testimonio de lo duro que ello podía llegar a ser, y de cómo ellas desearían que no fuera así.

En la escuela de Porotoyacu, tanto como en muchas otras, los niños y niñas deben afrontar con diversas estrategias, de sobrevivencia, de resistencia, un medio social marcado por los principios de división sexual y generacional. Tales principios determinan, en este sentido, el ejercicio de un altísimo grado de violencia hacia ellos y ellas, aunque en el discurso la educación intercultural bilingüe se base en principio en la igualdad de derechos, el respeto a la diferencia y la novedad en términos pedagógicos.

Zulma Caballero, en una investigación realizada sobre las identidades de género y étnicas en tres escuelas multiculturales de la ciudad de Barcelona, señala que el principio del respeto a la diferencia puede ser absorbido por un pluralismo muerto que “impide historizarla [la diferencia] y reconocer la producción jerárquica de sistemas de diferencia como construcciones sociales, forjadas dentro de las relaciones asimétricas de poder o de intereses en conflicto en un clima de disenso y oposición” (Caballero, 2000: 180). De esta misma manera, pensando en el caso ecuatoriano, la educación intercultural, basada en la autonomía relativa de las organizaciones y pueblos indígenas para crear un sistema de educación diferente, democrático, diverso, tiende a naturalizar, en el caso que nos ocupa, el ejercicio de la violencia sobre los niños y niñas, especialmente sobre estas últimas. Da por hecho y por conveniente la construcción de jerarquías de género, de generación y étnicas,

y así mismo al institucionalizar como mecanismo de incorporación de tales jerarquías el uso de la violencia física y simbólica.

Y ello tiene mucho que ver con la relación escuela-comunidad. La educación intercultural bilingüe ha sido entendida generalmente en países de América Latina como Ecuador y México en tanto mecanismo de articulación del proceso educativo a la realidad comunitaria, en la que se debe supeditar la primera a la segunda. En México, por ejemplo, según lo muestra la experiencia de la comunidad Tlahuitoltepec del pueblo Mixe en Oaxaca, los contenidos de los programas escolares, según los formuladores e implementadores indígena del programa, debían “estar acorde[s] con los intereses y necesidades de la población (...) [de modo que] de acuerdo al sexo, los niños y niñas, niñas y jóvenes empiezan a realizar las actividades y a aprender todos los conocimientos vinculados a ellas, preparándose para ser miembros activos de la comunidad” (Gallardo, 2005: 202).

Es por ello que, en la escuela a pesar de ser los maestros, maestras, directivas, niños y niñas quienes permanecen la mayor parte del tiempo junto, existen otros actores que entran, no necesariamente con su presencia física permanente, a dinamizar el juego de definición de las categorías sociales principales y sus contenidos. Cada actor, en interrelación con los otros intenta definir una realidad. Por ejemplo, el futuro adecuado para las niñas, y por tanto el tipo de conocimientos que deben enseñárseles, la lengua en que debe hacerse, el nivel educativo que sería adecuado alcanzar, la forma en que debe reprimírseles, el uniforme que deben usar, etc. En la comunidad Tlahuitoltepec por ejemplo, la lucha se torna en un intento de cada actor por definir “una identidad cultural propia a través de un proceso de identificación y una toma de conciencia permanente de los problemas y aspiraciones de la comunidad” (Gallardo, 2005: 204). De igual manera, en la comunidad Kichwa de Porotoyacu, en las reuniones de padres de familia, en las conversaciones con los padres, en las observaciones de las clases, los recreos, las conversaciones informales con docentes y directivas, se podía observar un intento por definir con los otros, y a veces en contra de los otros, lo que debía ser tal identificación y tal conciencia, de lo indígena, del género, de la generación. El nuevo sistema de educación se constituye en un proceso de incorporación de principios de visión y división del mundo, para los niños y niñas, también para los maestros

y las maestras. Cada actor pone en juego su capital, participa en la pugna por la identificación, sustento de la existencia.

Los niños y niñas, por ejemplo, poseen un capital que ponen en juego, basado en las experiencias que han vivido y que les han otorgado una posición subordinada en su familia. Desde allí también participan en la resignificación de los roles de género. En un grupo focal desarrollado alrededor de las diferencias de género, los niños y niñas de sexto grado debían en primer lugar escribir en grupo las palabras que describen al sexo opuesto, posteriormente debatir en grupo las características que el grupo contrario les ha escrito, y finalmente escribir cada grupo las características que según su consideración mejor le definían. Las niñas al momento de definirse manifestaban *“nosotras somos blanquitas y limpias (se refieren al color de piel y señalan a una niña que es hija de un indígena con una mestiza) (...) hacemos todo en la casa, como lavar pañales, platos, la ropa, barrer, y cuidar a los guaguas, mientras que para ellas los niños se definían como “protestones, vagos, juguetones, engañosos, celosos, mujeriegos, abusan de las mujeres, no lavan la ropa”*. Por su lado, Los niños consideraban que *“las niñas son lloronas, traicioneras, sucias, negras, como hombres-malas mujeres (Karishinas), habladoras”*.

Según lo anotan Neumann y Quevedo, (Neumann y Quevedo, 2002: 98), las prácticas y saberes que conforman la vida escolar son puestas en juego cotidianamente por los actores en este campo, y en este sentido “los usos cotidianos del lenguaje conllevan significados compartidos y construidos mediante las prácticas discursivas en el aula”. Los niños y niñas despliegan todo este acervo de conocimientos al momento de marcar la diferencia entre los sexos. En la misma actividad, las niñas respondieron a los niños negando las categorías que según los niños las describían, y otras las aceptaban explicándolas, diciendo por ejemplo, *“sólo somos lloronas cuando nos pegan (...) putas son las mujeres que andan con la falda pequeñita, nosotras nunca usamos esas faldas”*. Mientras tanto los niños explicaron algunas de las categorías adjudicadas a las niñas, afirmando que *“son traicioneras porque andan por la calle vagando y por eso no ayudan en la casa”*, frente a lo cual las niñas responden *“es mentira, las mujeres no somos vagas porque siempre ayudamos en la casa a las mamás”*, sin mencionar su responsabilidad en áreas distintas a las domésticas, es decir, que parece que aso-

cian la responsabilidad de la mujer con el cuidado de los hijos, la atención a la pareja y a la casa, y no con actividades como el trabajo no doméstico o la formación académica.

No solamente allí se juega la definición de roles. En el texto escolar del grado sexto *Dejando huellas* 7 el autor ha escrito “*la maternidad y la paternidad es un regalo de Dios que se debe asumir con mucho amor y seriedad; a esto se llama paternidad responsable*” (Calderón¹: 376). Más adelante escribe “*¿Cómo nace el ser humano?: el ser humano nace de la relación sexual afectiva del hombre y la mujer, en la que ambos padres se demuestran amor y toman la decisión de tener hijos (...) entonces la pareja se abraza tiernamente, sus órganos reproductores se unen (...)*” (Ibíd.: 378). En la sección del libro que sugiere la metodología para el docente, en relación al tema en mención, titulado “*el ser humano, interacción de funciones*” dice “*estrategias metodológicas: inferir el término sexualidad. (...) conversar sobre el proceso de fecundación. (...) Investigar la información que tienen los alumnos*” (subrayado y cursiva introducida) (Calderón¹: 10). De este modo los textos escolares permiten a otros actores intervenir en el campo escolar, trayendo proyectos de identificación que ya no tienen que ver sólo con la identidad indígena o producidos desde allí, sino que han sido pensados en un sentido más amplio, el de la sociedad nacional. Están en juego ejes de identificación que se discuten y luchan en una esfera más amplia, en la que el espacio escolar de Porotoyacu está inevitablemente inmerso en tanto institución escolar, en tanto espacio de la construcción de las subjetividades de los niños y niñas que han de ser los futuros ciudadanos y ciudadanas.

Según Luís Montaluisa, uno de los ideólogos principales del Sistema de Educación Intercultural bilingüe del Ecuador, “para una educación bilingüe verdaderamente intercultural es importante que el maestro sea miembro de la comunidad” (2006: 14). Los maestros y maestras, guiados por principios de clasificación aprehendidos también en su edad escolar, tanto como en la vida comunitaria y en las instituciones de enseñanza superior –podríamos mencionar también los medios de comunicación y las organizaciones indígenas–, tienen sus cartas de juego.

Una noche converso con Ricardo, el maestro del sexto curso de la escuela. Al referirse a la indisciplina y el atraso académico de algunas

niñas en la escuela, dice “*árbol torcido no hay quien lo enderece*”⁶, con lo que justifica que a pesar de los esfuerzos de los docentes por corregir el comportamiento de las niñas en cuestión o de hacerlas igualar en su atraso académico (refiriéndose a las niñas del grupo Wiñari), hay muy poco que hacer, es decir, que su “desviación” es inevitable e incorregible, por lo que pensando en su control se hace necesaria “*la formación militar al inicio de las clases, el uso de uniforme (...) el silencio y la disciplina*”.

Tal toma de posición se explica al comprender el lugar que ocupa Ricardo en este espacio, siendo él docente, dirigente de la organización, padre de familia y esposo, teniendo los privilegios que permiten la normalización cotidiana de las mujeres en tanto agentes deseablemente pasivos. Cuando hablamos del tema de la educación sexual, Ricardo manifiesta preocupadamente que los docentes en la escuela intentan impartir un poco de educación sexual, de enseñarles a los niños y niñas preadolescentes que “*sobre eso [las relaciones sexuales] no hay que pensar, pero los estudiantes no escuchan mucho*”. Es decir, que los y las estudiantes tienen su propia agenda, que intentan desarrollar aun si ello implica la disputa con los mayores.

Lo bueno y lo diferente

Tanto como es necesario definir la normalidad, se hace importante en términos de los actores caracterizar la discordancia, a fin de marcar los límites y ejercer de esta forma el poder de nombrar la realidad, sancionar a los y las agentes transgresores y mantener la propia posición y los propios privilegios que ello otorga. El director de la escuela explica en este sentido el comportamiento particular de *indisciplina y disfuncionalidad* de Antonia y Viviana a partir de elementos de orden biológico, en el primer caso el abuso sexual padre-hija, que produce una unión inadecuada de sangres de la misma familia. En el caso de Viviana, la concepción en estado de embriaguez, que produce hijos deficientes mentales. En ambas vidas, yo lo observé, la violencia contra la mujer y contra las niñas y adolescentes está presente, pero no se toma

⁶ El uso de esta expresión ha sido ya explicado por autoras como Blanca Muratorio para el caso de las mismas comunidades, como manifestación que tienen los mayores, como las abuelas, de la preocupación por la distorsión de los “valores culturales convenientes” (Muratorio, s.f.: 14).

en cuenta como factor de producción de los rasgos particulares de comportamiento de estos agentes.

De esta forma la violencia se naturaliza, se biologiza un comportamiento, y finalmente ello sirve para reproducir la discordancia sin abordar los elementos que dentro de la propia cultura la producen. En un matrimonio al que nos han invitado, converso con Luís el director del centro educativo. Luís me indica durante toda la fiesta el orden de la celebración. Introduzco en la conversación el tema de los estudiantes de la escuela. Me dice que hay algunas niñas que ya no se dejan aconsejar de los adultos y *“rompen los esquemas”*. Me pregunta qué opino de los estudiantes de la escuela, a lo que yo respondo que me parecen bastante inteligentes y que hay algunos y algunas que me parecen especiales. Le pregunto en este momento por Viviana, la niña de Wiñari, diciéndole que me parece bastante activa en las clases, incluso pelea constantemente con los niños, mostrando una actitud bastante distinta de las otras niñas del curso que no se enfrentan directamente con estos. Luís me dice que este es un caso bien particular. La niña y sus hermanos, que estudian en la escuela (son siete) presentan todos y todas el mismo comportamiento agresivo, y no rinden en la escuela, Viviana *“tiene problemas mentales”* derivados, según el director de la escuela, del alcoholismo del padre. *“Cuando uno tiene las relaciones [sexuales] tomado los hijos le salen con problemas, eso es lo que le pasó al papá de los niños (...) el señor Víctor Avilés es una buena persona, conversa muy bien, solo cuando se toma sus tragos es que se alborota, hace unos siete meses, un día después del día de la madre, llegaron todos los hijos [y las hijas] con golpes fuertes en la cara, con morados, porque el papá llegó muy borracho y les pegó a todos, incluso a la mujer, la señora Zenaida Yumbo ¡semejante regalito del día de la madre!. Yo le mandé una nota, diciéndole que sus hijos estaban en mi escuela, y que entonces yo tenía que actuar como un padre de familia y exigirle que cuidara a mis alumnos aunque sean sus hijos, y que si les vuelve a pegar de esa forma estoy en todo el derecho de demandarlo. Últimamente se ha comportado mejor y no les ha vuelto a pegar de esa forma”* (Diario de campo, 06/01/07). Parecía haber tenido efecto la amenaza del director, sin embargo él no mencionaba otro tipo de control ejerciera al respecto alguna entidad de protección al menor a la que se haya acudido. Por la actitud que mostraba Luís al respecto, podía yo inferir que la violencia

física sobre los niños y niñas podía ser tolerada por la comunidad mientras esta no generara marcas físicas muy evidentes—.

Después le pregunto por Antonia —la niña de sexto grado que poco participa en la clase y de quien sus compañeros constantemente se burlan—. El padre-abuelo de Antonia, según me cuenta Luís, ocultó cuanto pudo la paternidad de las niñas, lo que le fue posible para la primera niña, diciendo que era hija de algún joven desconocido, mas cuando nació la segunda niña ya la comunidad empezó a sospechar y se supo la verdad. Según el director ella también tenía problemas mentales, producidos por la unión de un padre con una hija, “*cuando se unen dos sangres iguales el producto siempre es malo*”. Según éste, Antonia había sido vista por un psicólogo amigo suyo, que detectó en la niña problemas de aprendizaje, es decir, de memoria y de capacidad de razonamiento.

Antonia estaba en el grupo de Wiñari, pero la familia con quien vivía ahora consideró que estando en este grupo se iba a retrasar aun más, y pidió al director autorizara integrarla al grupo de sexto grado de la escuela, donde se encuentra ahora. La maestra Macarena se refiere a la niña como “*precoz sexual (...) nació traumada y por eso no rinde en la escuela (...) se junta más con los niños que con las niñas, aunque le llamo la atención ella sigue de la misma forma*”. Es Antonia quien debe cargar con la responsabilidad del abuso de su padre-abuelo, y construirse —en una de sus pocas opciones— a partir de la forma en que los y las agentes alrededor suyo le definen, como *distinta, indisciplinada, niña mala, precoz sexual, discapacitada mental*.

Tanto como a Antonia, a Lucia se le califica de esta forma; se sentaba siempre en la parte de adelante del salón, junto a su mejor amiga Andrea, la hermana menor de Viviana, con quien hablaba en voz baja constantemente. Lucia tiene 10 años, y cursa tercer curso. De vestir muy humilde, siempre la misma camiseta amarilla, la falda del uniforme, zapatos con medias escurridas y llenas de juego acumulado, Lucia anda silenciosa, en la clase, en el recreo, en el camino hacia su casa. No habla mucho español, y por el contrario se desenvuelve muy bien en Kichwa. Realizamos con los niños y niñas de Wiñari una actividad en la que debíamos entregarnos con los ojos cerrados a nuestro compañero o compañera para que este-a- nos llevara por diferentes espacios de la escuela, para que nos permitiera explorar, en distintos niveles, con dis-

tintas texturas, las posibilidades de los sentidos cuando no vemos con los ojos.

Lucia jugó conmigo, entendió la dinámica antes que sus compañeros, quienes todavía preguntaban cómo debía ser, y se entregó a la exploración, animada, sorprendida de lo que iba encontrando con sus manos y el resto de su cuerpo, y así mismo segura. Así lo sentí también cuando fue su turno de llevarme a mí con los ojos cerrados, lo sentí por la forma en que me conducía, y así mismo, por las cosas (texturas, alturas, miedo, confianza) que me permitió encontrar. En otra ocasión jugamos a inventarnos una historia con animales y materializarla en el cuerpo de nuestro compañero o compañera, a quien debíamos mover, subir, bajar, doblar, estirar, girar, correr, como lo haría nuestro animal imaginario. Me sorprendió encontrar a una niña tan sensible, tan dispuesta a trabajar con su cuerpo en el movimiento expresivo; Lucia, aunque no me hablaba en español, entendía perfectamente lo que yo decía, y conforme avanzaba el ejercicio, veía yo cómo de nuevo su seguridad invadía creativamente el cuerpo de su compañera. Así le llevaba a ser un chimpancé, luego un águila, y luego una serpiente, de modo que casi podría verse a un animal moviéndose, y a Lucia sabiendo muy bien como moldear un cuerpo, con delicadeza, con imaginación, con entrega. Y es a esta niña a quien, por no saber contar los números en español, por no saber hablar en este idioma (o no querer hacerlo, porque sé que lo entiende), dentro del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se le llama incapaz, niña anormal.



Lucia según Lucia

En las estrategias metodológicas sugeridas a partir del III Encuentro Regional de Educación Intercultural Bilingüe se propone “propiciar la curiosidad y permitir la investigación (...) [necesaria] para la afirmación del yo, de sus potencialidades y su proyección en el tiempo. Debe permitirse que cada persona reflexione e investigue sobre su vida: sus aptitudes, sus destrezas, sus gustos y determinar también su espiritualidad y su inclinación a ser u shamán o no, el tipo de actividad a que se dedicará, etc.” (IBIS; DINEIB, 2003: 60). Las habilidades deberán entonces desarrollarse dentro de las posibilidades existentes, y de hecho, los niños y niñas como Lucía lo hacen, pero subvirtiéndolas. Ello no les exime del rechazo. Durante las entrevistas que realicé al director de la escuela, éste insistía en el carácter biológico de la disfuncionalidad escolar de los niños del grupo en sobreedad escolar, refiriéndose a ellos como niños con problemas mentales, heredados, genéticos. Mas, según observé durante el tiempo que compartí con el grupo, que estos niños y niñas no tenían ninguna discapacidad mental, a excepción de Clemente. Todos jugaban en el recreo activamente con los niños y niñas de la escuela, hablaban fluidamente el Kichwa, aunque desatentos en ocasiones, aprendían generalmente lo que les enseñaba en la clase de inglés o cuando hacíamos un juego. Aún cuando tuvieran alguna discapacidad (aunque estoy segura que no la tienen), esta no era explicada según criterios médicos, sino que, tanto el director de la escuela (el presidente de la comunidad, otros docentes con los que he conversado) la explicaban por la conducta social de los padres, naturalizando la disfuncionalidad, haciéndola inevitable, a la vez que ejemplarizante.

¿Qué razones daba el director, docentes y miembros de la comunidad sobre el aislamiento de los niños y niñas en sobreedad escolar? ¿Por qué conformar con ellos un solo grupo (independientemente de los motivos de las ONG's que creó el programa, o incluso con ellos) dentro de esta escuela intercultural bilingüe (Antonia y Viviana dentro del grupo)? La entrevista con el director de la escuela me dio una pista: el control de la sexualidad de los niños y especialmente de las niñas. Se les considera agentes peligrosos que pueden “*influir inadecuadamente*” a los niños menores y “*hacerlos pensar en cosas que no deben*”, porque “*se encuentran en una edad de iniciación sexual*”, en la que las niñas apa-

rentemente tendrían, según los y las docentes, más que perder, y en esta medida “*la familia y la escuela están en la tarea de prevenir los embarazos adolescentes [es decir] la prostitución y el fracaso*”. Es más importante para la escuela mantener ocupadas a estas niñas que enseñarles a leer o a escribir, evitar que *piensen indebidamente*.

Siendo la escuela un espacio que produce exigencias y esperanzas contradictorias, por sus principios constitutivos y su relación con dinámicas extraescolares, es también un escenario de construcción de la normalidad, mediante el control. A Viviana, por ejemplo, se le construye de la siguiente manera, ante los ojos del director de la escuela:

“este señor [el padre de Viviana] creo que tiene este tipo de defecto, usted sabe que cuando una pareja no tiene una planificación familiar, o cuando se toman a veces para pasar chuchaky a veces que la gente no es tan, mi cultura más que todo, si ha tenido relaciones [sexuales, en estado de embriaguez] y entonces, resultado de eso, los guaguas salen ya traumatados, ya, psicológicamente, ya, medio acabados, así físicamente parecen normal, en el fondo ya :: la mentalidad de ellos mismos ya está dañada, y por eso nacen con problemas, con dificultades, y esas dificultades es muy difícil, muy difícil recuperar; en, por ejemplo, haciendo un diagnóstico, haciendo tabulación con psicología educativa, estas niñas que el año pasado aplicamos, el test de madurez, ella tenía trece años, trece años tiene la Viviana :: y, ella, está con el desarrollo del pensamiento está con una edad de cuatro años, cuatro años, pero en edad está de trece años, y por eso ella es inquieta” [M03 16-02-07]

En este caso, por ejemplo, el director de la escuela no sólo biologizaba el comportamiento de los niños y niñas, sino que relacionaba la madurez emocional con el nivel de conocimientos académicos acumulados. Y, finalmente, promueve, en la práctica, la incorporación de un cierto temor, especialmente en las niñas, acerca del ejercicio de su sexualidad. Así aparece en el relato de la profesora Macarena acerca de sus conversaciones con Antonia:

“[Antonia] es una niña que es casi así traumatada, y a lo mejor de pequeña algo ha de tener golpes, heridas de violación, que nadie, nadie le ha controlado a ella, nosotros [los docentes] sabemos, solo a través de la observación no más, no directamente, porque la niña así al conversar, conversa ::: pensando que es una conversa tan seria que se puede hacer, conversa, por ejemplo, dice “yo ví, yo estuve con los jóvenes jugando ahí, cuando estaban ahí, y entonces me vinieron a bajar la falda, el calzón”, y entonces ya uno se da cuenta y se entiende que es así, ahí, le digo :: “mija, cuando usted habla así algo debe estar pasando, además, usted no debe estar en el grupo de los varones porque ellos ya son así, sino como mujer, en el grupo de las mujeres, y además usted ya debe :: pensar con qué clase de jóvenes anda ::: con las niñas, no con los jóvenes, debe andar en el grupo de las niñas” porque ella es señorita, pero en su desarrollo aun no tiene la edad, pero como persona ya está bien desarrollada, pero en el nivel de estudio está en una edad de, de siete a ocho años, “así yo veo a usted” le digo yo entonces aconsejamos a ella, que va a tener, va a tener dificultad, así lo veo yo, más con los niños, con los jóvenes, no es que no pueda, es que es una niña dañada, violada, otros dicen que tiene una moral así, y por eso los maestros le ayudamos, porque es una niña así” [M04 09-02-07].

Ante los ojos de la maestra, el comportamiento inadecuado es el de la niña, y es ella quien debe aislarse. Y hacer parte, en tanto mujer, de un proceso de violencia, le constituye en *dañada*, porque ella *asume* tal violencia en su vida, hace una apuesta por una sexualidad diferente de la aceptación del mandato del *Otro* en un rostro masculino.

Ella, tal como lo ví, asumía la decisión sobre su cuerpo como su derecho, aunque fuera diferente de lo esperado. Pero el control evidentemente existe, y se incorpora en ella como sufrimiento, como vergüenza, incluso, a veces, como aceptación de una supuesta anormalidad que sus compañeros reafirman cuando le tildan de *karishina*. Los juegos que establecía con otros niños, los que tenían alarmada a Macarena, eran repensados por Antonia con un silencio fino pero perceptible en nuestras conversaciones, que no me dejaba saber hasta qué punto sus

decisiones sobre su cuerpo le dejaban un sabor doloroso, o le traían un recuerdo triste. No supe, allí a veces no hay cómo saberlo. Pero si puedo afirmar que ella claramente decidía, consciente-inconscientemente, y claramente asumía las consecuencias. Era una mujer haciéndose, resistiendo, allí en los intersticios de sí misma.

El llamado del *Otro*, en tanto control, refuerza el papel de las futuras mujeres adultas en la comunidad, como ya se mencionó. Justo como en el caso de Antonia, podemos verlo en el caso de María, como a continuación se analiza. María pertenece al segmento de familias más pobres de Porotoyacu (así se auto considera la familia de su esposo). Estudió hasta la secundaria, en el colegio intercultural bilingüe de Porotoyacu, pues sus padres apoyaron únicamente a uno de sus hermanos (hombre) para que continuara sus estudios en la universidad, mientras que a María la motivaron y presionaron para que formara una familia rápidamente. Transcribo la entrevista de la forma más fiel posible respecto de lo conversado con María, pues no fue posible grabar:

Mi familia esta compuesta por mi papá, mi mamá, 2 hermanos y cuatro hermanas. Yo me fui a vivir con Jorge (pareja) cuando tenía 19 años, apenas acabé el colegio. Yo quería seguir estudiando, pero así fue. Éramos compañeros del colegio. Yo estudié sólo hasta la secundaria, porque mi mamá solo apoyó a mi hermano menor para que estudiara, y a nosotras las mujeres no nos decían nada. Yo quería estudiar, pero mi mamá decía que matrimonio es bueno, y yo no sabía, yo pensaba que era así. Ahora con guaguas no puedo hacer nada, con el primero fue así, yo no quería darle de comer, le decía a mi suegra que ojalá creciera rápido el guagua. No pensaba que pudiera tener más !y ahora tengo tres! Ya no voy a tener más, voy a ir a centro de salud para planificación familiar, le digo a mi esposo que no podemos tener más, así como animalitos, que no vamos a tener para alimentar más hijos. [M02 30-01-07].

Pretendemos considerar en este trabajo la distancia respecto de la norma de Antonia, y otras posibles para las niñas en esta comunidad como procesos de *agenciamiento*, diversamente percibidos por los

actores del espacio escolar. La agencia se considera aquí no tanto como algo posible o únicamente para la resistencia, sino como algo inevitable, es decir, como práctica en la que está en cuestión no solamente la resistencia, sino primordialmente la existencia (Scheper-Hughes, 1997: 509). Ahora nos adentraremos en los procesos de agenciamiento posibles actualmente, ya no en el espacio escolar, sino en uno estrechamente ligado: la comunidad.

IV. NIÑA CUANDO COMUNIDAD

*“Tengo escalofrío en las noches que llueve,
cuando mi madre se da cuenta yo ya he llegado a los siete meses.
Cuando llega el día domingo mis hermanos me dan de comer
panes y me hablan [me agreden]
cuando mis hermanos me hablan he llegado a los siete meses,
cuando llegan los nueve meses voy al monte”*
Poema de Viviana, niña de Porotoyacu

En este capítulo fijaremos nuestra mirada en dos aspectos de las prácticas cotidianas fundamentales para la constitución de las *niñas* como agentes de la comunidad, como individuos *dignos* de reconocimiento, *significativos*: la alimentación y la sexualidad. Ambos son ámbitos de la *necesidad* y la *restricción*. Intentaré demostrar que la agencia es un proceso inevitable, a veces doloroso, en un mismo momento liberador y subordinante, que deben asumir las niñas en el contexto comunitario para que su existencia social sea reconocida. También veremos que ella hace parte de un proceso de negociación de lo que Muratorio ha denominado *ideales de violencia género* (Muratorio, s.f.: 9) dentro de los procesos de etnogénesis que vive actualmente la comunidad. En estos participan diversos actores, incluidas las mujeres, con diferentes estrategias e intereses. Las mujeres, adultas, niñas, tienen su propia agenda, sus mecanismos de resistencia, una visión propia de la violencia de género.

“Mujer tiene que ser capaz, tiene que saber qué es lo que tiene que hacer”

Un día, como casi todos durante mi estadía en la comunidad vienen tres niñas a mi casa, Andrea de 10 años, María de 12 y Jennifer de 10 –serán mis mejores compañeras, jugando, observando, siguiendo–. Después de prepararles la comida –lo que yo suponía debía hacer, *siendo mujer*, ya durante alguna parte del día asumía hacia ellas el rol de mujer protectora–, me acompañaron a lavar los platos, y allí encontré el momento adecuado para comenzar a preguntar. Afirmé

“los papás lavan los platos en la casa”, frente a lo que ellas respondieron animadamente y en total desacuerdo “¡noooooo, la mamá lava!, porque el papá trabaja, y la mamá se queda en la casa”. Luego pregunté “¿y ustedes se van a casar cuando grandes?”, frente a lo que, para mi sorpresa respondieron una tras la otra “no queremos casar [risas], porque hombre pega duro”, y yo volví a preguntar “¿y no hay cómo defenderse?”, y Andrea, seguida por Jennifer y María respondieron: “No, porque pega más fuerte. Solo puede esconderse, pero si esconde mujer, marido va a buscar hasta que encuentre, para seguir pegando. Nosotras queremos casarnos con uno que no nos pegue tanto”. Tanto Andrea, como Jennifer y María me dijeron al final que algún día esperaban casarse, y tener una casa, unos hijos y un marido, como su madre, y que querían también estudiar para poder trabajar fuera de la casa, y que el marido no les pegara tanto, porque ellas tendrían dinero. Es decir, que ellas efectivamente no deseaban la opción que de conformar una familia, pero también, en cierta medida, planteaban serias críticas a los roles que las mujeres debían asumir, al tiempo que formulaban una solución. La capacidad adquisitiva se constituía en una estrategia⁷, así como el capital educativo que pudieran acumular.

El principio de división sexual constituye la primera división arbitraria del mundo social (Bourdieu, 1998: 17) que se hace natural (la experiencia dóxica que menciona Husserl) en la concordancia entre las estructuras objetivas y las cognitivas, a las que les está asignada una visión binaria del mundo. De esta forma es que en Porotoyacu un niño fuerte en el vientre de su madre se alinearé en el lado derecho de este, y si es mujer lo hará en el izquierdo, pues lo contrario provocaría un niño tímido y débil y una mujer de carácter fuerte (Vallejo, s.f.: 37). De igual forma cuando nazcan, a esta división serán análogas otras tales como arriba/abajo, bueno/malo, dulce/salado, fuerte/débil, etc., en tanto fundamento binario de un sistema de representación social (Héritier, 1996: 19).-. Hablamos de división sexual en tanto materialidad –un cuerpo, unos límites, unas caídas, unos giros y reveses, solo

⁷ Actualmente las mujeres Napo Kichwas de Rucullacta no tienen derecho a la propiedad, pero esto se está reformulando en la actualidad al interior de la cooperativa, gracias, entre otras cosas, a la presión de las mujeres y las instituciones que trabajan por los derechos de género.

algunos, posibles—, materialidad que es a su vez un efecto disimulado del poder.

Cuando Butler menciona que “la materialidad es el efecto disimulado del poder” (2002: 65), nos está hablando del género como productor del sexo, de la identificación fantasmática, entendida como “imaginaciones activas que suponen una ubicación relativa del sujeto en relación con los esquemas reguladores” (Ibíd.: 148). La identificación fantasmática funciona como mecanismo que permite al agente asumir una posición sexuada al identificarse con una posición marcada dentro de la esfera simbólica, intentando aproximarse a ella. Cuanto más incorporados los efectos del poder, más disimulada será la materialidad que produce en tanto artificio, más sutiles sus efectos en el cuerpo de aquellos que deben, para *ser*, responder al llamado de la norma. Es esto lo que explica que a pesar de implicar sacrificio y dolor —emocional, físico— Ximena, una niña de doce años de la comunidad reconozca que:

“una buena niña comparte la amistad, no es malcriada, hace los deberes, se comporta bien. Comportarse bien es ser educada, estar tranquilas, hacer los deberes, hacer lo que dice el papá, hacer todo lo que tiene que hacer en la casa”
[M28 03-02-07].

Y la labor de transmisión de principios de identificación es llevada a cabo por los y las agentes involucrados con instituciones formadoras, como la familia. El núcleo familiar Kichwa del Alto Napo, según anota Ivette Vallejo en una etnografía realizada en esta zona del Oriente ecuatoriano, es fundamentalmente extenso patrilineal y patri-local (s.f.: 13). El liderazgo familiar es eminentemente masculino, pero las mujeres son las encargadas de la transmisión de los roles de género que deben asumir las nuevas mujeres que llegan al núcleo (Ibíd.: 16). Así, Marcela, una de las adolescentes más progresistas de la comunidad, líder juvenil quien participa de eventos de empoderamiento para jóvenes desarrollados por ong’s y organismos de desarrollo, es quien le enseña a su prima Viviana de 12 años qué debe *desear*, partiendo del lugar en el que *debe estar*, del lugar —mental— en el que debe ubicarse:

“Tu hermano te pega porque no le obedeces, debes obedecer cuando te diga ‘cocines, barra, ayude a la mamá en la chacra’. Tienes que obedecer para que él te quiera y te deje de pegar (...) Viviana, cuando te cases debes compórtate bien con tu marido, hacerte cargo bien de tus hijos, debes ser una mujer responsable. (...) Cuando una mujer es vaga le pegan; a lo mejor tu hermana se fue para Quito por eso. Debes buscar un marido bueno, casarte, vivir feliz” (cursiva fuera del texto) (Diario de campo, 2007).

Viviana debe ser como su mamá, y también como Marcela para ser una buena mujer, nunca como su hermana que escapó del hogar y migró a Quito, tiene que trabajar en la chacra, para que un día pueda tener un *buen marido*, para que pueda desear, pero más aún, ser deseada. En fin, debe asumir una identidad de género para fijar un objeto de deseo, armonizando el narcisismo ligado a su género y la narcisización de su sexualidad, proceso bastante complejo (Dio Bleichmar, 1997: 60).



**Generalmente las niñas están a cargo de un miembro menor de la familia.
Aquí esta niña juega en el río, al tiempo que cuida a su hermanito**

Y la feminidad en Porotoyacu es un asunto cada vez más problemático, porque cada vez hay más actores en juego definiendo este rol. Sin embargo, las niñas, en tanto posibles futuras esposas y futuras madres, son encargadas generalmente de lo doméstico, y deben apren-

der las labores correspondientes. Se les inculca desde pequeñas que deben ayudar en los quehaceres domésticos, atender a los hombres de la casa, ayudar a la madre en la chacra y cuidar a sus hermanitos más pequeños (Muratorio, 2000^{a.}: 245), un simulacro de lo que deberán asumir más adelante. Las niñas saben que de eso puede depender su sobrevivencia, y temen que cuando sean adultas su pareja violenta su cuerpo y es ese miedo, entre otros, el que las lleva a querer comportarse como se les pide. En este sentido ha sido demostrado por algunos autores que el cuerpo de la mujer Kichwa de la Amazonía ecuatoriana, en cierto sentido, tiene en sus comunidades menor importancia que el del hombre, quizá se piense más fuerte el de ella –soporta más–, quizá más necesario, pero siempre exigido como medio de trabajo aún cuando ella se encuentre enferma, un trabajo que finalmente también es desvalorado (Kroeger & Freedman, 1992, Segura, 2006, Muratorio, s.f.: 10).

Cantos de matrimonio

Autor tradicional

Te aconsejo que nunca falles de ser buena,

esto canto

Esto entono

(...) Siempre valoramos como reina de nuestra familia

Eres como una reina de la yuca

Nunca ha de fallar

Esto canto, esto entono nunca ha de faltar

El pedido de los padrinos y el pedido del acompañante

Hasta la llegada de los familiares

haciendo sonar la cama estarás (...). (DYA, 2005: 45)

Pero la naturalización de una norma no implica su repetición exacta, sino, por el contrario, constituye un llamado de la norma que debe ser contestado, aunque el contenido de la respuesta puede exceder al llamado. Pensando en este asunto, Judith Butler se refiere a las posibilidades de acción dentro del “inconsciente del poder mismo, en su iterabilidad traumática y productiva” (Butler, 2001: 119). Y observé que en Porotoyacu las niñas vivían esta posibilidad. Como Andrea,

con sus diez años, cuando al caminar por la montaña con un grupo de la escuela tenía presente que los niños tenían derecho a desviarse del camino que seguíamos con el grupo de estudiantes. Aunque ella debía seguirlo, aprovechaba el conocimiento de la ruta –más que los demás niños y niñas–, para decidir cuál era el mejor sendero a seguir, subir a los árboles y bajar frutos, y provocar que los niños que se habían arriesgado a seguir su propio camino se perdieran de la ruta nuestra y no probaran de nuestros deliciosos hallazgos. Me decía repetidamente “Carolina, aquí las mujeres somos fuertes, muy fuertes y podemos hacer muchas cosas solas, no somos como las gringas, aunque digan que las indígenas somos tontas y calladas, no es así, somos fuertes, como hombres no más también podemos”. Este es un punto importante, porque Andrea mencionaba que las mujeres podían hacer cosas de hombres.

De ahí que una identificación requerida, en este caso la feminidad, no se materializara exactamente como se exige, sino que se hacía necesario en Andrea, para resistir, asumir rasgos de una identidad de género diferente de la suya. Ello le permitía posicionarse como sujeto *capaz*, sin que ella misma sintiera que era un hombre, sino que, *era* una *mujer fuerte*, pensando su propia fortaleza corporal como “una metáfora de su propio ser” (Muratorio, 2000^a: 246), juego de roles posibles dentro de la cultura Napo Kichwa.

El deseo de asumir aspectos de una identidad de género diferente para adaptarse a las exigencias del entorno, es una respuesta a un llamado que dice a las niñas que por estar del lado femenino merecen menos, pueden menos, aunque deban cargar con más. Muchas mujeres, en cierto sentido, nos esforzamos por lograr alcanzar el reconocimiento de otros sujetos exacerbando las diferencias de género, o bien, en algunos casos, diluyéndolas. Yo también me esforzaba cuando era niña, tanto como Andrea, por asumir en mi carácter aspectos de una especie de deseo que despreciaba en tanto me dejaba en una posición disminuida, y que asumía entonces como identificación –subir a un árbol en mi casa mejor que mi hermano, practicar karate y atletismo–, aunque en otras ocasiones para mi fuera satisfactorio –porque me permitía existir y ser reconocida en tanto normalizada– aprender ballet y disfrutar de la admiración de mi padre–. Es así como entonces se forma

el carácter del *yo*, pues “no se produce una ruptura definitiva del vínculo [con los objetos amados y luego perdidos], sino más bien su incorporación *como* identificación, que es una forma mágica, psíquica, de preservar el objeto” (Butler, 2001: 149).

Alimentación, cuerpo, y espacio doméstico

Una línea interesante de la filosofía contemporánea ha propuesto entender el cuerpo como un espacio de existencia posible gracias a un ideal normativo que se inculca en los individuos (Foucault, 1987; 1989), conformando una identidad psíquica, un espacio de materialización e investidura de los discursos reguladores, cuyo resultado es la sujeción –*assujétissement*– (Butler, 2001: 97, 103). La sujeción produce un cuerpo, y de hecho, “no existe ningún cuerpo fuera del poder, puesto que la materialidad del cuerpo –de hecho, la materialidad misma– es producida por y en relación directa con la investidura del poder”. (Ibíd.: 103)².

Desde la antropología social y simbólica se ha considerado la alimentación como uno de los vectores de la vida social, fundamentos de la corporeización. En esta línea, Nancy Scheper-Hugues, al abordar el tema del hambre como unos de los componentes de la cohesión social en el nordeste de Brasil menciona que la alimentación es buena para pensar, un lenguaje rico en contenido simbólico (1997: 134). Partiendo de esta premisa propone pensar el hambre como un eje de regulación social. El hambre tiene que ver con el cuerpo, esa materialidad que Scheper-Hugues considera como algo individual y colectivamente vivido y representado, objeto de regulación, disciplina y control, portador “de significados y de mentes que son *culturalmente* tangibles” (Ibíd.:

² En el texto de Foucault “la lucha por la castidad”, incluido en un trabajo de Philippe Ariés, (Foucault, 1987), el autor aborda los pecados capitales formulados por el cristianismo a la luz de los escritos de Juan Casiano, uno de los primeros monjes y teólogos cristianos que vivió en el siglo V d.c., y establece algunas parejas entre ellos. Esta sub especie de pecados tienen por objeto moldear el comportamiento social de los individuos en aspectos que no son capaces de constituir pecados mortales, pero que deben ser regulados, creados, pensados, para permitir que la vida social como es esperada, sea. La primera pareja de pecados tienen que ver con necesidades físicas, que tanto como deben ser satisfechas, deben ser controladas, pues no permitirían trascender lo material para proyectarse en lo espiritual: la gula y la fornicación.

138). Desde otra perspectiva, Weismantel aborda el tema de las relaciones domésticas que se desarrollan en las familias Kichwas de los andes ecuatorianos, y su relación más amplia con las ideologías y las relaciones de poder en la comunidad de Zumbahua (Weismantel, 2001).

La alimentación, en tanto atraviesa los cuerpos, marcándolos con significados sociales, se constituye en escenario para la interpelación. Según Butler, la existencia social del cuerpo se hace posible a través del lenguaje (1997: 19), y en esta medida, la agencia se hace posible únicamente dentro del campo lingüístico, mediante la interpelación, mediante el llamado del otro. En Porotoyacu, y en el espacio más amplio de Rucullacta, las mujeres son quienes administran los alimentos. Es un asunto de necesidades que deben ser controladas indirectamente por el hombre en la medida que son el requisito y a la vez el obstáculo para la reproducción del grupo tanto como de su propia virilidad (Vallejo, s.f.: 33). Pero al ser también necesidades irremediables e indeseables en cierto sentido, deben ser directamente controladas y auto-controladas por las mujeres, quienes han incorporado, bajo la forma de designio naturalizado, la personificación de los potenciales pecados capitales de la gula y la fornicación.

En esta comunidad, quien come mucho peca por no controlar sus deseos, por no controlar su apetito, por consumir más de lo que necesita. Peca por consumir lo que podría ser de otro o de otra, y todo ello se traduce en no respetar las normas del deseo, deseo que puede desbocarse hacia lo sexual. Estábamos en la cocina los hermanos y hermanas de Viviana, Viviana y yo. Sus padres acababan de llegar de Archidona, donde estaban haciendo efectivo el bono escolar dado por el gobierno a los estudiantes. Han comprado arroz, pollo, huevos y cola. Viviana, deseosa de tomar un poco de cola, ha decidido destapar la botella y empezar a tomar de esta. En aquel momento hablábamos todos sobre los sucesos del día, cuando el padre de Viviana, evidentemente molesto por la acción de su hija, empezó a hablarle. Desde un tono bajo de voz que fue subiendo de intensidad, hasta llegar al grito, reprendió a Viviana, quien dejó la botella en su sitio. Ella dio la espalda a su padre, viendo hacia la ventana, pero sin abandonar el lugar, sabiendo que debía quedarse en aquel sitio y escuchar, sin poder moverse. Creo que el padre no la ha golpeado únicamente porque yo estaba allí. Se produce una escena totalmente tensa, todos en silencio,

intentando reanudar las labores manuales que cada uno estaba haciendo, intentando, incluso yo, hacer de lo sucedido algo sin importancia. Pero a la vez, estando en silencio para recordarnos que realmente había sido importante, que no se debía olvidar, que la voz del padre, cuando es fuerte, nos dice cosas *significativas*. Las bocas se contraen. Ahora es imposible emitir palabras, como el momento en que digerimos un alimento que ha llegado a nuestra boca. Me pregunto hasta qué punto este silencio acepta la demanda, y hasta qué punto la subvierte –¿qué pensará Viviana y sus hermanas mientras callan?, ¿qué estaría pensando yo?–.

Después el padre me dice, intentando justificar su acción, a partir de su posición “ve señorita, por eso es que yo le digo que yo no sé que más les enseñarán en la escuela, porque aquí en la casa uno les enseña a saludar, a hablar correctamente, a comportarse, a respetar, pero van a la escuela y allá les dañan la cabeza, (...), parecen no más *animales*”. Viviana ha *parecido animal* según su padre porque no sabe controlarse, porque ha privilegiado su deseo de beber al deber de pedir permiso a su padre o dejar la bebida para sus hermanos. Y ahí está el padre, para recordarle, para incorporar en ella el miedo, el autocontrol, sin el cual muy difícilmente podrá llegar a ser aquella mujer que supone su Ideal del *yo*. Entrevistando al padre de Viviana días después me dice:

“viendo que no hacen, no entienden sin golpes, no van a entender sin golpes. Con los golpes si entienden, que han cometido una falta, que se han portado mal, y hasta mi mujer entiende a veces, es que si me contestan bien, está bien. Yo he dicho bueno, si yo tengo sentido, si mis hijas no tienen sentido, yo tengo que darles el sentido, yo entiendo la ley, es lo que manda, siempre hay que darles sentido. Es que tienen que ser humanos, humanos es saber respetar a la persona, no ser caprichosos, ni tímido, ni tampoco con mala cara, saber a donde se va” [M17 08-02-07]

Y entonces Don Víctor es quien *tiene* el sentido, pues es uno de los que mejor provecho saca del juego, es uno de quienes mejor lo juega, y para ello necesita hacer que los otros agentes también *tengan*

sentido, vivan el juego, no que repitan la norma, sino que la experimenten, que la realicen.

Y como el padre, los Yachaj, sabios mayores, son una autoridad en la comunidad. Ya algunos autores y autoras, como Blanca Muratorio han explicado el peso que poseen los Yachaj en las comunidades Napo Kichwas en el control de la sexualidad y el ejercicio de la violencia doméstica sobre las mujeres (s.f.: 141). Se constituyen en sujetos que enuncian la Ley con la capacidad de encarnarla en otros/as. Tienen por ello el poder de ejercer la interpelación sobre otros/as que se encuentran por debajo de ellos –muy pocas veces son mujeres– en la jerarquía comunitaria, quienes pueden enunciar la norma que instala a los sujetos dentro del lenguaje (Butler, 2001: 99). Y hablamos no sólo de una violencia física, que es constante, también nos referimos a una cotidiana violencia moral³, que por su carácter difuso, su omnipresencia y su sutileza –es sutil pero efectivo que te digan *mujercita*, pequeña mujer–, “constituye el más eficiente de los mecanismos de control social y de reproducción de las desigualdades” (Segato, 2003: 114). La violencia moral se disemina en la sociedad, se arraiga en los valores morales y religiosos, y constituye la limitación para designar comportamientos naturalizados con otro nombre, impidiendo su visibilización y denuncia (Ibíd.: 115).

La violencia restringe fundamentalmente la movilidad de quien le vive. Pero no sólo la movilidad se restringe. Las estructuras objetivas determinan en los Napo Kichwas la restricción, entre otras cosas, de los derechos de propiedad para la mujer –territorio físico, territorio corporal–. A la niña se le enseña desde pequeña que debe ser obediente, sumisa, para encontrar a un hombre bueno, lo que se traduce en un hombre con propiedades. Este esperado hombre –que puede o no ser violento con ella, esto es lo menos importante–, es el agente que dentro del universo simbólico en cuestión le permite acceder a los bienes que de otra forma le serían negados, destinándola a la pobreza y la dependencia económica hacia sus hermanos.

³ “En materia de definiciones violencia moral es todo aquello que envuelve agresión emocional, aunque no sea ni consciente ni deliberada. Entran aquí la ridiculización, la coacción moral, la sospecha, la intimidación, la condenación de la sexualidad, la desvalorización cotidiana de la mujer como persona, de su personalidad y sus trazos psicológicos, de su cuerpo, de sus capacidades intelectuales, de su trabajo, de su valor moral” (Segato, 2003: 115)



Mujeres sirviendo comida a los invitados/as en un matrimonio

Las niñas deben aprender desde pequeñas a apropiarse de un espacio, el espacio doméstico, por lo que son involucradas en las labores que realizan sus madres en la chacra, en la cocina, en el agua. La niña debe aprender a cargar el agua, a cocinar, primero el plátano y la yuca, luego el arroz, luego la chicha, la carne, y sucesivamente alimentos más elaborados. De esta forma se involucra con el espacio privado, mientras que lo público sigue siendo mayormente privilegio de los hombres.

La cocina de la casa de Viviana es un espacio ubicado al lado de la casa. De madera, y con tejado de palma, guarda el ambiente de una *esperada auténtica madre* (cómodo, de temperatura acogedora, con buenos alimentos, organizada, amplia). Posee las contradicciones, o bien los encuentros, entre una costumbre que se pierde y una que se gana. Una estufa de gas, al tiempo que poseen una de leña, alrededor de la cual están ubicados unas bancas que sirven para sentarse a comer, para moler, y para hablar. Unas botellas de coca cola llenas de veneno para las plagas de naranjilla están ubicadas junto a la radio que sintonizan todos los días a las cuatro de la mañana para actualizarse en noticias, gracias a la señal que recibe de una emisora del municipio de Archidona. Encima de estos, sobre el entretecho, un tubo de pasta dental, cepillos de dientes, y el tabaco de mazo para practicar el shamanismo, pues el padre de Viviana es, además de dirigente, Yachaj. En el suelo chicha, cebolla, plátano, ollas, agua en baldes, cabeza de res, yuca, molino, batea, y niños corriendo.

Los hombres y el espacio doméstico: la cocina tras los telones

Pero el espacio privado, el hogar, también puede ser controlado relativamente por el hombre cuando está presente. Viviendo en casa de Viviana pude conocer un poco más de cerca las actividades que seguía su familia en la cocina. En el anochecer del mismo día en que he llegué a su casa llegó su padre, don Víctor, algo ebrio de una reunión de la organización política de los Kichwas del alto Napo. Se sentó en la cocina, se quitó sus zapatos, su camisa, y comenzó a hablarme, mientras todas sus hijas y su esposa se movían rápidamente por la cocina, como queriendo cumplir y evidenciar su acatamiento de la norma, ante uno de quienes se beneficia de que se cumpla. Los hijos se sentaron al lado del padre, e intervinieron en la conversación, mientras que las mujeres solo miraban.

El señor Víctor ordena, interpela, nombra a su esposa, a sus hijas, esperando de ellas una respuesta, que no es producida primariamente por Víctor, sino que en él tiene un carácter derivado, de un poder que no engloba todo, de poderes que vienen de todas partes, una multiplicidad de las relaciones de fuerza (Foucault, 1989: 112), una malla de poder en la que él participa. Don Víctor aparece como portador de un saber que construye los cuerpos –los movimientos, lo imaginario, la misma materialidad– de las mujeres de su familia, aunque la interpelación que produce le exceda, y sedimente, queriéndolo o no, una posición de los agentes interpelados en el tiempo (Butler, 1997: 62). En el transcurso de la conversación con el padre de Viviana, este aprovechaba nuestros pequeños silencios para emitir órdenes cortas, en Kichwa, y en voz baja, hacia su esposa y sus hijas –y quizá una sola vez a su hijo–. Parecía un coreógrafo que creaba, a partir de cortas y concretas emisiones de voz, una secuencia de movimiento adecuadamente interpretado por el grupo a su mando, tanto que nadie le miraba, pero ejecutaba armoniosamente sus órdenes –parecía así, aunque como veremos, no lo era exactamente–. Viviana y sus hermanas, sin embargo, a veces se toman dos segundos para comer una pepa de chonta, o bien mirarme, o reírse de lo que conversamos, sin dejar nunca de estar atentas a su tarea. Todas estas mujeres siguen órdenes, sin que sepamos exactamente cómo lo hacen, qué piensan, de qué forma creen podrán beneficiarse, cómo piensan ellas al sujeto que ordena, no sabemos, porque no es posible hacerlo, porque este espacio de indeterminación también es necesario para el proceso de *assujetissement*, de sujetar y de sujetivar.

El padre de Viviana, “aquel que habla con poder, aquel que hace que suceda lo que él o ella dice, (...) posibilitado por haber sido llamado primero, y por tanto, iniciado en la competencia lingüística a través de la llamada” (Butler, 1997: 60), un día me indicará cómo *atrapar a un hombre*:

“para atrapar a un hombre que le ha tenido (a la mujer), le ha disfrutado y luego le ha desperdiciado, debe poner en un tabaco una uña suya, y fumar en frente de él, de forma que le caiga el humo”. [Apuntes de campo]

Puede ser que don Víctor relacionara la categoría *mujer* con la categoría *desperdicio*, al tiempo que Viviana pensaba en una mujer divorciada como una mujer *botada*, considerando a la mujer como un agente incompleto, esperando a ser completado, construido, sujeto incompleto. De modo que en el nivel simbólico la subordinación también es efectiva, y lo es sobre un cuerpo dispuesto a ser calificado, nombrado por una autoridad masculina.

La alimentación como responsabilidad de las mujeres

La construcción de sujetos reflexivos, que se piensan a sí mismos, requiere que estos apropien ciertas divisiones. Según Bourdieu, la somatización progresiva de relaciones fundamentales permite la institución de dos naturalezas diferentes, es decir, de dos *sistemas de diferencias sociales naturalizadas* que se inscriben en los cuerpos (1998: 20). Esta división es la que permitiría engendrar todas aquellas diferencias que ya han sido duraderamente registradas, es decir, que las estructuras estructuradas sean al mismo tiempo estructuras estructurantes, creadoras de realidad –de estructuras objetivas, y manifestaciones y rituales colectivos, como ya se ha dicho–. Esto lo pude ver, entre muchos otros casos, en el caso de Soledad, una niña de 10 años, hija de Ricardo, el maestro de escuela, expresidente de la comunidad. Ella me contaba cierta naturalidad, también con ganas evidentes de llorar –pero nunca lo hizo durante las entrevistas– acerca de la violencia que su padre ejercía sobre su madre y ella misma, la misma que ejercía su abuelo sobre su abuela. Ella me explicaba a partir de allí cierto orden que se guardaba en la comunidad:

“Mi papa le sabe pegar duro a mi mamá. La arrastra por el piso, le pega con cable, con palo. Le da puños en la cabeza, en el piso. A mi me da miedo y me pongo a llorar en un ladito. Mi papá le pega a mi mamá porque dice que ella le engaña con otro hombre, con mi tío. Cuando le pega mi mamá sabe llorar, a veces se va a donde mi abuelita.(...) A mi también me pegó, cogiéndome una vez por el cabello y halándome, y mi mamá solamente ahí le pegó, nunca más le ha pegado, siempre se pone a llorar, y después lo perdona, aunque a veces dice que no le va a perdonar (...). Mi abuelo [el padre de su madre] también le pega a mi abuelita [la única mujer Yachaj de la comunidad y de la zona]. Lo que pasa es que él es alcohólico. Está en el monte y llega a la casa y sabe hablar a mi abuelita, y le dice que por qué no le tiene la comida y la sabe arrastrar por el piso, y mi abuelita no dice nada, aunque mi tío [hermano de su madre] le ha querido pegar a mi papá por eso, es que mi abuelito sabe pegar a toditos”. [M01 28/01/07]

El llamado a incorporar la norma y así responder a ella no se hace efectivo por sí solo, debe ser llevado a cabo a través de una serie de actos, actos de violencia simbólica y física. Lo podemos ver en el relato de una mujer de la comunidad al recordar cómo ella de niña aprendió cuál era su lugar al ver cuál era el de su madre:

“principalmente a una mi padre s::í, ha sabido maltratar, tomar, caña brava ha sido como dicen, así sin plata mandaba a mi mamá cuando llegaba borracho a que le preparara de comer, mandaba a la calle a buscar comida así sin plata, y nosotros lloramos escuchando a mi mamá. Como mi papá ha sabido pegar muy duro, la gente aquí le conocía :: y le daban no más a mi mamá comida para que le cocinara, si ella no le hacía, ahí mismo mi papá sabía votarle todo y ollas afuera, entonces le pegaba” [M05 30-01-07].

Si no estaba dispuesta a cocinar para su esposo cuando este se lo pidiera, esta mujer debía estar dispuesta una violencia mayor. La ame-

naza del ataque, o bien todo el trabajo de enseñanza que realizan las madres con sus hijas acerca de sus responsabilidades son evidencia del tipo de violencia al que nos referimos. Han aprendido a ser unas mujeres ágiles en la preparación de alimentos para los hombres que llegan a la casa, para sus hermanos, para sus esposos, para las autoridades. La responsabilidad de la consecución y preparación de los alimentos recae sobre ellas. Ante los ojos de la comunidad, son ellas las señaladas cuando hay desnutrición en los niños, cuando hay enfermedades, acusadas de “andar en la vaguería”, como me decía Ricardo, el profesor de la escuela intercultural bilingüe, especialmente en las niñas que no ayudan a sus madres. Entonces, es una restricción que pesa, que responsabiliza, que reconocen. Así, Alicia, la madre de dos niñas que iban casi todos los días a mi casa a dibujar y pintar con colores y acuarelas, me responde cuando le pregunto por las razones que llevan a su marido a pegarle:

“umm [ríe, lamenta] es que así es costumbre. Yo lloro, si paso mal, a veces en la espalda, en las piernas, con palo no más. Yo no hago nada, y después vuelvo, después quiero volver, es que cuando no está borracho no pega; el hombre pega a la mujer cuando no cocina, cuando no le da chicha, cuando no le da fresquito [bebida para la sed] ::: cuando se porta bien una, la hija y la madre, ahí no pega” [M27 28-01-07].

Alicia tanto como sus hijas ya ha hecho costumbre su deber, y así mismo costumbre el derecho de los hombres de recordárselo, e incluso, son las mismas mujeres que entre ellas se llaman a cumplir la norma, como me decía la señora Zenaida, madre de Viviana acerca de la reticencia de su hija a cumplir las órdenes en el hogar:

“Viviana de vez en cuando no me hace caso, a ella no le gusta que le dé tarea. A veces la obligo a que trabaje, diciendo que ‘no sirves para nada’” [M18 13-02-07].

Las niñas comienzan a saber a través de los años que pasan exactamente qué es lo que se espera de ellas. Lo han internalizado, e intentan cumplirlo, en medio de una estructura de poder con múltiples exigencias y posibilidades propuestas por agentes que se disputan el

monopolio de la legitimidad de la interpelación –ong’s, escuela, iglesia, instituciones de salud del estado, etc.–. Entonces, a las mujeres, y a las niñas progresivamente, se les exige satisfacer las necesidades alimenticias de la familia, asegurar parte importante de su reproducción material. Este deber asignado restringe, en primer lugar, su movilidad física, al limitar su espacio legítimo a la chacra y la cocina –y ahora progresivamente a la escuela y los espacios de la organización política–. En segundo lugar, legitima la violencia que sobre ellas se ejerce, tanto física como simbólica. En tercer lugar, las lleva a reconocer espacios simbólicos de forclusión⁴, pues al tiempo que las mujeres, tanto niñas como adultas construyen su agencia, deben rechazar lo que permanece fuera del universo de su existencia simbólica en tanto sujeto (Butler, 1997: 224); esto produce tanto sufrimiento en la abyección –por no ser, por no poder ser la mujer esperada– como dolor por asumir el papel que le es designado. Rechazan aquel control que sobre el cuerpo, su movilidad, su sexualidad, es asumido como potestad masculina en estas comunidades (Muratorio, s.f.: 14).

Yo se, por eso puedo: la alimentación y la resistencia

Viviana me ha dicho “a veces me pegan cuando yo no obedezco, cuando no hago los deberes, a veces porque no cocino la yuca, por ejemplo porque no lavo los platos, porque no pongo a barrer la casa, ahí me hablan, diciéndome [mi padre, mi madre, mis hermanos y hermanas] ‘vaga, como niña debes aprender, si eres mujercita, cuando te cases, ¿qué vas a hacer, así vas a vivir?, te va a pegar tu marido’”. Viviana

⁴ Judith Butler se refiere a la forclusión, en tanto “rechazo primordial de aquello que permanece fuera del universo simbólico del sujeto” (Butler, 1997: 264). La forclusión es aquello que funda al sujeto, que le permite emerger, al repudiar lo que debe permanecer fuera de su espectro de sujeción, pero que a la vez debe mantener vivo como barrera para marcar los límites del yo. Butler postula que, sin embargo, este repudio, en tanto deseo, continua existiendo como tal en la psique del individuo a través de la internalización del deseo en forma de identificación, a través de la vuelta melancólica (Butler, 2001: 185, 191). La forclusión construye, en otras palabras, el exterior constitutivo de Derrida, es el proceso que permite la marcación de límites entre lo psíquico y lo social, entre lo imaginario y lo simbólico: “el sujeto se constituye a través de la fuerza de la exclusión y la abyección, una fuerza que constituye un exterior constitutivo del sujeto, un exterior abyecto que, después de todo, es “interior” al sujeto como su propio repudio fundacional” (Butler, 2002: 20).

se contrariaba por las exigencias domésticas que no quería cumplir, un cuerpo furioso y tosco a la hora de hacer lo que le ordenaban —así se manifestaba—. Las sedimentaciones del poder en los cuerpos, el dolor que se adentra en ellos, sin embargo, no implican la quietud. En tanto producción, en tanto positividad, el ejercicio de poder requiere que las expresiones colectivas y públicas y las estructuras objetivas puedan “establecer un sentido práctico del cuerpo, no sólo un sentido de lo que es el cuerpo, sino cómo puede o no negociar el espacio, su ‘localización’ en términos de coordenadas culturales vigentes” (Butler, 1997: 255). Se necesita para performar, ante todo un cuerpo *dispuesto* a hacerlo, pero también un cuerpo controlado, tal como ha sido expuesto en recientes etnografías que sobre el tema de la violencia de género han sido realizadas en comunidades Kichwas de la región (Segura, 2006: 9).

Después del almuerzo todos vuelven a sus labores, madre a la chacra y padre al cultivo, hijos e hijas a jugar, hacer deberes, traer agua. Llega el hermano de Viviana de la escuela, y se sienta en la cocina, esperando ser servido. Viviana entra y le sirve la comida, callada, sin decir nada, cumpliendo aparentemente a cabalidad lo que le corresponde. Observo que, aunque no pronuncia ninguna palabra, está sirviendo la comida a su hermano con bastante rabia, poniendo la comida en el plato sin ningún cuidado de la forma, contrario al modo en que generalmente sirve a su padre o cuando está siendo supervisada por un adulto —estando yo presente debiera ante ella representar quizá cabalmente a un adulto, pero Viviana ya sabe que cuando ella actúa de esa forma yo no le digo nada, no le reprendo como los demás—. Después de poner-arrojar el plato delante de su hermano toma un pedazo de plátano y se lo da casi sin mirarle, y se va, dejándole comer solo, mientras este le dice “yo no quiero comer eso”, y Viviana le ordena —será cumplido— “pues lo tienes que comer, es lo que hay, yo te serví, yo cociné eso”.

Este relato me sirve como ejemplo para evidenciar el poder de lo simbólico como espacio de subversión. Mientras desde el psicoanálisis por ejemplo Lacan relaciona lo simbólico con el espacio de la dominación, y lo imaginario como escenario de lo no transitado por lo simbólico, Foucault entiende la resistencia como un efecto del poder, producido precisamente a partir de los efectos inesperados en las interpe-laciones simbólicas, en los llamados de la Ley para la constitución de los sujetos, ocurrido en lo simbólico (Butler, 2001: 112). Viviana debe

servirle la comida a su hermano, debe servir a los hombres, y su padre, Yachaj, es uno de los que tiene el poder de decidir sobre su cuerpo –salud física, emocional, sus sueños, su futuro, su vida– en caso de que no *responda* a su llamado. Pero Viviana sabe, siente, que en tanto el poder la requiere para constituirse, ella puede responderle, puede creativamente hacerlo, y es el deseo de existir ella misma también, el que la lleva a servirle todos los días a los hombres de su hogar, preparándose para servirle en un futuro a otros hombres –su esposo, sus hijos, los líderes de la comunidad, los profesores, los representantes de las ong’s–. Servirles *mal*, servirles a veces con deseo de hacerlo, otras con un odio evidente, otras poco, otras mucho, otras con buen sabor, otras con las sobras, pero siempre hacerlo, porque sabe también que si no lo hace estaría condenada a una muerte social segura. En este sentido el espacio doméstico se convierte para algunas mujeres en espacio de resistencia u *obstrucción*, término utilizado por Héritier para referirse al derecho de veto “*inexpresable pero real*” que poseen las mujeres al ser productoras de ciertos bienes dentro de la lógica local del reparto sexual (1996: 292).

“Sin control sólo se llega a la perdición”: el ejercicio de la sexualidad

El lenguaje del sexo y la alimentación se entrecruzan (Sheper-Hugues, 1997: 163). La mujer en Porotoyacu es la encargada de la alimentación de la familia, y al mismo tiempo, es la encargada de la reproducción de la misma, aunque ella no sea ella quien esté en la posición de escoger siempre de qué forma y cuando ello es correspondiente. Foucault encontró que en la Edad Media, si bien la búsqueda de control y a la vez de satisfacción de las necesidades alimenticias tenía límites en los discursos reguladores, no ocurría lo mismo con el ejercicio de la sexualidad. Para ello era necesaria la creación de un cuerpo heterogéneo de discursos, propuestas (filosóficas, morales, filantrópicas y demás), instituciones, leyes y enunciados científicos, es decir, un *dispositivo de la sexualidad* (Macey, 1995: 434), que hiciera “proliferar, innovar, anexar, inventar, penetrar los cuerpos de manera cada vez más detallada y controlar las poblaciones de manera más total” (Foucault, 1989: 130). En el contexto estudiado ahora no podemos referirnos específicamente a un dispositivo, en cuanto no existe un cuerpo –un conjunto de discursos articulados, disciplinadores– que tengan por

objeto la producción de una sexualidad. Si bien existen discursos respecto de la sexualidad, que materializan e invisten los cuerpos bajo su marca, no existe una “red que los une, que gobierna el juego entre los hilos heterogéneos” (Macey, 1995: 434). Podemos sin embargo preguntarnos por los discursos –paralelos, dominantes, nuevos, viejos– de la sexualidad que existen en la comunidad de Porotoyacu, que le dan forma, y posibilidad, a los cuerpos para constituirse en sujetos para fines diferentes, a veces contradictorios.

La señora Margarita, de 45 años de edad, ha venido a visitar a la familia de su hermano Víctor. Vive en Archidona junto con cuatro sobrinas, y cada cierto tiempo se desplaza hacia Galeras, zona rural ubicada a cinco horas de Archidona, donde tiene cultivos de naranjilla. La trayectoria de vida de la señora Margarita parece diferente de la recorrida por las demás mujeres de las comunidades Kichwas de la zona. Siendo joven, fue pedida en matrimonio por varias familias, pero sus padres, en virtud que era la hija menor de la familia, la única que vivía entonces con ellos, decidieron no aceptar ninguna propuesta, apoyándose así mismo en el deseo de Margarita de no casarse. Cuando cumple 19 años, muere su hermana mayor de 45 años, dejando 10 hijos y un esposo paralítico (el señor ha quedado en ese estado al encontrarse borracho, costumbre seguida por las personas marcadas por este sexo, y caer del tercer piso de una casa).

Entonces, la señora Margarita acepta el pedido de su hermana moribunda y se hace cargo de la familia de ésta, incluso de su esposo. Durante los últimos 16 años, ha cumplido el papel de “mamá y papá” como dice ella, trabajando, educando a sus sobrinos y atendiendo al viudo paralítico. Margarita me dice “nunca he querido casarme, si quisiera casar iba a sufrir, no quería que hombre maltratara a mi y por eso nunca acepté (...) hombre habla, pega, manda, y yo quería estar tranquila junto con mis hijos [sobrinos], que nadie me maltratara”. Reconociendo de esta manera que la vía del maltrato, si bien es naturalizada por las mujeres Kichwas, es reconocida como esto, como una vía. Lastimosamente para muchas es la mejor posible, mientras que para otras, como Margarita, se presentó como una segunda opción, ante otra que escogió, y que le escogió, dentro de una cultura que destina la crianza de los hijos a las mujeres. Es por ello que ella ha debido, ha querido, asumir el rol de madre de sus sobrinos, librándose de la

violencia física de un esposo, y a la vez aceptando y asumiendo la violencia simbólica que le ha construido como agente hasta ahora, en tanto *mujer y madre*.

Es posible comprender a través del relato de la señora Margarita que para las mujeres Kichwas de Rucullacta el matrimonio no está separado del maltrato, de modo que al escoger uno, inevitablemente están aceptando el otro. Entonces el control de su sexualidad, que durante la infancia y adolescencia ha estado controlada por sus padres y hermanos, tanto como por la comunidad a través de la violencia, pasa a ser controlada directamente por el esposo y los hijos (cuando estos crecen), por la familia y la comunidad. De esta forma se anulan las posibilidades para el uso conciente de su propio cuerpo, volviendo prácticos todos esos principios incorporados en la infancia. Es importante aquí mencionar análisis como el de Blanca Muratorio en el sentido que la violencia de género evidencia siempre un miedo, un miedo a la pérdida del control sobre las mujeres, evidente cada vez con mayor fuerza, tanto más cuanto mayor es la violencia que sobre ellas se ejerce en las últimas décadas (Muratorio, s.f.: 15).

El discurso dominante de la sexualidad actúa aquí de forma que la sumisión de las mujeres producida por unas relaciones de fuerza en que están inmersas, naturaliza el control, lo hace esperado, inevitable. Se permite que este discurso pueda somatizarse culturalmente a través del inconsciente, tener una traducción natural en el hecho de meterse debajo, someterse, inclinarse, rebajarse, encorvarse” (Bourdieu, 1998: 54-55). Pero para ello es necesaria una *toma de posición*, se necesita responder a la *interpelación*, es necesaria la agencia para construir sujetos, y es en este sentido que Segundo, uno de los líderes de mayor edad de la comunidad, me dice que de acuerdo a la forma en que responda a los deberes asignados por la comunidad una niña, una joven, una mujer en la comunidad, podrá esperar un futuro acorde:

“Si coge usted quiere, se pinta usted misma [con la marca negra de la desobediencia], y se va a morir con esa marca [dura para toda la vida], usted no tiene que pintarse, tiene que ser buena señorita y buena mujer, respetando donde quiera, amoroso, sociable, ¿así quién dice nada?, si es buena mujer, todos van a querer enamorar a usted, porque es

buena mujer, y ahora si usted es una habladora, si parece nacida de un árbol caído ¿quién va a querer?, si es bandida es porque no ha nacido de un humano, esa mujer cocinaba y fritaba chicharrón. Ahora, si es así los demás van a decir en secreto ‘mira esa, yo se cómo es, así es esa mujer, yo ayer me acosté con ella, vamos a ver otra vez’, ¿y una mujer así qué vale?, ¿sí ve, si ve? Entonces no hay que marcarse nunca con el marcador negro, hay que cuidarse, porque la vida es jodido, si eres científico o multimillonario, es igual para ti (c.o. ahora está aconsejándome a mi) que respeten el gobierno, la ley del padre. A las mujeres jóvenes que actúan mal, que hacen escándalo público, en la comunidad todos van a decir ‘en esa familia no hay que enamorar, esa familia ni pensar en llevar una hija de ellos’. Entonces yo digo que esas son cocinadas y fritas como el chicharrón, eso es, malas, en su pecho, porque hay un marcador negro en la mesa, hay un marcador negro en la cama” [M16 05-02-07].

La labor de incorporación de unos principios de división sexual que producen un *sentido práctico* del uso del placer y la dirección del deseo, es posible gracias a una serie de instituciones que en ámbitos diferentes, permiten educar, en tanto acto político a las mujeres (Bourdieu, 1998: 54), tanto como a los hombres, en la naturalización de una visión del mundo y no otra. Aquella que permite la movilización controlada de la materialidad (el cuerpo vivido) de los individuos, del placer permitido, del dolor físico y psicológico legítimo, una sexualidad en principio –en derechos, en legitimidad– privada de placer para la mujer en la edad adulta, pero signo de fidelidad en las comunidades Kichwas de la Amazonía ecuatoriana (Segura, 2006: 82). En tanto la socialización atraviesa primeramente a los cuerpos para incorporar disposiciones políticas, decimos que los discursos de la sexualidad actúan para orientar, a través de diversos mecanismos, a la experiencia sexual en forma política (Bourdieu, 1998: 73). En la adolescencia de las mujeres en Porotoyacu ello se refleja en el hecho que las niñas deben, a partir de los doce años, asumir las restricciones que se les impone en tanto *maltas* en cuanto a las relaciones sexuales. Se supone que deben esperar al matrimonio (Vallejo, s.f.: 17), y experimentan un mayor

control en el ejercicio de la sexualidad respecto de los hombres, según se ha comprobado en varias etnografías realizadas en la región (Vallejo, s.f.; Muratorio, 2002).

Y la experiencia sexual se incorpora, se hace cotidiana, sedimenta una posición, que es al mismo tiempo la sedimentación de un cuerpo, premisa de “la sumisión inmediata y prerreflexiva de los cuerpos socializados” (Bourdieu, 1998: 23). Sin embargo, si pensamos en la sedimentación podemos estar negando la capacidad de la violencia simbólica, de la limitación, para constituirse en el escenario de la subversión. Si bien Butler argumenta que la sedimentación de los usos de un *nombre*, la sedimentación de un trauma⁵, considera que la agencia se deriva de las limitaciones en el lenguaje, por lo que la limitación no tiene sólo connotaciones negativas (Butler, 1997: 72). Es en la repetición de una subordinación originaria donde Butler encuentra, a partir de la iteración, de la cita, la posibilidad de repetir con un propósito diferente, parcialmente abierto, la restricción de las interpelaciones que llaman a los agentes a constituirse (Ibíd.: 69). Pensemos entonces en estos llamados –ahora en el ámbito de la expresión colectiva y pública que permite constituir las estructuras objetivas según Bourdieu–, y en cómo responden a ellos las llamadas a constituirse como *mujercitas*⁸, como *citan* la norma.

La organización política de la comunidad es un primer espacio en que se realiza el llamado de constitución. Uno de los aspectos positivos son los espacios de participación en torneos deportivos para mujeres. El deporte, como espacio de visibilización, que permite a las mujeres conforman equipos deportivos de baloncesto y volleyball, para tener una presencia en los espacios públicos de la comunidad, y así mismo a las niñas visibilizarse en el mundo escolar y comunitario.

Por otro lado, la instancia política comunitaria actúa como ente regulador de la violencia que se ejerce sobre las mujeres, y que a su vez permite controlar su sexualidad, y como bien apunta Muratorio, “niegan o esconden la amplia ocurrencia de violencia doméstica contra

5 Butler entiende el término trauma como “una memoria que vive en el lenguaje y que el lenguaje transmite” (Butler, 1997: 65)

8 Es el término con el que en estas comunidades se refieren a las mujeres, niñas y adultas.

mujeres en sus propias comunidades” (2002: 1). Voy en el bus que me lleva de la comunidad hacia el municipio de Archidona, para solicitar en las oficinas de la administración municipal las estadísticas sobre violencia intrafamiliar de Porotoyacu. Un poco más abajo de la casa en que estoy viviendo, se sube al bus César, el presidente de la comunidad, quien se dirige al mismo lugar, pero vestido formalmente, con su mejor traje, para gestionar proyectos de la comunidad. Se sienta a mi lado, saludándome con una reverencia que considero poco normal (para mi, aunque quizá normal para él a juzgar por la posible representación que ha construido sobre esta *mujer*).

Aprovecho el trayecto para preguntarle acerca de la vía de solución comunitaria de los casos de violencia intrafamiliar. En primer lugar, me dice que desde que se creó la Casa de la Mujer en el municipio del Tena, una instancia legal para la denuncia de los casos de violencia intrafamiliar ubicada en la capital de la provincia, a una hora de camino en carro desde la comunidad. Es por ello que, según César, ya no hay violencia intrafamiliar, los padres y madres ya no golpean a sus hijos –César no considera la violencia de pareja como v. intrafamiliar–, ahora temen ser encarcelados. Después le pregunto con insistencia acerca de la violencia en la pareja, que casi la totalidad de las veces se ejerce sobre la mujer, y me dice que ese no es un problema de la comunidad, pues ahora, dice, “es más que todo violencia psicológica”.

Así me da a entender, primero, que está interesado en ocultar la violencia física como una realidad presente, y segundo, que considera a la violencia psicológica como un mal menor. Le menciono que durante un taller de pintura que hicimos con los niños y niñas de la escuela, cuyo tema fue la vida en la familia y las cosas tristes de ella, los y las estudiantes dibujaron y pintaron con acuarela los palos, correas, machetes, con que el padre golpea a la madre, o el hermano a la hermana, y a estos y estas en su propia casa. César me dice, no pudiendo negar ya esta cruda realidad, que son primero los vecinos y familiares quienes ayudan intentando resolver mediante consejos el conflicto⁹, y

⁹ Aunque ya sé por Rita, una mujer de la comunidad, que las mujeres no se involucran demasiado en ello porque pueden salir igualmente golpeadas por el hombre que maltrató a la mujer a quien tratan de ayudar.

posteriormente, si el conflicto no es solucionado¹⁰ pasa a manos de la junta de la comunidad (compuesta por hombres), donde se le *aconseja* al hombre agresor sobre las consecuencias que puede tener su conducta en relación con la judicialización de que puede ser objeto en el sistema jurídico ecuatoriano.

Después de estar en silencio unos segundos, César me dice con alegría (con un orgullo que denota felicidad por la nueva soberanía) que ahora la organización está cambiando, que ha dejado de ser hace unos meses una cooperativa de asociados para organizarse como los demás pueblos indígenas del Ecuador, como la organización de pueblos indígenas Kichwas de Rucullacta. Ahora la comunidad va a gozar de jurisdicción propia, de modo que la intervención sobre la violencia intrafamiliar estará a cargo únicamente de las autoridades de la misma, y no podrán participar directamente el sistema jurídico ecuatoriano. Así, instituciones que se presentan ahora como un bloqueo temporal a la violencia, como la Casa de la Mujer, dejarían de tener cualquier tipo de injerencia en la zona, y el conflicto, en el caso que se considere que realmente hay uno, se “solucionará” con la firma de un acta¹¹.

Lo que César llama “justicia tradicional indígena”, parece un mecanismo de disciplinamiento que encierra las prácticas de construcción y dominación sobre la mujer y la niña Kichwa, el punto final del circuito de naturalización de la violencia¹² (Segura, 2006: 60). Traigo a la conversación el caso de la señora María, una adulta mayor que murió hace tres semanas en la comunidad. La señora María vivía en Porotoyacu, mientras que su hija de 18 años recién casada –incluso asis-

¹⁰ Según mis observaciones en la comunidad, se dice que se ha “solucionado” el conflicto si el hombre acepta dejar de golpear temporalmente a su pareja, si lo sigue haciendo sin dejarle marcas visibles o hacer escándalos, o bien si le amenaza a ella para que no vuelva a denunciar

¹¹ El acta tiene por objeto prevenir al agente maltratante del castigo potencial al que se expone si vuelve a agredir físicamente (con marcas visibles e “importantes” de sancionar ante los ojos del consejo directivo de la comunidad, compuesto por hombres).

¹² En el estudio realizado por la antropóloga Maritza Segura en comunidades Kichwas de Sucumbios –provincia amazónica ecuatoriana-, la autora estableció que la violencia ejercida hacia las mujeres sigue un ciclo de naturalización marcado por la ambigüedad del reconocimiento y la invisibilización de la misma. (Segura, 2006).

tí yo a su matrimonio, realizado hace un mes— vivía con su esposo en Mariposa, la comunidad de éste, como es la costumbre. El joven marido le ha pegado a su esposa, y la señora María, al ver las grandes marcas en el rostro y cuerpo de su hija, furiosa acude donde su yerno, para exigirle [“aconsejarle” es el término usado en la comunidad] que no golpee a su hija, y el yerno le responde con los mismos golpes, pero esta vez no los dirige hacia su pareja, sino hacia su suegra. La señora María no resiste el dolor y la contundencia de los golpes que le han dado, y después de una semana de convalecencia, muere. Entonces por el relato de César entiendo que tal como lo evidenció Segura para las comunidades de Sucumbios, y como se ve en el caso de las autoridades indígenas de Porotoyacu “por un lado se reconoce la existencia de la violencia contra las mujeres, y por otro, se la mantiene en silencio” (2006: 8).



La señora María baila en la fiesta de matrimonio de su hija

Si bien los padres actúan para regular la violencia que se ejerce sobre las parejas de sus hijos, permitiéndola e incitándola en cierta medida, no lo hacen hasta el punto que provoque una muerte pero sí que afirme las jerarquías. Blanca Muratorio, en las etnografías realizadas en estas comunidades, ha evidenciado que las suegras pueden también ser víctimas de la violencia ejercida por sus hijos-as- y yernos (s.f.: 10). Durante el velorio de María, las mujeres entre chisme y pregunta comentaban sobre las posibles causas de su fallecimiento, y así mismo de las marcas en su rostro, hasta que la hija de la difunta llorando y en voz baja cuenta a sus comadres la verdad de lo sucedido y las amenazas posteriores de su esposo para que no dijera nada a la comunidad. Es

importante mencionar que después del velorio, el caso de la señora María no se volvió a comentar en la comunidad, olvidado o poco *importante*. Pareciera que indigno de ser recordado, ya ha prestado su utilidad al incorporarse como *evidencia* de la *realidad* ante las niñas, jóvenes y adultas.

Le pregunto a César si se ha seguido algún tipo de proceso dentro de la justicia tradicional respecto de este caso, frente a lo que él, completamente seguro de la correspondencia de los procedimientos de la organización que preside me dice “no, las cosas se han dejado así, ya muerta la señora no hay ningún acta de compromiso que firmar”. Llego en ese momento a comprender cómo funciona la lógica de la administración de justicia Kichwa del alto Napo, hasta dónde pueden llegar las reglas del juego, rayando en lo macondiano: ¡claro, ya muerta la señora, no hay nada que enmendar en su cuerpo, no hay hospital que pagar, no hay entonces acta que el agresor deba firmar! Lo que cuenta es la administración de la vida, y su mantenimiento en pos del cumplimiento de las funciones socialmente asignadas, y en ningún momento el bienestar de las mujeres, ni el de las vivas, ni el de la memoria de las muertas para la transformación de las generaciones posteriores. Pero las organizaciones no reconocen que, como lo ha planteado ya Muratorio, en los procesos de etnogénesis se ganaría mucho si se permitiera la creación de nuevas identidades de género basadas en la resistencia y la memoria constructiva de un pasado violento (2002: 13).



El día del velorio de la señora María, la comunidad solitaria, todos/as visitando a la muerta. Al siguiente día, hombres ebrios sentados en las casas, hablando, riendo, la música fuerte en las casas. Todo vuelve a la normalidad

Además de la organización política de la comunidad, un segundo espacio es la familia, en el marco de las mediaciones comunitarias. Hay algunos espacios performativos, algunas salidas que permiten a las mujeres, y entre ellas a las niñas, resistir ante la violencia. Pueden por ejemplo escapar, correr. La casa de familiares, comadres, vecinas, es un refugio temporal que permite escapar de la violencia física. También usan embriagar –distráer– al hombre maltratante, pues tanto como el alcohol propicia la violencia de hombres hacia mujeres, las mujeres le utilizan para hacer dormir al marido y que este desista, o por lo menos olvide temporalmente el deseo de maltratarles. Aconsejar, modo en que las comadres y familiares mujeres se constituyen en mediadoras temporales ante la violencia ejercida por el hombre sobre la mujer, sea cual sea la relación entre el agresor y la agredida (hermanos, esposos, hijos, sobrinos, amigos, novios, etc.). Escuchar, mecanismo a través del cual, sin solucionar el problema de violencia, las mujeres realizan una venganza de la palabra, se quejan entre sí, se escuchan. La exigencia de participación política, pues a pesar de no ser escuchadas en las instancias políticas, se están formando algunas (poquísimas) líderes mujeres, quienes espero, crearán espacios de participación.

Sin embargo, como anota Maritza Segura, en las familias Kichwas de la Amazonía el hombre asume un rol proveedor, y es suya la potestad de actuar en espacios públicos, mientras que la mujer está asociada con lo doméstico –orden físico del hogar, cuidado de la huerta, cuidado de los animales, y apoyo en las labores productivas de la finca– (2006: 42). A su vez, el hombre ejerce, como ya se mencionó, un control indirecto a través de las mujeres adultas sobre la sexualidad y la reproducción de las más jóvenes. En Porotoyacu, los padres y madres aconsejan a sus hijas –por el bien de ellas, con un *desinterés* que nada tiene que ver con la indiferencia–, que el matrimonio es requisito para el ejercicio de la sexualidad, y que las niñas deben estar separadas de los niños (al menos así lo intentan). Piensan también que el dolor las hace fuertes –y para ello los golpes con ortiga desde pequeñas (Vallejo, s.f.: 20)–, al tiempo que consideran la exploración del propio cuerpo o de uno semejante como un pecado, como un camino hacia la *perdición*, contraria al interés de reproducción social. Al respecto, la señora Rita me cuenta de las experiencias para intentar llevar a cabo la responsabilidad asignada en el control de la reproducción de sus hijas, elemento inseparable del control de la sexualidad de los y las adolescentes:

“Más se cabreó mi esposo porque no quería ese hombre juntarse con mi hija [estaba embarazada con catorce años de edad], por eso enojó más, y [le dijo a su hija] ‘por qué te has enamorado de ese hombre, si ahora no te va a llevar, ¿por qué le dejaste?’, así le dijo, y ella decía que ‘no, mamita y papito si me va a llevar, la familia no más es la que no quiere, él si me quiere, él no me va a dejar y yo no le voy a dejar’ así me dijo. Entonces nosotros pensamos que si ella quería hacer así, pues que ya la guambrita ya había decidido (...) Cuando había problema de mi hija, ahí si me pegó [mi esposo], me haló del pelo, me pegó con correa, porque quería pegar a la hija, pero yo le dije ‘si está embarazada, ¿cómo le vas a maltratar?’, y ahí mismo me dio con correa, dos correazos me dio [se ríe], dos correazos, dos correas me dio; me dijo ‘usted me tiene que dejar pegarle, es mi hija, si yo quiero yo puedo matarle’ y yo le digo ‘cómo le vas a matar, si le matas te voy a mandar a la cárcel, si le maltrata’, entonces ahí si me pegó, ‘tú le tenías que haber cuidado’ me decía”. [M05 31-01-07]

Pero la señora Rita no denunció a su esposo, quien siguió maltratándole a ella y a su hija embarazada por algunos meses más. Incluso Viviana, la niña de doce años, me dice que ella ayuda a cuidar a los niños de su familia “porque sí”, involucrada en la reproducción familiar tanto como su madre que llora porque se siente culpable de que su hija Doris haya escapado de la violencia del hogar migrando hacia la capital del país, sintiéndose *mala madre*. O Rita, que acepta los golpes de su esposo como castigo por no controlar la iniciación sexual de su hija menor. La familia funciona mediante acuerdos tácitos, leyes más y leyes menos importantes, leyes que se pueden infringir, y leyes que amenazan con la expulsión, con la destrucción del vínculo con aquellos que han producido a esa niña, a esa mujer. Leyes que aterran, que causan el miedo espantoso de dejar de existir –corporal y simbólicamente– para sí misma y para aquellos que te han construido bajo la subordinación.

Y estas leyes se producen, se representan, se ejecutan, a la hora de comer, en la distribución del espacio, al pensar quien duerme con

quien en la casa, al lavar la ropa la mujer y no el hombre. Esperando ansiosa la niña al padre, protegiendo la madre al hijo, golpeando a su hija —o al contrario—. Y es esta incorporación efectiva lo que lleva a Soledad, de diez años, a querer abrazar a su padre días después que éste ha golpeado a su madre. Soledad no lo ha olvidado, pero supone que si así ocurre es porque *es costumbre*, “casi siempre los papás les pegan a las mamás”. Es la evidencia de que existe un orden, indispensable para que las mujeres *sean* en el mundo sin el riesgo de desaparecer, que sean en un orden con garantía de pervivencia en el tiempo.

Sin embargo, es importante observar que el modelo de familia Napo Kichwa ha sufrido transformaciones durante las últimas décadas. Como anotan Muratorio y Vallejo (Muratorio, 2000^a; Vallejo, s.f.) la participación de los mayores en la toma de decisiones de las mujeres jóvenes es cada vez menor, y mayor el número de embarazos adolescentes y madres solteras. Las mujeres adultas también participan de la disputa respecto de las nuevas ideas de las jóvenes mujeres (Muratorio, 2000^a, 238). De este modo, las mayores pueden llegar a ser puntos de apoyo en la resistencia contra la violencia de género, pero también sus legitimadoras. Así se ve en el relato de la señora Rita, quien vivió desde niña el maltrato, y a pesar de ello, considera que su hija ya no merece ser golpeada porque atiende a su marido:

“otro hermano me ha sabido pegar, ha sabido maltratar, cuando estábamos jugando así de niñas, y él cuando decía con una sola palabra que vengan a comer a la mesa, así teníamos que estar, y si no hacíamos caso ahí mismo nos pegaba, en la boca nos sabía pegar, si, era malo [...] la suegra de mi hija de 14 años la quiere a mi hija bastante, porque barre, cocina, lava, limpia, como una empleada mismo para el esposo y la mamá, por eso la quiere, y ya no le maltratan” [M05 30-01-07].

Un tercer espacio es la escuela. En Porotoyacu las correlaciones de fuerza han cambiado, ahora la escuela debe apoyar a la familia en la tarea de prevenir los embarazos adolescentes “deben estudiar para que no piensen en la prostitución y el fracaso”, menciona el director de la

escuela, en comunidades antes reguladas por el matrimonio obligado. A la vez, aunque para algunos padres en la comunidad la escuela se presente como ayuda, para otros es un espacio disfuncional que va a hacerles perder dinero. Mientras que los niños habrán de ayudar a sus padres en la vida adulta, las niñas pueden tener asignado por destino ser madres y abandonar el hogar con sus esposos, como debiera ocurrir según las costumbres, o bien, ser madres solteras y convertirse ante los ojos de muchas familias en una carga, haciéndose, ante los ojos de muchos padres y madres, improductivo que estudien, a la familia no le va a ser útil, o bien la dinámica escolar misma se va a encargar de marginarla del derecho a la educación. Así me lo contó María, de 20 años, quien había tomado ese camino:

En el colegio enseñan que no hay que tener guagua, pero no enseñan como no hay que tener. Por eso muchas mujeres jóvenes se quedan embarazadas y dejan el colegio, o si quieren seguir en el colegio no las quieren y las expulsan. Por eso de 40 que empezamos la secundaria sólo terminamos 4 mujeres y los demás 15 hombres. Aquí algunos esposos saben pegar a las mujeres, las maltratan. La mujer como yo tiene que ir a la chacra desde las 6 de la mañana hasta las 11 de la mañana o hasta las doce. Después tiene que ir a la casa a preparar la comida, hacer la chicha, pelar la yuca y cocinar, hacer la chucula (colada de plátano), cuidar a los guaguas y servir a la suegra. Cuando llega el marido tengo que servir a él. Después arreglar la casa, y me voy a acostar a las seis de la tarde o siete, hasta el otro día. [M02 30-01-07].

Sin embargo, la escuela intercultural bilingüe no es una institución eminentemente tradicional. Es un espacio de integración de espacios locales con lo globales, y en esta medida, ha permitido a su vez pensar a las nuevas generaciones en diferentes posibilidades que cuestionan y debilitan los controles antes más efectivos que ejercen los hombres y las mujeres mayores (Muratorio, 2000^a: 236). La escuela se presenta, como ya hemos visto, como un espacio de reconocimiento en cierta forma distinto de la comunidad, donde en principio, hom-

bres y mujeres están en igualdad de condiciones. Así mismo, el grado de educación de una mujer puede determinar un cierto tipo de reconocimiento y respeto dentro de la comunidad, aunque sea en grado relativo. Se hace posible en cierta medida, un cierto nivel, muy bajo, de autodeterminación y en tanto sea así, el ejercicio de su sexualidad en forma de contestación dislocada de las exigencias comunitarias (Muratorio, s.f.: 15). Es el caso de Marcia, la maestra de Viviana, quien aunque ya debiera estar casada según la tradición, es respetada como maestra, aunque sea soltera y no desee casarse ahora. En este caso, ella ocupa posiciones relativamente equilibradas en relación con otros líderes de la comunidad en algunas situaciones (relacionadas con lo escolar, principalmente).



Marcia, maestra de la escuela, con 24 años aun no se ha casado, en una edad en que, ante los ojos de la comunidad, debería estarlo. En la imagen aparece con César, el presidente de la comunidad, quien le consulta respecto de la ruta a seguir en la caminata estudiantil dirigida por ella.

Ximena, de doce años y estudiante de la escuela de Porotoyacu, comprende que ser niña le da derecho a estudiar, y que a partir de allí puede tener acceso a otros derechos:

“Lo mejor de ser niña y mujer es estudiar, y lo peor es quedar embarazada, bueno, no es malo cuando ya acabamos el colegio, ahí si se puede. Pero lo bueno de ser hombre es que a ellos les dan permiso para salir a todas partes, en cambio a las mujeres no, por eso a veces pienso que sería bueno ser

hombre, es que a los hombres no les pasa nada, no hay peligros para ellos, pero para las mujeres sí. Lo malo es que los hombres les pegan a las mujeres, a ellas les patean, a veces por la espalda, hasta que le dejan negro::ito el cuerpo, así le pegan duramente; la mamá llora y hasta le puede matar el marido a la mujer a golpes. Un vecino le ha pegado a la esposa, hasta con piedras, en los pulmones. Toda la vida ha sido igual. Está mal que le peguen a la esposa porque la puede matar. El marido solo piensa en emborracharse, y la mamá es la que vale porque es la que atiende a los hijos. El marido le pega a la mujer de gana [por nada], si viene borracho y discute ahí le da de una; viene diciendo cosas y le insulta y así le pega, diciéndole que anda con otro, y la pobre llora :: le habla así, hasta piensa [amenaza] de matarle con un machete. Los hijos, como hijos le defienden a la mamá, pero el papá también patea a los hijos. Las mamás solas no se pueden defender, porque les pegan más duro. Si la mamá tiene un marido que pega muy duro, ella tiene que aprender a esconderse con toda la familia [los hijos e hijas] y regresar cuando él se duerme”. [M28 03-02-07].

Implícitamente ella reconoce que la educación de alguna forma la va a poder salvar de vivir las situaciones de violencia que vive en el presente en su familia. Y sabe que este es su derecho. Y al tiempo, problematiza los derechos de los hombres, a los cuales no tiene acceso. Sin embargo, la educación posiblemente le permitirá lograr un cierto nivel de autonomía respecto de tales restricciones.

Un cuarto espacio o escenario es la iglesia. Las misiones religiosas han estado presentes desde el siglo XVI en la zona, influenciando radicalmente la división sexual del trabajo en las comunidades Kichwas del Napo. Han reproducido particularmente la disciplina estatal de la sexualidad y las formas de socialización (Muratorio, 2000^a: 239). También han intentando legitimar el papel de las mujeres como bien simbólico y de valor capaz de producir capital social y capital simbólico (Bourdieu, 1998: 80). Así relata el señor Segundo su infancia con la misión Josefina y el contraste con su experiencia presente:

“Antiguamente, era primero los curas que vivían aquí, vivían y mandaban a la escuela; tenían aparte a las madres [monjas], no entraban ningún varón allá, siempre separados :: y venían a hacer la misa, una de niños y otra de niñas, las madres están viendo, y cuidando en la misa que no hagan nada, yo he pasado así, y nosotros sí teníamos miedo. Los curas cuidaban bien a las mujercitas, y los papás y mamás si controlaban” [M16 0502/07].

Describir el acto litúrgico tal y como ocurre en la actualidad en la comunidad también nos podrá ilustrar al respecto. A la misa asisten aproximadamente 30 personas, de las cuales sólo tres son hombres, y de los restantes, un poco más de la mitad son niñas, y las demás mujeres jóvenes y adultas. El sacerdote realiza su sermón abordando el tema del pecado. Se dirige contra la juventud, diciendo “el pecado grave da muerte al alma (...) comete pecado grave el que está juntado [conviviendo, sin casarse], mal, sin casarse, también el que quiebra el matrimonio (...) los chicos que se juntan con las chicas para hacer cosas malas [relaciones sexuales] no están con Dios, están en pecado mortal, están con el maldito (...) porque el amor no son las relaciones sexuales, esas son cosas malas”.

Predicando ante un público mayoritariamente femenino, el sacerdote intenta incorporar en ellas el sentido de lo pecaminoso, de lo indebido, para lo cual usa las figuras del bien y del mal, de Dios y del maldito. En este escenario, incita a la ignorancia en los jóvenes, al dejar por fuera de su sermón la realidad innegable de las relaciones sexuales adolescentes, intentando nombrarle como un espacio de lo maligno, negando la sexualidad de los jóvenes. Participando con éxito en la lucha por definir lo abyecto, esta autoridad cuenta con el apoyo de personas como el presidente de la comunidad, para quien los talleres de salud sexual y reproductiva deben dirigirse únicamente a las mujeres casadas. En el semanario litúrgico que entregan a todos los participantes en la misa, se consigna:

“Aspiren a los dones de Dios más elevados (...). El amor es comprensivo, el amor es servicial, y no tiene envidia: el

*amor no es presumido ni se desvanece; no es grosero ni egoísta; no se irrita ni guarda rencor (...) el amor disculpa sin límites, confía sin límites, espera sin límites, soporta sin límites (...)*¹³

Este discurso puede motivar a las mujeres, adultas, jóvenes y niñas, a aceptar la violencia de la que son objeto, y a asumirlo como un acto de amor, de sacrificio, de entrega, y por tanto de creencia en la realidad que deben vivir, con la clara responsabilidad que en ello tiene la iglesia católica con su discurso del matrimonio indisoluble (Muratorio, s.f.: 10). Por fortuna, también puede acentuar el rechazo a tales prácticas. Ahora, esto tiene que ver también con la decisión de cuántos y cuándo se quiere tener hijos. La iglesia católica ha participado activamente en la prohibición de los métodos de anticoncepción, llegando incluso, como ha sido demostrado en algunas etnografías ya realizadas, a la satanización del derecho a la decisión sobre el propio cuerpo que tienen las mujeres. Esa presión es bastante influyente en las niñas y adolescentes, aun más en sus madres (Vallejo, s.f.: 60).

Los medios de comunicación también participan. En casa de la familia de Viviana, como en muchas familias del Alto Napo, a pesar de no haber electricidad, están al tanto de las noticias de la región y el país, y un poco del mundo, a través de un radio que funciona con baterías y que es encendido a las tres de la mañana y hasta después del amanecer, y así mismo en la tarde y la noche. En la emisora Radio Líder están transmitiendo a las dos de la tarde una conferencia que tiene lugar en la ciudad del Tena, sobre el tema de la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes. En ella participan autoridades judiciales y educativas de la región, cuyas intervenciones dejan percibir un marcado acento moralista que condena la sexualidad de niños y niñas. El representante de las autoridades militares dice “ahora con todo eso que dicen que enseñarle a jóvenes a usar preservativos, si es que la virginidad de una señorita es lo más importante que tiene para entregar una mujer al hombre que va a ser su esposo (...) no hay que dejar de lado la moral católica que nos enseña como actuar”. La televisión, el DVD,

13 Centro Salesiano de Pastoral. 2007. Semanario Litúrgico. 28 de enero. Quito: Imprenta don Bosco.

Laura de América —el programa peruano sensacionalista que nadie se pierde en Porotoyacu—, todos espacios de identificación que penetran las disposiciones, las hacen dinámicas, al tiempo que las fijan en la coyuntura de los cuerpos, en unos más que en otros. Pensemos en unos cuerpos listos, preparados, con huellas que deja el haber visto, escuchado o leído, los signos que pueden distinguirlo de otras materialidades en otros lugares y otros tiempos.

Las ong's también actúan a través de los programas de salud sexual y reproductiva, que han sido mayormente insuficientes y poco efectivos. Sin embargo, a partir de estos programas y la llegada de activistas, entre otros, las mujeres han aprendido que la formación académica posiblemente les permitirá asumir una mejor posición dentro del juego (capital económico, capital simbólico), articularse a las luchas de otras que se han construido como ellas, más allá de las fronteras de la comunidad. Las ong's actúan también a través de los programas escolares, instalándose en la plataforma que el Estado ha creado e intentando abordar problemas como el trabajo infantil, más frente a la violencia sexual es poco lo que desde este ámbito se ha propuesto. La Casa de la Mujer se constituye en la principal instancia no comunitaria de denuncia para la violencia de género.

Las denuncias de violencia intrafamiliar son tramitadas para la Casa de la Mujer en primera instancia a través de la comisaría del municipio de Archidona. Desde allí es poco lo que se puede hacer. A juzgar por los argumentos de las funcionarias encargadas del tema en la comisaría, hay varias razones que impiden el efectivo procesamiento de denuncias y la intervención en tales casos (apuntes de campo, 02/02/07). En primer lugar, el hecho que muchos casos de violencia no son asumidos como tales por las mujeres, aun menos por sus familias o los líderes de las comunidades, por ello no se denuncia. Cuando son identificados como tales, intentan ser resueltos en primer lugar intracomunitariamente, de la forma en que acabó de explicar el presidente de la comunidad. Por otro lado, no hay educación en derechos de género, no en grado suficiente para estimular la denuncia. Cuando las mujeres denuncian, y debido a la dependencia económica y afectiva respecto del agresor, retiran la denuncia. En tercer lugar, la policía raramente llega a los sitios alejados de Archidona (Porotoyacu, a una hora en automóvil, es considerado “lejos”), y más escasa es la posibilidad de

que las mujeres lleguen desde sus comunidades. La comisaría no cuenta con un traductor para las mujeres que no saben hablar español. En cuanto a los niños, niñas y adolescentes, raramente denuncian cuando son violentados, por la baja conciencia de derechos, las dificultades físicas de acceso, y el miedo a la represalia.

En sexto lugar, al ser un cargo político, la dirección de la comisaría cambia constantemente, sin que se desarrolle una estrategia de atención a largo plazo. Por último, según me informaron en la comisaría —y como lo confirmé en Porotoyacu—, las autoridades comunitarias y escolares raramente denuncian los casos de violencia sexual contra niños y niñas, y en su lugar lo “tramitan (ocultan, procesan, resuelven) internamente.

Debemos así mismo mencionar al movimiento indígena en el nivel regional y nacional, espacio en cuyo interior las voces de las mujeres, y específicamente sus demandas, han sido generalmente invisibilizadas. Se han priorizado ejes de acción que tienen que ver con otros aspectos de la identidad étnica considerados más problemáticos (Segura, 2006: 22), o bien porque se asume un discurso de la complementariedad e inconmensurabilidad de los géneros, al tiempo que en la vida cotidiana de todos sus agentes la violencia sobre la mujer se hace presente. Inevitablemente “los conflictos de género son una parte integral de los procesos recientes de resurgimiento étnico” (Muratorio, 2002: 2).

Un último actor lo constituyen las instituciones académicas. También entramos a participar en la malla de poder, a luchar por una representación que consideramos correcta, por el reconocimiento de unos derechos y no de otros, para unos, y no para otros. ¿Qué tanto de lo que hacemos llega a las comunidades?, ¿quién lo utiliza?, ¿con qué recursos nos financiamos y quien está interesado en hacerlo? Son preguntas pertinentes, que no abordaremos ahora, aunque estamos plenamente involucrados en ellas, respondiendo con este trabajo. Sin embargo, a modo de mención, transcribo a continuación un fragmento de una entrevista que nos permitirá reflexionar. La conversación se desarrolla entre Carolina (entrevistadora) y Rita, mujer líder de la comunidad:

Rita [R]: *[suena el teléfono celular de la entrevistadora] Ha de ser el novio*

Carolina [C]: *no tengo [risas]*

R: *cómo no ha de tener [risas] si es que hay colono que hacen prueba en once años*

C: *¿qué es prueba?*

R: *relaciones sexuales. A los once o a los doce años*

C: *si claro, si hay*

R: *yo me muero [lo dice despectivamente] a nosotros hasta dieciséis o diecisiete años no nos dejan, nos dicen a los guaguas [los mayores] que antes no se tienen que acercar*

C: *yo a los dieciséis, cuando salí del colegio, porque estuve en colegio femenino*

R: *¿de solo mujeres?*

C: *si, a lo mejor si hubiera tenido novio a los quince ya habría pasado entonces*

R: *como no va a querer, si toda mujer quiere un hombre [risas]. Pero tú si tienes enamorado. Antes sabían venir extranjeros guapos, se casaban con gente nativa, venían bastante [se levanta de la mesa y va a buscar a su hijo de diez años, pues ya desde hace un rato no le escucha. Vuelve]*

C: *¿acaso acá los niños no comienzan a tener relaciones sexuales a los once también?*

R: *acá no, pero :: en raza de ustedes si, así yo escuché. Ahora te estoy entrevistando a usted [risas]. ¿Es verdad lo que dicen, por ejemplo, que en España y otros países empiezan temprano a hacer relaciones así no más como deporte?*

C: *no se, lo que puedo decir es que una persona si empieza a explorar su cuerpo desde pequeña :::*

R: *¿desde pequeñito [mirada de asombro y curiosidad]?. Eso ha estado pasando aquí mismo, de catorce años, se han estado embarazando. Pero aquí no les quieren. Mi marido mismo ha estado buscando a mi hija para pegarle cuando*

ella quedó embarazada a los catorce años

C: ¿tú también le pegaste?

R: claro, es que no me había querido contar la verdad, de que estaba embarazada ::

[M05 30-01-07]

La interpelación necesita de respuesta para ser efectiva, y aquí tanto somos interpelados, como interpelamos a aquellos y aquellas a quienes estudiamos. Durante el trabajo de campo intento acercarme a Rita, una mujer de la comunidad que articula alrededor de ella a otras mujeres adultas y jóvenes en la organización de eventos deportivos y recreativos en la comunidad. También lo hago porque su hija de catorce años es madre adolescente desde hace dos, acerca de lo cual me interesaría indagar. Ganar su confianza hace parte de mi estrategia para lograr una buena entrevista, y a la vez lograr identificación con una mujer que a pesar de la distancia ha incorporado un habitus del *estar de mujer* similar en muchos aspectos al mío. En el intento, al tiempo que le hago preguntas durante una entrevista, respondo con la mayor sinceridad las preguntas que ella hace sobre mi propia vida, que versan sobre temas como la violencia intrafamiliar, el placer y las relaciones sexuales, mi estado civil, etc.

Después de una hora de comenzada nuestra conversación llega el esposo de Rita, un promotor de salud, quien acaba de salir de un taller de comunicación organizado para líderes de la comunidad, y allí termina forzosamente nuestra conversación. Cuando habla su esposo, Rita guarda silencio, y me mira como queriéndome hacer entender que este hombre tiene la razón, que él no se equivoca, que lo que dice, cierto o no, se convierte en verdad, como temiéndole y respaldándose en él ante mí. Después que yo doy por terminada la conversación sobre el tema de *la cultura Kichwa*, Rita le habla a su esposo en la lengua nativa, se ríen, me miran. Me siento traicionada, un dejo de recriminación de Rita y su esposo hacia mí por lo que ella le ha acabado de decir, ese respaldo que mencionaba y que permite a Rita tanto afirmarse en quien teme, como afirmarle a él que ella no se parece a esa mujer (la antropóloga) que acaba de conversar con ella. Allí acaba mi visita a la casa de Rita, prometiéndole volver al día siguiente para terminar la

entrevista, pues ambas sabemos que no será lo mismo con su esposo presente. Le dejo, pensando en qué tanto habrán calado mis palabras en su pensamiento, y hasta dónde, para qué, y a quién sirve lo que yo hago¹⁴.

Pensando la resistencia

Para Bourdieu, la dominación masculina requiere que exista la complicidad objetiva de los dominados, es decir, que apliquen unas estructuras de percepción “que a su vez sean las mismas que emplea el dominante para producir esos actos [de dominación]” (1991: 170). Y esto que es visto como natural, puede dar lugar siempre para la lucha cognitiva (1998: 41). Aunque no explica de qué forma ocurren las transformaciones sociales –Butler dirá que es por la vía del lenguaje, siguiendo a Derrida–, al proponer a los campos como *coyunturas*, Bourdieu da a entender que los agentes hacen uso del capital que poseen –Foucault dirá que es del poder que se *ejerce*, que nunca se tiene– desde la posición que ocupan, dando lugar a la toma de posición. Tal suceso dinamiza las relaciones sociales y permite entenderlas como estructurantes de estructuras hechas para actuar como imagen de una realidad sedimentada cuya fuerza reside en que el trabajo permanente de incorporación de los habitus –posición, capital–.

Según Bourdieu “los cuerpos no siempre comprenden el lenguaje de la conciencia (...) no es fácil romper la cadena continua de aprendizajes inconscientes que se logran cuerpo a cuerpo” (1998: 92). Butler en este sentido propone pensar en una agencia inevitable, necesaria para la constitución del sujeto. Toda teoría que aborde la performatividad “tiene que tomar en consideración el terreno de las restricciones, sin el cual cierto ser vivo y deseoso no puede abrirse camino” (2002: 145), lo que denominamos performativo consiste en la reiteración forzada de normas. Esto ha sido ya mostrado en otras etnografías, como la de Maritza Segura, quien evidencia que, para el caso de las mujeres jóvenes y adultas Kichwas de la región de Sucumbios-Ecuador, desarrollan estrategias de resistencia frente a la violencia de que han sido

¹⁴ Hay una canción de la México-canadiense Lhasa de Sela que dice “qué gran silencio, todo en suspenso”. Así, a veces tememos hablar y reconocer lo que ya sabemos por experiencia, incluso la violencia.

objeto –aunque no se resuelva totalmente el problema– y abandonan la imposible posición de un sujeto pasivo (2006: 8).

Hacia violencia ejercida por niños	Hacia violencia ejercida por maestro/a	Hacia violencia ejercida por padres	Tipo violencia-Actor/ Reacción
X	X	X	Silencio
X			Violencia física
X	X	X	Escape físico
X	X	X	Refugio en madre, maestra, amiga, tía, abuela. Solidaridad (Muratorio, s.f.: 17)
X	X	X	Violencia simbólica
	X	X	“aguantar”, no evidenciar sufrimiento (Muratorio, s.f.: 13)
	X	X	Realizar “mal” las tareas adjudicadas según rol de mujer-niña-indígena

Fig. 1: resistencia de las niñas hacia la violencia de género

En este sentido, la restricción en tanto fuerza que impulsa y sostiene la performatividad, nos permite entender cómo se hacen posibles los procesos cotidianos de negociación de los valores, ideales y normas de género que han sido ya documentados por etnografías anteriores (Muratorio, s.f.: 12). Rita, la hermana de Viviana, por ejemplo, con sus diecinueve años impulsó a su esposo para que vivieran junto a los padres de ella, y no junto a los de él como es la costumbre, porque junto a los primeros tendrían mejores opciones de acceder a los terrenos de

su padre, mejores que los de sus suegros, y responde así activamente a la restricción que impide a las mujeres vivir en casa de sus padres cuando se han casado, buscando mayor seguridad económica tanto como huyendo del tradicional maltrato de su suegra y sus cuñadas (Muratorio 2005: 10). De todas maneras acepta al tiempo el maltrato de su padre, su hermano mayor y su esposo. No sabemos cómo responderá Viviana en un futuro a estos espejos, cómo se refleja ahora, si quizá quiera parecerse a aquella hermana mayor a quien ve todos los días, casarse y resguardarse en su hogar materno, o si mejor no se casa, o si mejor, como me dijo algún día, se va lejos y no vuelve.

Al ser la esfera sexual un espacio de presión hacia los individuos respecto de lo que es difícil de imaginar y de lo inconcebible (Butler, 2002: 145), las restricciones que propone “incluyen el carácter radicalmente inconcebible de desear de otro modo, la ausencia de ciertos deseos, la coacción repetitiva de los demás, el repudio permanente de algunas posibilidades sexuales, el pánico, la atracción obsesiva y el nexo entre sexualidad y dolor” (Ibíd.). En este sentido es que algunas mujeres, algunas de aquellas que se constituyen en la llamada a serlo, responden, no sin dolor, no sin deseo, no sin esperanza. Y ello no les exime de problematizar con lo que en la correlación de fuerza se les exige, con la articulación exitosa que en los procesos de etnogénesis se produce entre el discurso de la complementariedad y la subordinación de las mujeres (Muratorio, s.f.: 11). Se asumen a sí mismas como un lugar de la malla de poder atravesado por diversos discursos, frente a los cuales debe responder, “involucradas en un complejo proceso de formación de la identidad, donde los viejos y nuevos modelos de feminidad y modernidad son parcialmente resistidos, incorporados o descartados” (Muratorio, 2000a: 241). Finalicemos esta reflexión con la conversación entre Marcela, joven líder de Porotoyacu, y Viviana, la niña que entra en la preadolescencia:

Marcela [M.]: cuando crezcas, cuando seas una señorita, ¿te gustaría casarte?

Viviana [V]: no

M: ¿por qué no te quieres casar?

V: viendo a mis papás porque por tener muchos hijos no

pueden dar educación a todos, y por eso no me gustaría casarme.

M: ¿cómo vas a vivir sola hasta que seas una mujer madura?

V: ::::: si voy a casar [c.o. la pregunta insistente de Marcela ha exigido que Viviana conteste afirmativamente]

M: ¿cuántos hijos te gustaría tener?

V: dos

M: ¿por qué?

V: mis papás no me dan lo que necesito

M: ¿en qué?

V: ropa, plata, eso no me da. Quiero tener dos hijos para poder dar todo lo que pidan los hijos

M: ¿cómo te gustaría que sea tu marido?

V: que tenga trabajo. Que no me pegue ::::: [M09 01-02-07]

En el próximo capítulo veremos cómo se construye la discordancia del ser niña en Porotoyacu, la indisciplina, el comportamiento no deseado, y de qué forma responden las niñas a la abyección. Exploraremos hasta qué punto es posible que en la constitución de agentes discordantes emerjan “puntos de resistencia móviles y transitorios, que introducen en una sociedad líneas divisorias que se desplazan rompiendo unidades y suscitando reagrupamientos” (Foucault, 1989: 117).

V. CUERPOS Y DISIDENCIAS: LA AGENCIA O EL DOLOR CREATIVO DE LA CONSTITUCIÓN SUBJETIVA

Hace un poco más de ochenta años la antropóloga Margaret Mead se encontraba en *los mares del sur* estudiando la pubertad en Samoa. En el trabajo etnográfico situó tanto los procesos mediante los que se constituía un ser adulto, centrándose en la construcción *mujer*, así como las desviaciones que allí tenían lugar (1979 [1939]).

Lita, homosexual, era ejemplo dentro de sus amigas en el esfuerzo por aprender inglés y en el deseo de migrar para ser enfermera o maestra, aunque había dejado la escuela cuando un maestro la castigó; Manita, hermosa, habilidosa bailarina, de naturaleza orgullosa y activa, se negaba a casarse. Sona, a quien Mead describía como “nada femenina en su aspecto” era una mujer solterona, de bajo rendimiento en la escuela, había preferido desde pequeña la compañía de mujeres a la de un hombre, siempre tiránica con los y las más jóvenes. Ana, hija ilegítima de un jefe de la comunidad, considerada excesivamente suave para asumir las labores que una mujer debía realizar cuando tenía una pareja, su madre le había educado para casarse con un pastor religioso y no con un joven de la aldea, en quienes desconfiaba. Lola, huérfana, *pendenciera, insultante e impertinente*.

Si bien Mead consideraba que en una realidad “no occidental”, a la que calificaba como “una zona de capacidad intelectual posiblemente más estrecha” (Ibíd.: 198) como Samoa, los comportamientos, que ella denominaba *temperamentos*, eran felizmente resueltos para la integración social mediante los mecanismos de control con que contaba la comunidad, evidenciaba acertadamente las transgresiones que eran posibles cuando niñas y jóvenes mujeres representaban “las desviaciones del modelo en una determinada dirección” (Ibíd.: 186) y la relación que estos guardaban con las dinámicas de cambio cultural.

La educación, tal como evidenciaba Mead, se constituía en uno de los principios de normalización con que contaba la comunidad para incorporar los deseos *deseados* en la constitución de agentes. Sin embargo, tal vez un punto que no se tuvo en cuenta fue la posible disputa que puede desarrollarse entre los espacios escolares y los comuni-

tarios a la hora de definir lo esperado en el comportamiento de los niños y niñas, especialmente cuando se han desarrollado procesos de cambio que han permitido la entrada de nuevos actores, y por tanto, de nuevos proyectos de identificación. Otro aspecto que ha sido desconocido en el estudio mencionado consiste en los procesos de agencia que desarrollan las niñas, y que pueden desviar claramente toda resolución que la tradición ha previsto para ellas. A modo de conclusión, en el presente capítulo pretendo introducirme en dos caras, conflictivas entre sí, de los procesos de identificación en que las niñas de Porotoyacu –que ya entran en la pubertad– participan.

En la primera parte realizaré una reflexión sobre la relación educación-etnicidad-género a partir de un diálogo con autores y autoras estudiosos de estas variables en el marco de la construcción de agencias. En la segunda, profundizaré en las clasificaciones que los maestros y maestras de la escuela intercultural bilingüe de la comunidad estudiada realizan sobre algunas niñas, nuestras protagonistas. En la tercera parte intentaré demostrar que las niñas desarrollan constantemente estrategias de resistencia ante la patologización de que son objeto, y que problematizan en tanto, respondiendo creativamente, a las pretensiones de identificación que se ejerce sobre ellas. Por último, realizaré una reflexión sobre las posibilidades de ruptura que estas situaciones ofrecen a las niñas, y en un sentido más amplio, a las mujeres de la comunidad, en el marco de una disputa creciente por los principios de clasificación de género que ocurre en el escenario de las relaciones interétnicas de la actualidad en Ecuador.

Dos obstáculos previstos para esta tarea. Por un lado, la ausencia de un trabajo de campo de larga duración que me permitiera profundizar tanto como hubiera querido en el mundo de la tradición y del cambio dentro de la comunidad, y así mismo, dentro de las historias de vida de las niñas que entran a la adolescencia, las protagonistas del relato. Por el otro, la ausencia de literatura sobre la constitución de la subjetividad y del cuerpo de adolescentes “disidentes” en comunidades amazónicas sometidas a procesos importantes de cambio social, de modo que los alcances teóricos del análisis alcanzan lo que desde mi lectura fue posible comprender e hilvanar a partir de los autores que encontré pertinentes para realizar un diálogo sobre las relaciones de poder en los procesos de subjetivación y agencia.

Nos introduciremos en la vida de dos niñas que han estado presentes en las páginas precedentes, clasificadas por los profesores de la escuela como *anormales*: Viviana y Antonia. Antonia, habiendo nacido a partir de un incesto, es violentada en la escuela. De Viviana, menos femenina de lo deseado, las maestras y maestros de la escuela intercultural bilingüe esperan acabe la primaria y encuentre marido pronto, para que se *ajuste*. Un contexto expuesto a dinámicas de cambio bastante fuertes produce exigencias contradictorias pero no por ello menos urgentes o más consecuentes con las posibilidades que tienen los agentes de materializarlas en ellos—as mismos—as—. Frente a ellas, las niñas se debaten en la decisión sobre el futuro que desean para ellas mismas, a quién quieren parecerse, se preguntan con quién quieren estar, qué tanto se puede y qué tanto se debe, sin dejar de lado lo que se espera de ellas.

Cartografías de la agencia en la Amazonía ecuatoriana

La lucha por la supervivencia de los pueblos indígenas amazónicos es documentada a partir de los procesos de agenciamiento, entre otros, por Blanca Muratorio (1987, 1996, 1996^a, 2000, 2002). Mientras otros autores nos presenta una etnografía rica en detalles, que nos habla de los aspectos generales de la vida de los pueblos Kichwa de la Amazonía ecuatoriana (Whitten, 1987; Santos, 2000), Muratorio se introduce en historias de vida bastante interesantes de miembros de estas comunidades y las contrasta con los documentos históricos relacionados, buscando, más que generalidades, evidenciar las posibilidades que existen en cuanto a las formas particulares de acomodamiento y resistencia que los individuos de estas comunidades han desarrollado paralelamente.

Según Muratorio, al vincularse forzosamente al proceso de nacionalización de la Amazonía, los Napo Kichwas desarrollaron una memoria propia, que les reubicaba como conocedores de la selva, como poseedores de la fuerza de la razón a diferencia de los blancos, como fuertes y diestros físicamente. A su vez, aparecían como actores que apreciaban positivamente el valor de su integración, es decir, la posibilidad de acceder a los bienes de la modernidad, a la educación, y a los recursos económicos, máxime cuando podían continuar desarrollando sus prácticas económicas tradicionales, el acceso a la tierra y sus

pautas de organización social (Ibíd.: 189). Según la autora, más que un sincretismo, lo que se logró fue una articulación ideológica de dos mundos simbólicos (el blanco-mestizo y el indígena), mediante una interrelación dinámica, en la que ambas tradiciones ideológicas se han modificado y se siguen modificando con las cambiantes condiciones históricas (Ibíd.: 287):

“Más que una experiencia alienante, la proletarización temporaria [dada con la explotación petrolera] en un medio que ellos dominaban permitió a los Napo Runas reafirmar los componentes más profundos de su identidad étnica –conocimiento, fuerza, coraje y destreza–” (Ibíd.: 268).

Las prácticas de resistencia en las relaciones de género también son ricamente documentadas por la autora (2005, 2005^a, 2002, 2000^a, 2000). Aquí el esencialismo aparece como un factor que impide oír las denuncias que mujeres Kichwa Napo hacen de la violencia que sobre ellas se ejerce, legitimando así mismo tales prácticas al relacionar el maltrato con los valores de la sociedad “blanca” que han “contaminado” a la “sociedad” indígena, a la que no pertenecen “originalmente”. Dentro de la sociedad Napo Kichwa son predominantes las relaciones patriarcales, y consecuentemente, la violencia ejercida por los hombres sobre las mujeres constituye un hecho cotidiano dentro de estas comunidades, siendo el principal motivo las acusaciones de infidelidad y la negativa de las mujeres a cumplir las normas establecidas para establecer relaciones de pareja, que permanecen bajo el control de sus familiares.

La negociación de los ideales de género es permanente, y su producto, que puede ser ya contradictorio¹⁵, es incorporado en los niños y niñas a través de las prácticas cotidianas tanto como en las prácticas rituales, y entre ellas la más importante es la negociación de las ceremonias de boda, en las que se establece como requerimiento al futuro esposo no maltratar a su esposa, o hacerlo mínimamente, siendo esta expresión de *mínimamente* ya problemática. La autora busca finalmen-

¹⁵ Muratorio presenta el caso de Francisca Andi, ilustrativo de las contradicciones en los procesos educativos como generadores de rupturas y transformaciones en las relaciones de género dentro de la comunidad Napo Kichwa. Ver: Muratorio, 2000.

te evidenciar que la discusión sobre la violencia está siempre presente, por lo que no es posible fijar las relaciones de género dentro de las comunidades indígenas como si fueran un asunto de esencias.

Ello permite también pensar que existen grandes posibilidades de transformación de tales relaciones hacia el reconocimiento de los derechos de las mujeres y las niñas, proceso en marcha, que está siendo desarrollado por las mismas mujeres Napo Kichwa y no precisamente por el Estado o las ONG, aunque no puede desconocerse la importancia de estos últimos¹⁶. Si bien la regulación de las relaciones de género es un asunto del grupo y de las relaciones de poder que en su interior se desarrollan, estas no solo se dan entre los segmentos del colectivo, sino entre los individuos mismos, de modo que “al tratar de convivir y de resistir la violencia en diferentes etapas de sus vidas, las mujeres Runa pueden responder la violencia conyugal en formas muy distintas, desde el suicidio hasta la cólera exagerada y la broma irónica” (2002: 10).

Educación intercultural bilingüe y género en comunidades indígenas

Las mujeres indígenas, como lo plantea Marcela Lagarde (2003) en un extenso estudio sobre la construcción de representaciones sobre la mujer en América Latina, son objeto de una triple opresión, en un mundo clasista, etnocéntrico y patriarcal (Ibíd.: 108; Bonfil, 2004: 31). Su adscripción está relacionada con tres espacios de discriminación: en primer lugar, el género. Al ser mujeres en un mundo patriarcal comparten con las demás mujeres este tipo de opresión hegemónica. En segundo lugar, discriminación social, porque generalmente hacen parte de los grupos subordinados en este sentido, en medio de contingencias permanentes para la movilidad social indígena. En tercer lugar, la discriminación étnica, pues al integrar grupos étnicos minoritarios (en el sentido del reconocimiento de derechos) viven la segregación

¹⁶ La legislación estatal en materia de violencia intrafamiliar (p.e. Ley contra la Violencia contra las Mujeres y la Familia, 1995) es una muestra de ello. Las mujeres Kichwa Napo eventualmente acuden a las instancias del Estado que pueden ofrecerles protección al respecto. Sin embargo, son las mismas mujeres y niñas las que deben resistir y negociar cotidianamente los límites de la violencia y su posición frente a los hombres en las comunidades.

hacia sus comunidades, compartiendo con hombres tanto este tipo de opresión como la de clase.

Según lo anota Lagarde, la discriminación de las mujeres indígenas tiene puntos en común con la que viven las mujeres campesinas, las trabajadoras, las maestras, los hombres indígenas, y todos los que pertenecen a grupos subordinados, pero es cualitativamente específica y particular, porque además de ser indígenas, en su mayoría pertenecen a la clase social subordinada, y son mujeres (1998: 108). A esto habría que sumar un cuarto tipo de discriminación que no menciona la autora: la que viven las niñas indígenas. Las niñas indígenas, a juzgar por los textos escolares de los programas de educación intercultural bilingüe ecuatoriano (Torres, 1993; Cornejo, 1993; Farfán, 1993; Montaluisa, 1993), así como por la posición expuesta por miembros del movimiento indígena del país y la región andina (Jiménez, 2004; Ecuarunari, 2006), aprenden en la escuela a aceptar de sí mismas una imagen relacionada con la naturaleza, la maternidad, lo doméstico. Así mismo, según se ha presentado en algunos estudios relacionados en, México y Perú (Bonfil, 2004; Ames, 1999), en los espacios escolares los y las docentes asumen que las niñas indígenas son pasivas e introvertidas, e incluso llegan a ser articuladas a las familias de los y las maestras como empleadas domésticas o niñeras, mientras que a los niños se les estimula la expresión verbal, corporal, y el liderazgo de los grupos. Ello sin mencionar la desigualdad de oportunidades de niños y niñas para acceder, prolongar y aprovechar las escuelas (Bonfil, 2004: 31).

Según lo evidencian algunos estudios realizados en México (Bonfil, 2001), Bolivia (Canessa, 2004), y Perú (Ames, 1999), los niveles de escolarización de las niñas indígenas en América Latina, incluido Ecuador, dista de equipararse a la de los niños. En Perú, por ejemplo, según los datos del censo de 1993, existe un alto déficit de atención en las zonas rurales de población mayoritariamente indígena, de modo que el 24% de las niñas y el 19% de los niños no asisten a la escuela. Según Chiodi (1990), para 1988, del total de estudiantes vinculados al Sistema de educación intercultural bilingüe en Ecuador, el 79.4% correspondía a niños, mientras que solo el 20.6% correspondía a niñas, en tanto que la tasa de analfabetismo general en la población indígena superaba el 17% (Ibíd.:487). Para el año de 1990, según el censo nacional ecuatoriano, el 59% de las mujeres mayores en el área rural de la

provincia del Napo eran analfabetas, y de este porcentaje, el 90% correspondía a indígenas (Cervone, 1998: 100), por lo que la desventaja de las niñas indígenas en materia de escolarización se hace evidente.

Se han realizado en el país algunos estudios sobre el sistema de educación intercultural bilingüe. Estos se han orientado a presentar trayectorias del funcionamiento de sistema (Chiodi, 1990; Orbe, 1987; Torres, 1993), enfocándose en temas tales como la relación Estado-movimientos indígenas- comunidades (Moya, 1988; Iturralde, 1988; Kleymeyer, 1993; Muratorio, 1996; Bretón, Olmo, 1996), las experiencias regionales de la educación (Torres, 1993; Aucancela, 1993; Guzmán, 1993), presentaciones de los contenidos curriculares (Torres, 1993; Guzmán, 1993) las deficiencias presupuestarias y de cobertura (Chiodi, 1990), la continuidad de las deficiencias académicas de los estudiantes, la dificultad en cuanto a la transmisión de la lengua materna y del español entre los estudiantes (Chiodi, 1990), la relación familia- escuela (Rival, 2000, 1996; Muratorio, 1996, 1987), la interculturalidad (Kleymeyer, 1993; Ramón, 1993) los conflictos y críticas producidos en y hacia las organizaciones indígenas (Chiodi, 1990; Montaluisa, 1993, Bretón, Olmo, 1999), las críticas hacia el Estado (Montaluisa, 1993), las relaciones entre educación y medio ambiente desde perspectivas indígenas (Grefa, 1993) y las limitaciones de la participación de las agencias de cooperación internacional (Chiodi, 1990). La cuestión de género, si bien ha sido mencionada, se ha tratado tangencialmente, incorporándola a otros ejes de análisis (Rival, 2000, 1996; Muratorio, 1987, 1996, Chela, 1993).

Varios autores y autoras han puesto un énfasis mayor en la educación, particularmente la educación intercultural bilingüe como un campo de interacción más que de imposición, donde cada actor está involucrado activamente en relaciones de poder (Ames, 1999; Rival, 1996). En el caso de Ecuador, uno de los textos más completos sobre la cuestión de la producción de identidades y agencia en medio del sistema de educación intercultural bilingüe en comunidades amazónicas—con una mirada somera sobre las relaciones de género— es presentado por la antropóloga Laura Rival. En el texto “Hijos del sol, padres del jaguar, los Huaorani de ayer y hoy” la autora analiza los cambios que introduce la escuela en la sociedad Huaorani de la Amazonía ecuatoriana (1996). Para ello realiza una descripción etnográfica de la vida de

este pueblo, abordando tanto el tema de las relaciones interétnicas (con población indígena y no indígena), así como las dinámicas de modernización relacionadas con la inserción de la educación formal (estatal y de las misiones) en el territorio Huaorani, indagando por la importancia que revisten las prácticas diarias para el cambio de conciencia tanto dentro de los niños y niñas de las comunidades, como de los hombres y mujeres adultas.

Según Rival, el debate sobre el cambio cultural se centra actualmente en la asimetría social y la dominación en cuatro dimensiones: la política, la material, la cultural, y la psicológica (Rival, 1996: 28). La diversidad de formaciones económicas y sociales produce lo que denomina *situaciones periféricas* (Ibíd.: 28), que, enmarcadas en las relaciones capitalistas de producción se constituyen en dependientes de los sistemas dominantes. Sin embargo, estas situaciones involucran no solo las prácticas de dominación, sino las de resistencia, asociadas a la acción humana y la conciencia (Ibíd.: 29). Refiriéndose a J. Comaroff, la autora plantea que independientemente de las condiciones estructurales y de los grados de conciencia, la dominación implica la resistencia de quienes son objeto de ella, de modo que resistir es una práctica constante, nunca completa. La autora concluye, para el caso Huaorani, que las comunidades “asocian claramente la instrucción formal con la modernidad, deseándola y rechazándola al mismo tiempo – sobre todo resistiendo a la transformación social que implica (...) [de modo que] la modernización produce una dinámica contradictoria y ambivalente introducida, aceptada y apoyada a nivel institucional” (Rival, 1996: 31).

Procesos de agencia en la construcción del género y la etnicidad en la educación intercultural bilingüe

Teniendo en cuenta que los principios de identificación de lo indígena son diversos tanto como lo son los actores que participan en su definición, podemos afirmar que la configuración de la autorepresentación de los niños y niñas indígenas no ocurre de forma sencilla y menos directa, aunque sabemos que en todo caso “desde los núcleos domésticos y familiares hasta los espacios institucionales se establecen pautas obvias y sutiles para una estimulación educativa distinta de niños, que redundan en un proceso escolar diferente” (Bonfil, 2004: 32).

Al ser los géneros construidos como excluyentes, pero comple-

mentarios, se establece la dependencia recíproca entre los sexos, y se instituye la heterosexualidad obligatoria. El género, más que un determinismo biológico o de una realidad dada, nos habla de un medio de conceptualización cultural y de organización social. En algunos estudios sobre la educación indígena en Ecuador se presentan imágenes de mujeres realizando las actividades “propias” de su “cultura”, en las que se naturaliza la división sexual del trabajo: en muchas de ellas están cocinando, al lado de los niños, mientras que labores como la enseñanza en la escuela son representadas por hombres indígenas (Chiodi, 1990; Chela, 1993), y así mismo se manifiesta en los textos, con ejemplos como el que sigue:

“por eso hay un dicho que dice: Atrás de un hombre importante, está una mujer importante. Porque ella significa para el hombre importante un valioso apoyo en todo aspecto” (Chela, 1993: 249).

Este es el discurso de la *complementariedad*, utilizado como argumento por las organizaciones indígenas, quienes sostienen que la diferenciación en géneros dentro de contextos no implica dominación sino más bien un balance entre los dos polos del ser humano. Desde esta perspectiva se han producido algunas pocas reflexiones sobre la relación género-EIB. Según Tránsito Chela (1993), activista de la CONAIE, es la mujer quien inicia los procesos de educación intercultural bilingüe en medio de las haciendas, y es quien se articula mejor a la educación de la niñez, pues, según sus palabras, “el niño indígena, antes de nacer adquiere de su madre una educación integral” (Ibíd.: 242) ligada al reconocimiento de la naturaleza, ámbito también considerado como femenino dentro del discurso de género del movimiento indígena ecuatoriano. La mujer se menciona en este texto como un apoyo al proceso educativo:

“ellas están siempre apoyando en todo el proceso educativo bilingüe ya sea como hija, como madre, como esposa, como compañera, como hermana. Cuando hay reuniones ella siempre están dispuesta para preparar y alimentar con cariño a los agentes educativos (...)” (Ibíd.: 249)

¿Cómo se apropian las mujeres y las niñas de los discursos de las organizaciones indígenas y las comunidades, así como del Estado, las ONG, y cuyo escenario es la escuela? Para algunas mujeres Napo Kichwa, por ejemplo, la educación ha sido una herramienta útil para lograr visibilidad y construir liderazgos en una sociedad de discriminación étnica y hacia la mujer (Cervone, et.al., 1998:100-101), aunque al mismo tiempo ha sido el escenario de prácticas discriminatorias en el mismo sentido. En cuanto a las niñas, son casi inexistentes los estudios sobre el tema. En uno de los pocos textos que abordan el tema, Patricia Ames explica describe cómo tales procesos ocurren en el caso de Perú (1999). Según la autora, la lucha por la construcción de identificaciones implica la resistencia y la respuesta de parte de las niñas, mediante el desarrollo de *estrategias*, entre las que menciona principalmente el silencio, como una “elección de no interactuar, una respuesta activa, momentánea (y segura) a las condiciones opresivas del aula” (Ibíd.: 13). Lo son también la burla y el menosprecio hacia los niños cuando ellas constituyen un grupo mayoritario numéricamente, es decir, como un medio de control y resultado de una decisión activa sobre su comportamiento para adaptarse a las condiciones a veces violentas de su entorno.

Cabe preguntarse sin embargo, si el silencio como respuesta activa constituye un ejercicio de resistencia y contestación como lo señala la autora, o bien entraña una forma de acomodamiento y aceptación de la posición que le corresponde en la división sexual del trabajo dentro del aula y fuera de ella, es decir, si el dominio de las reglas del campo educativo les hace más resistentes o bien aumenta su grado de subordinación. Además, ¿qué otras respuestas desarrolladas por las niñas indígenas están vinculadas a los procesos de construcción de sí mismas cómo agentes?, ¿frente a qué y quienes responden en su constitución subjetiva en el espacio escolar? Abordemos ahora el escenario del presente estudio, y en primer lugar, las exigencias escolares.

Si lo dice la maestra, ya es verdad: la seguridad y el miedo de la marcación ambivalente

De partida, en la escuela intercultural bilingüe de Porotoyacu los y las maestras tienen ya una idea aferrada sobre las diferencias entre la EIB y la educación hispana, marcada por el uso de la lengua como principal distintivo. Así lo expresa la maestra Marcia:

“(...) casi tanto el español como la educación Kichwa, casi son iguales, solo que cambia cuando dan clases de Kichwa no más, es igual que la educación hispana, reciben los mismos contenidos que la educación bilingüe, que solo el idioma Kichwa :: cambia un poco” [M06 06-02-07]

De lo que no parece consciente Marcia es del derecho que el docente, la escuela con nombre propio, ejerce en la práctica educativa para la definición cotidiana, de lo indígena y del género. Siendo mi presencia una de las influencias ambientales que determinaron Marcia intentó aparentar cierto grado de respeto hacia los niños y niñas del curso, intención que fue borrándose conforme pasaban los días y ella iba priorizando sus exigencias diarias sobre “el miedo a la antropóloga inquisidora”. Noté que, sin embargo, Marcia intentaba ocasionalmente desarrollar estrategias no acostumbradas para ella, no solo por mi presencia, sino porque sobre sienta el peso de las exigencias de otros agentes, principalmente de los organismos nacionales e internacionales que desarrollan el programa *Wiñari*, en cuanto a la pedagogía basada en el afecto y el juego. Marcia viene internalizando estas nuevas necesidades lentamente. Así, llegaba en la mañana con juegos pensados en la noche anterior para los niños y niñas de su grupo, pero, al ver que no funcionaban, porque los niños y niñas estaban acostumbrados a la acción a partir de la represión, y porque para ellos era difícil verla como una profesora conciliadora (representación menos que posible para ellos que convivían con ella la mitad del día), dejaba esa táctica para volver a la vara de madera y a su mano fuerte, presta a las orejas y cabellos infantiles.

Parte del poder que ejerce el maestro en la definición de la identidad de niños niñas es determinada por los procesos más amplios de construcción identitaria en los que han estado inscritos. Sus propias experiencias infantiles, su formación como docentes, la participación en actividades comunitarias y en organizaciones de reivindicación étnica, su construcción ciudadana, y su paso por escuelas del sistema de educación ecuatoriano tradicional. Para la maestra Marcia, de partida la EIB, hay ciertas diferencias, ciertas desventajas:

“(...) no [es] como una escuela regular, entonces es un poco diferente. Antes en la escuela hispana donde trabajaba, los niños eran amorosos. Ahora eso se me dificulta en la escuela bilingüe, por lo que los niños con los que estoy trabajando son grandes y no hacen caso, son un poco mayores de edad, entonces, es diferentes que las otras escuelas” [M06 06-02-07]

Se parte además del hecho que los y las niñas indígenas, en general, tienen dificultades de aprendizaje, y allí se explican ante los ojos de los maestros los desaciertos que perciben en la enseñanza escolar intercultural bilingüe. Según Marcia:

“Es un poco distinto enseñar a los colonos que a los nativos ::: porque los colonos ya pueden pensar, ya con mayor facilidad, ellos ya saben el idioma, en cambio los nativos no pueden, ya no enseñan en la casa los papás, porque hablan sólo Kichwa. Los niños entonces aprenden, pero solo yendo a las escuelas. A veces cuando uno habla una palabra, no entienden, entonces toca andar explicando, que cada palabra dice algo (...) A veces los colonos son también un poco que no saben los contenidos, a veces los alumnos nativos ganan a los colonos, a veces son inteligentes” (negrilla introducida) [M06 06-02-07]

Los maestros y maestras también rechazan la estigmatización de que han sido objeto. Pero es evidente también el miedo de los docentes a su propia estigmatización, por lo que parece preferible expiar sus temores sobre los niños y niñas que en el contexto escolar representan lo que ellos no desean, precisamente, lo que repudian, tal como lo plantea Marcia:

“(...) pienso que debería trabajarse un poco más de español, para que puedan expresarse mejor, que puedan defenderse solos cuando :::: alguien le arremete a ellos, entonces es más importante enseñar el idioma español” [M06 06-02-07]

Marcia es la docente encargada del grupo de aceleración académica para niños y niñas en extraedad escolar *Wiñari*. El centro del programa *Wiñari* son los niños y su aprendizaje. Generalmente, en la vida cotidiana, fuera de las entrevistas, escuché a los maestros referirse despectivamente a lo que un niño o niña pueden aprender en casa, en relación con lo que se les enseñaba en la escuela, creencia que viene a ser reforzada por el programa. De este modo lo percibe Marcia:

“Este proyecto, ::: da mucha importancia a los niños, porque ::: porque cuando unos son grandes y están en la casa no aprenden nada.” [M06 06-02-07]

Si para la mayoría de los maestros y maestras de la escuela intercultural bilingüe de Porotoyacu, de ellos Marcia era su fiel representante, la EIB está dirigida a niños y niñas que de hecho, a juzgar por sus relatos son percibidos algo *desadaptados* para las exigencias del entorno, los niños y niñas del programa *Wiñari* aparecen de hecho como *desviados* en tal *desviación*. Por ello consideran que la vigilancia constante es importante. Veamos que nos dice Marcia de sus estudiantes:

“(...) a veces cuando uno se van portando mal, cuando uno dice, no quieren trabajar en la clase ::: quieren es jugar, como son niños más grandes, no [son] como los normales. Les digo que se queden en silencio, que pongan atención. A veces saben hacer caso cuando yo les hablo duro, pero cuando les hablo un poco despacio ya no quieren hacer caso; pero como yo me pongo brava, así si me atienden.” (Negrilla introducida) [M06 06-02-07]

En este contexto, por supuesto, la identificación del género también tiene lugar. En general, *normalmente*, las niñas son pasivas, o al menos, así deben serlo. Marcia piensa que:

“(...) es más fácil trabajar más con las niñas, porque el varón son un poco más traviosos que las niñas, porque algunos son así, entonces es más fácil trabajar con las niñas. A veces los varoncitos saben botar los cuadernos así a las com-

pañeras :::: saben ir a molestar, por eso es preferible trabajar más con las niñas” [M06 06-02-07]

Si bien las comunidades Kichwas del Napo valoran positivamente la altivez de la mujer en el mundo de la producción doméstica, en el espacio de la toma de decisiones políticas las mujeres no es el mismo papel el que se espera que cumplan. La expresión verbal es fomentada desde la infancia mayormente en los hombres, mientras que la pasividad, entendida como la no manifestación subjetiva en espacios de toma de decisiones de lo público, es estimulada para las niñas. Sin embargo, hay niñas que ocasionan problemas a esta definición normativa, Viviana, por ejemplo.

“Es una niña molestosa, se levanta, sabe ir a :: estar discutiendo con otros, así sabe estar :: tal ves la mamá sea como ella, porque Viviana sabe pararse, sabe estar gritando, entonces yo tampoco se porque es” (cursiva y negrilla introducida) [M06 06-02-07]

Viviana desafía el conocimiento de Marcia, y por ende, las identificaciones escolares de lo femenino. Por eso Marcia *no sabe exactamente qué es*. Esto implica que Viviana deba ser definida con una nueva categoría, y primeramente, que deba explicarse su desviación. Marcia, tanto como los demás profesores de la escuela que entrevisté, así mismo el director, establecen razones biológicas, hereditarias:

“ (...) bueno, la niña Viviana :::: parece que tiene algún, tal ves alguna :: herencia hereditaria de la mamá, o del papá, no se también cómo será, como no conozco, o tal vez, dicen que cuando una niña es así, es heredado a la mamá o a la hermana a lo mejor :: tal ves sea por eso esa niña as” [M06 06-02-07]

Viviana es hija de uno de los más importantes líderes de la comunidad, un hombre con mucha fuerza, dice la gente, con una fuerza incontrolable, que según me explicaban hombres y mujeres de la comunidad –el director de la escuela, las maestras, los vecinos, los jóve-

nes- *ha de haberse pasado a su hija*. Así hablaba el director de la escuela al respecto:

“así físicamente parecen normal, en el fondo ya :: la mentalidad de ellos mismos [Viviana y sus hermanos] ya está dañada, y por eso nacen con problemas, con dificultades, y esas dificultades es muy difícil, muy difícil recuperar; por ejemplo, haciendo un diagnóstico, haciendo tabulación con psicología educativa, estas niñas que el año pasado aplicamos, el test de madurez, ella tenía doce años, doce años tiene la Viviana :: y, ella, está con el desarrollo del pensamiento está con una edad de cuatro años, cuatro años, pero en edad está de doce años, y por eso ella es inquieta (...) eso quiere decir, que ellos [los padres de Viviana] tuvieron relaciones cuando estaban embriagados, eso fue, ya, eso :: eso es lo que tienen, los perjudica bastantísimo, bastantísimo (...) [el padre de Viviana] de sano, es súper bueno, cuenta, conversa, vive, es un líder bueno, es un as, y cuando toma, es un tigre” [M03 16-02-07].

Y entonces, *aun físicamente normal*, hay algo adentro, que no se ve, pero se siente, y afecta, contagia. Viviana tanto como sus compañeros y compañeras *anormales* fueron separados de la escuela, de sus cursos anteriores, para conformar un solo grupo, el grupo *Wiñari*. Viviana, por otra parte, no asume literalmente los llamados disciplinarios de la escuela: corre, responde en desacuerdo hacia sus compañeros hombres y hacia la maestra cuando la golpea, si ha llegado la merienda escolar prefiere ir a esperarla que seguir atendiendo a la clase —porque muchas veces no ha desayunado—; y tampoco, finalmente, se articula a los llamados integradores de la escuela, lo que la constituye en una niña con *problemas de aprendizaje*. Su maestra Marcia así la describe:

“tiene un poco de problemas de aprendizaje :: no puede escribir bien, hablar Kichwa si puede, pero al momento de escribir [en español, que en su curso es en el único idioma en que les exigen que lo hagan] no puede. No habla bien español,

igual que Andrea su hermana. Me toca andar detrás de ellas para que aprendan y se igualen. yo pienso que Viviana se ha de portar lo mismo de mal en la casa, porque yo le se preguntar a las compañeras y me dicen que así mismo es, que a veces sabe hacerla llorar a la mamá, sabe responder así, a las mismas compañeras igual". [M06 06-02-07]

Y se espera, según los docentes de la escuela, que sea la familia, dentro del proceso de enseñanza que integra a la mujer adolescente a la vida adulta, quien ordene el comportamiento de Viviana y lo haga funcional a los patrones de identificación. Las niñas en Porotoyacu se hacen señoritas, según las tradiciones comunitarias, entre los doce y los quince años de edad, y entonces se les llama *malta* (*churi o ushi*) periodo en el que deben empezar a recibir los consejos y recomendaciones de los y las mayores respecto al matrimonio, pues ya se les comienza a ver –y hacer- aptas para ello (Vallejo, s.f.: 17). En este sentido, Marcia manifiesta:

Yo creo que cuando ella sea un poco más señorita, parece que el comportamiento ya se va a mejorar, irá viendo, viendo, que tiene que cambiar, ella mismo se va a poner a pensar, porque no la querrán a ella y si a otras, entonces así va a cambiar su comportamiento. También en esa edad tendrá que conversar con la mamá en la casa, que le diga que no debe hacer esas cosas, tal vez conversando con la mamá también cambie" [M06 06-02-07]

La escuela asume ciertas responsabilidades en la formación de los y las estudiantes en relación con las expectativas que los docentes y la dinámica misma de la escuela van conformando. Y esto guarda una estrecha relación con la vida en comunidad. Se busca integrar las identificaciones de la vida comunitaria con la escolar, máxime cuando los docentes pertenecen todos a comunidades cercanas o a Porotoyacu mismo y comparten las normas de estas. Pero por el otro lado, se promueve la formación de un habitus que en cierta medida está en conflicto con la comunidad –ruptura de patrones de comportamiento, formación académica para las mujeres, promoción indirecta de la migra-

ción, etc.-. La escuela entra en conflicto con la comunidad precisamente en la definición de los procesos que siguen para la educación de los niños y las niñas, tal como lo plantea la maestra Macarena, quien asume que la *mala* educación de los padres, es decir, su bajo grado de escolaridad, es uno de los causantes del *mal* comportamiento de sus hijos:

“y en la comunidad hay padres de familia que todavía no entienden, porque no tienen una buena preparación para que, para que, den una disciplina a sus hijos, ya, solo personas, padres de familia que están preparados, que conocen, saben, dan un poco disciplina, pero los que no, los que no están preparados, los hijos de ellos salen mucho afuera, mucho a la calle, a las diversiones, al alcohol, irse por ahí a las violaciones, entonces esto no me parece muy bien” [M04 09-02-07]

Y esta relación escuela-comunidad está atravesada por el poder que unos y otros ejercen, y que en la vida cotidiana impide y promueve determinadas decisiones y prácticas en el espacio escolar. Macarena observa como uno de los límites de su intervención respecto de la violencia que se ejerce sobre los niños y niñas la autoridad que sus padres detentan en la comunidad:

“hay padres que no han querido venir, diciendo que por qué el profesor tiene que llamar [diciendo] “él no es nada, yo soy papá, yo se que hago con mi hijo”, han respondido, “si le mato es mi problema, si le pego es problema porque es mi hijo”; de esa forma han respondido, entonces, no a veces nos toca dejar así porque son personas un poco, como le digo, casi shaman, entonces, como le digo, malician, entonces por eso no hemos podido, este, realizar cosas que :: se deben, hacer” [M04 09-02-07]

Sin embargo, a través del consejo, práctica común en las mujeres de la comunidad, la maestra intenta intervenir. El sistema educativo, y su propio proceso de vida le han llevado a desarrollar cierto grado de problematización respecto de la violencia, o al menos, respecto de la

distribución de la capacidad para ejercerla (pues los docentes también golpean a sus estudiantes). La ley del Estado también permite actuar:

“Y vienen a conversar [los y las estudiantes] “señorita, mi mamá me pegó” “¿por qué?” “y me dijo [la madre a su hijo o hija] que no avise a la profesora que en el momento que le avise a la profesora que le va a matar, que le va a coger del cuello y leva a pegar, por eso yo he dicho “por favor, no deben tener miedo, ustedes niños también tienen derecho, podemos realizar alguna demanda, y que ustedes tienen vida, ustedes deben ser sano, ustedes deben ser atendidos por papá y mamá, ustedes no tienen la culpa, la culpa la tienen papá y mamá, y ellos deben cuidar la vida de ustedes” [M04 09-02-07]

Pero finalmente, hay límites claros para la intervención, porque la malla de poder existente en la vida cotidiana excede el mandato de la norma del Estado y las del sistema de educación intercultural bilingüe. Macarena sabe que a veces *hay que dejar así*:

“Hay papás de familia muy rebeldes, no respetan lo que dice el maestro, inmediatamente responden, eso es lo que es difícil, y ya no hay como curar, porque no tienen educación, no entienden, personas que no han educado por más que se les de consejo no entienden, por eso así dejamos que sean :: irrespetar, tal como es”. [M04 09-02-07]

Y tales contradicciones y disputas que se producen entre la escuela y la comunidad se hacen cuerpo en los niños y niñas. En el caso de Antonia, ser hija de una joven abusada sexualmente por su padre, hecho no denunciado –y construido progresivamente como repudiable en la escuela–, hace que ella misma sea, ante la maestra Macarena, un *cuerpo dañado*:

“Ella [Antonia] internamente sí, en el cuerpo de ella, ella sufre, está traumada, tiene un trauma psicológico. Nosotros veíamos que el padre le seguía abusando y le seguía pegando.

Ahora nosotros creemos que su hija Antonia vive bien, aunque en su interior ella está dañada, le queremos aconsejar, pero no se deja, pero fuera de eso vive bien”. [M04 09-02-07]

Entonces, en este caso, el conflicto no se resuelve, pero se tramita. Antonia es la elegida para hacerlo, y tan dolorosa tarea se constituye en la solución temporal al problema de la violencia sexual contra las niñas en este espacio. El tiempo también se constituye en una vía de resolución. En el caso de Viviana, es la pubertad, espera la profesora Marcia, la que hará que finalmente ella ubique su lugar en la división social de roles, quizá siendo señorita acepte la posición pasiva que la comunidad y la escuela exige, porque necesitarán que la quieran, pero, por ahora, Viviana es *Karishina*, es como un hombre. *Kari* significa en Kichwa *hombre*, y *shina* significa *como*. Según algunas investigaciones, se ha establecido que el término fue usado primeramente por las monjas de las misiones religiosas josefinas en la zona desde el s. XVIII, para estigmatizar a las mujeres Kichwas que persistían en usar métodos anticonceptivos naturales y por tanto se negaban a reproducirse numerosamente, necesidad de las misiones en su expansión política y económica (Vallejo, s.f.: 29).

Blanca Muratorio indica en un estudio sobre los cambios generacionales y la cuestión de género en los Napo Kichwas que el término se utiliza actualmente como una herramienta de reconvencción en el disciplinamiento de las niñas, y un insulto cuando se refiere a una mujer adulta, traducido en *se mujer holgazana, no trabajadora*, lo que, según la autora, es lo esperado en hombres y no en mujeres (Muratorio, 2000^a: 250). Aun las madres utilizan la desvalorización de las niñas como mecanismo de prevención de la anticoncepción, no porque todas esperen que nunca los utilicen, sino porque la adolescencia es considerada una etapa peligrosa para el ejercicio de la sexualidad, y esperan infructuosamente que al no conocer de los métodos anticonceptivos las adolescentes no tengan relaciones sexuales. Así lo manifiesta Ximena, una adolescente de 12 años respecto de su madre:

“Si mi madre encontrara unas pastillas anticonceptivas en mis cosas me pegaría, porque es algo malo. Me pondría ají,

aquí hacen así, o a veces le pegan de una. Le pegan así feo, la tratan de prostituta, dicen cosas así sin saber” [M28 03/02/07]

Antonia también es *Karishina*, es como una mujer descontrolada, es como una de esas mujeres, decían los niños, que “andan con otros hombres además del esposo”, lo que en el caso de Antonia, por su edad –tiene catorce años–, se traduciría en que su espectro de socialización va mucho más allá del pudor que debe guardar. Ser calificada como *karishina* es ante todo una amenaza contra la realización de sus pulsiones, y al tiempo es una vía para su realización. (Dio Bleichmar, 1997: 121). Mientras la profesora Macarena, la misma que enseñó a leer a Antonia, la califica como *niña dañada*, producto de un incesto y consecuentemente libidinalmente excesiva, Antonia me cuenta:

“[mis compañeras] me saben decir algunas cosas, y entonces yo se pegarles, porque dicen “que la Antonia ha estado con marido, que anda por ahí llevando con marido”, y yo les digo a ellas que también son mujercitas, que cualquier día van a estar con un amigo, no me saben decir nada (...) me preguntan “¿Antonia, tú estás menstruando?” y yo les digo que sí, porque lo voy a negar, si todos somos así, aunque se burlen los niños” [M21 29-01-07].

Entonces ser *Karishina* es ser peligrosa y estar en peligro. Pero sería ideal mantenerla en ese estado y no permitir que tenga acceso a las relaciones sociales de una mujer “normal”, como por ejemplo no se puede permitir en la escuela –y si se permite se castiga estigmatiza– a Antonia hablar con hombres, o a Viviana no hacer preguntas en el salón de clase a la maestra, ya es sospechoso, puede estar escondiéndose, ocultando su estado anormal, preparando algo, debe ser marcada y reconocida: “Las mujeres no tienen *cabeza*“ dice el padre de Viviana.

Viviana asume algunas metas como propias, en tanto que sus maestras y maestros, así también sus padres, los perciben como masculinos: es líder, golpea a sus congéneres antes que ser golpeada, sabe tocar un instrumento de la música tradicional, es ruda, amenaza, grita, y de esta forma cuestiona un lugar de identificación. Así mismo, ella

problematiza lo que las maestras dicen respecto del “respeto” al orden de las cosas, por ejemplo, mencionado por la maestra Macarena.

Aunque su madre se lo ha aconsejado cuando van juntas a trabajar al monte, parece que no es correcto para las niñas, al menos en la escuela, que las niñas deseen salir de la comunidad, y casarse con un “gringo”. Pero como Viviana percibe su deseo diferente, en tanto quiere dejar atrás ese *aceptar*, ese *respetar*, me ha dicho que necesita un hombre –“un gringo que me deje estudiar”–, no desea satisfacer necesariamente al Ideal que plantean los maestros y la escuela, sino al resultado del encuentro entre este, el planteado por la escuela (en cuanto a principios), el enseñado por la Iglesia católica, el visto en la TV y escuchado en la radio, y el observado en las personas –turistas, antropólogos, etc. ajenas a la comunidad.

Pues en la escuela –asistiendo al encuentro entre identificaciones diversas– se exigen, y se promueven, distintos deseos y comportamientos. Se espera –sin sujeto, hablamos de un *Otro* percibido por Viviana y por mí– que una niña sea fuerte físicamente para el trabajo doméstico y de la chagra, que estudie, que atienda bien a los hombres de su casa, que hable bien el español y se integre a la nación, que sepa hacer la chicha, que no responda a los insultos de su padre, y que al tiempo denuncie la violencia de que es objeto. Viviana intenta situarse en medio de opciones opuestas, pero posibles para ella: esposa/estudio, el hogar/lo público, dependiente/propietaria, comunidad/migración, endogamia/exogamia.

Viviana. Yo no me baño... y punto

Las disposiciones adquiridas no funcionan como predisposiciones mecánicas, crean un margen de acción que da la libertad de apropiarse de unas estructuras sociales a partir de la capacidad de elección de quien posee el habitus. Ello no quiere decir que en la base de toda decisión humana no estén las determinaciones sociales, políticas, culturales, económicas, y las coyunturas en que estas determinaciones se ponen en juego. Ni que no existan exigencias que en algunos casos un cuerpo diferentemente dispuesto no va a cumplir. En la escuela intercultural bilingüe de Porotoyacu esto tiene que ver los roles sexuales y de género, y las consecuentes identidades sexuales y de género que se producen. Las niñas se ven en un contexto altamente cambiante, donde

no está claro que se espera de ellas, donde se exige desde distintos puntos, una lucha de poder aguda cuya resolución no podemos prever.

Viviana es estigmatizada en la escuela por ser ruda y no saber leer, ni hablar ni escribir en español –“nunca va a progresar, no llegará a la universidad”– dicen sus maestras. Antonia lo es por hablar con los niños, por tener la regla y ser potencialmente peligrosa –potencialmente madre en la escuela primaria–, y a la vez, Viviana es golpeada por su padre por manifestar su deseo de migrar, por negarse a alimentar a sus hermanos mayores, mientras que cuando van a la misa ella misma se pregunta por qué ha de ser tan malo el placer, y Antonia ya se culpa por ello –ante la comunidad ella misma debe cargar con la culpa por el placer de su padre/abuelo, ella, su producto-. Cuando venga la Casa de la Mujer a realizar un taller sobre derechos de género, Viviana tanto como Antonia no sabrán si en caso de ser golpeadas por su padre o por sus maestros/as deberán gastar los veinte centavos que podrían tener en el bolsillo –en el mejor de los casos– en pagar el bus para ir a la escuela, ahorrar para comprar una camisa nueva para ir a la misa –siempre hay tratar de ir *limpias*, porque *no lo somos*–, pagar el bus hasta el municipio para denunciarlo ante las autoridades, o comprarse un dulce para olvidar el mal rato. Como bien lo anota Muratorio, las formas en que las mujeres Napo Kichwa pueden reaccionar ante la violencia a partir de la emergencia de los nuevos mecanismos estatales, como la Ley contra la violencia contra las Mujeres y la Familia (1995), produce contradicciones culturales y personales bastante complejas (2002: 10). Nuevos y tradicionales sistemas de derechos y deberes crean exigencias que deben asumirse.

Assujétissement

Que existan llamados contradictorios, pero posibles en un mismo tiempo y lugar, crea un cierto tipo de angustia en quienes tienen que resolver en sí mismas tales llamados. Y al mismo tiempo, les da la posibilidad de emerger, creando, respondiendo. Viviana emerge de los nombres, categorías, términos y clasificaciones que le llaman a la existencia, contra sí misma, y paradójicamente para sí (Butler, 2001: 40). Por ello Viviana, aferrándose a la existencia, busca reproducir paradójicamente los comportamientos maternos de las maestras, acentuando su ambivalencia pero intentando a la vez integrarse al espectro

de reconocimiento de la normalidad: cuida constantemente en casa a su pequeño sobrino, le carga, juega con él mientras su hermana mayor se hace cargo de la cocina. Observándola en la casa, parece que disfruta de aprender y acompañar a su hermana mayor en sus labores de madre joven, y se entrega a la explicación y enseñanza hacia sus compañeras de clase en la escuela [y a sus compañeros *no competitivos*].

Claramente no puede eliminarse esta exigencia escolar para la producción de la identidad. Pero, la constitución subjetiva implica tanto la sujeción como la subjetivación. Esta es la inevitabilidad del *assujétissement*, la sujeción a la que se refiere Butler recogiendo lo planteado por Althusser y Foucault: la simultánea *formación* –subjetivar– y *regulación* –sujetar– del sujeto (Butler, 2001: 44). Sin ella no sólo corremos el riesgo de irrumpir en lo indecible, sino que con ello podemos disolvernarnos, dejar de existir (Butler, 2001: 223). Viviana sabe muy bien de estas exigencias:

“César [mi compañero de clase] sabe hablar duro a los compañeros, no hace caso. Mi papá me dice que cuando estudio no hay que mirar, pero que cuando acabo el colegio ahí sí ya voy a buscar hombre. Mi papá dice que hay que cocinar arroz, cocinar sopa, lavar platos, lava ropa, lavar uniforme. Mi papá dice que tengo que servir al marido cuando me case; mi hermana cuando quedó embarazada mis hermanos le hablaron [reprendieron], [diciéndole] que para nada le habían pagado la escuela. Mi papá a veces es bravo y me dice que me tengo que bañar” [M09 12-02-07].

Ante la aparente imposibilidad de resistencia, Viviana plantea su apuesta. Por ello es que en Porotoyacu esta niña, reconocida como *demasiado masculina* es *anormal*, según la clasificación que hacen los maestros. En la escuela –siguiendo así lo establecido por la comunidad– se ha determinado a la unión heterosexual de pareja –libre, cristiana, civil– como fin de cierta etapa de la maduración emocional de la mujer Napo Kichwa, un hombre fuerte, no un hombre violento, un compañero. Pero no ha sido así exactamente el deseo de Viviana, y su madre, aunque aceptando su suerte, desea un futuro distinto para su hija, y le ha dicho siempre que debe estudiar, que no ha de tener tantos

guaguas como ella, que ahora *si* pero después cuando crezca *no* se deje golpear, que se vaya lejos con un gringo. Es ese deseo repudiado de tantas mujeres de su historia el que Viviana incorpora como identificación, una identificación con rabia, con dolor, expresable sólo cuando a su padre le manifiesta afecto, aunque él mismo es quien la golpea.

Viviana ha rechazado el deseo hacia un hombre de su comunidad, un hombre cuya masculinidad es evaluada por el poder que ejerce sobre otros, medido por la violencia. Y es el rechazo de este deseo, inculcado por su madre que quiere que Viviana sea profesora, se pueda ir a Quito y no le pegue su marido, lo que hace que ella incorpore como identificación lo que quizá antes habría sido considerado un legítimo deseo o bien el futuro de una mujer adolescente Kichwa: un hombre fuerte. Viviana es fuerte, pero fuerte en el sentido de ejercer la violencia que ha sido ejercida sobre otras mujeres antes que ella, ahora sobre otros. Sube a los árboles, golpea a otros niños, contesta a su madre, reproduce en sí misma una violencia que es a la vez el rechazo de esta violencia, como la huella de lo que fue el deseo posible para sus abuelas y que ahora ella misma puede repudiar.

Y ello no ocurre sin contradicción, porque como ya se ha mencionado, son múltiples las exigencias que sobre las niñas se producen respecto de su rol en la comunidad y en la escuela. Es por eso que Viviana también usa adornos, se maquilla a veces, otras no se cambia de ropa en varios días, y algunas otras pide permiso afanosamente a su compañero de clase, César, para que la deje jugar en su juego a la hora del recreo.

Jaque a la antropóloga: la partida por la definición propia en el otro

Viviana, según yo creía (según yo quería) rechazaba abiertamente a su padre, en una afirmación de resistencia frente a la violencia. Sin embargo, lo que encontré, ya hacia el final del trabajo de campo fue bien paradójico (o bien indeseado en mi al intentar “reconstruir” el espacio de relaciones de fuerza, es decir, al intentar construirlo a “mi manera”). Quería yo encontrar un espacio “neutral” para conversar con la niña, y se me ocurrió hacerlo, no en la escuela, no en su casa, no en su comunidad, sino en el municipio cercano. La llevo a comer helado (“eso es lo que les gusta a los niños”), pero primero a comer algo que

calme su hambre, pues no había almorzado. Entramos a una panadería, ella pide un yogurt con cereal (algo que no puede consumir generalmente, pues en su casa no tienen el dinero para comprar este tipo de cosas), espero a que lo tome, pues no ha comido hace horas, y me dice “lo quiero guardar para mi papá”. Yo esperaría que lo hiciera quizá para dárselo a su mamá (la que en apariencia es quien menos le agrade) o a su hermana, o a alguno de sus sobrinos pequeños, pero ella decide que seguirá con hambre, que controlará su deseo de comer para que el placer de hacerlo lo tenga su padre. Me sorprende, me molesta, me destruye –de alguna forma– el trabajo de campo, y ella sin darse cuenta mira el alimento con deseo, me mira y dice “de gana me lo voy a comer [por nada, tengo muchas ganas pero no es tan importante], ya lo voy a guardar”.

Después intento alejar mis sentimientos y busco indagar un poco más en el nuevo hallazgo, y le propongo dibujarla, pues ella misma seguro no lo haría, no acepta fácilmente órdenes ni sugerencias de personas que no le infundan un miedo profundo al que no se pueda negar. Le planteo opciones –las que creo puedan ser opuestas–, tales como “Viviana, ¿quieres verte con falda o con pantalón?” – y de esta manera le propongo definirse de acuerdo a principios binarios que en lo sucesivo ella reapropiará para subvertir una imagen deseada o esperada de su lugar en la dualidad sexual–. El resultado es el siguiente: Viviana se imagina a sí misma –no se ve, porque quizá no está completamente de esa forma, sino que se imagina, se propone en un *estar* posible (de pensarse, de existir), pero no presente– maquillada, con aretes, con pantalón –no con falda–, con zapatos de tacón –no con botas de trabajo–, con libro –si es que ha de escoger entre este y un machete–, con anillo de matrimonio, con machete –si es que debe escoger entre este y una olla para cocinar–, soltera –no casada–, tomando cola –no tomando chicha–, sin senos, sin bebé, trabajando –no en casa–, en Estados Unidos –no en Quito, pues Viviana ya me ha dicho que quiere “un gringo” para que pueda seguir estudiando–, y finalmente, con su padre –no con su madre–:

“Me gusta venir a la escuela a estudiar. Quiero acabar la escuela, quiero acabar en el colegio ::::::::::: quiero que me lleve un gringo, sólo eso, casarme. A veces no quiero casar-

me, porque saben pegarnos los hombres, los hombres saben pegar a las mujeres, por eso no quiero; y guaguas sólo quiero uno, porque no tengo plata” [M09 12-02-07].

Sorprendida, sigo preguntando por el temido padre, que aparece inesperadamente –para mí– en el dibujo que yo misma hago –y que no quisiera hacer de esta manera–, y Viviana me dice “mi papá está sin la correa –con la que usualmente le pega–, con pantalón azul como yo, tomando cola –no alcohol, como usualmente lo hace y en cuyo estado es más violento– y con un machete, soltero, sin mi mamá, sin novia, en Estados Unidos, juntos los dos” –Viviana y su padre–. Horas después llegaremos a casa, y Viviana, sin saludar a nadie, y con una sonrisa en el rostro –como el padre que llega de cazar–, le entrega orgullosa el yogurt a su papá, quien sentado en el suelo de la cocina mientras su esposa corre de un lado a otro cocinando –en la leña, y a la vez en la cocina de gas– con su hija pequeña amarrada a su espalda, lo toma tranquilamente, si decir gracias, sin mirar a Viviana (ella tampoco le ha mirado, solo le ha entregado y se ha ido sonriendo, orgullosa, satisfecha), el padre bebe el contenido del vaso y se incorpora para conversar conmigo.

Pero no ha de sorprenderme su deseo. Abrazamos la violencia para constituirnos, deseamos desear, aun si ello implica repudiar el deseo (Butler, 2001: 90). El proceso de regulación social requiere este deseo por el deseo, y ello es precisamente lo que nos permite el reconocimiento social. Viviana es tosca con ella misma, llega a ser violenta, la veo moverse entre el extremo de maquillarse y usar adornos, hasta verla al siguiente día con la ropa muy sucia y sin bañarse, y de este modo, desea lo mismo que repudia la violencia que le produce como sujeto, está inmersa en el proceso de crear un objeto de identificación tanto como uno de deseo, de asumir creativamente la violencia. Ella me cuenta:

“Los hombres [y entre ellos su padre, por quien le pregunto] son furiosos ::: molestan a las mujeres, es que mi papá le pega a mi mamá, pero es bueno, molesta a mi mamá pero es bueno. Los hombres pegan a las mujeres cuando no escuchan a los hombres. Mi papá le pega a mi mamá cuando se emborracha, cuando mi mamá no hace caso ::: son buenos compañeros. Mi mamá no pega a mi papá, los hombres son más duros, a veces

cantan los hombres una canción [su padre hace parte de un grupo musical], a veces molestan a las mujeres, a veces les pegan, a veces les dicen unas palabras [...] los niños saben molestar y pegar a las mujeres y patean, pero son buenos :: este, patean porque nosotras molestamos a los hombres, y patean los hombres a las niñas” [M09 12-02-07].

Entonces, ¿qué significa aquella figura que representa el poder violento que constituye a Viviana?, ¿Qué significa la violencia que nos llama a sujetarnos y a subjetivarnos-los-? Viviana la reconoce, y por esta vía responde en un mismo acto de diferentes formas, que no sabemos hasta que punto pueden ser, o no, contradictorias, finalmente coexistentes. Al regalar algo a su padre, Viviana realiza un acto simbólico de afección, porque en cierta medida es necesario para ella hacerse caer en gracia con aquel que puede decidir agredirla, de modo que realiza un acto de poder, porque demuestra ante su padre que él no puede darle cierto tipo de bienes –ahora un yogurt, pero simbólicamente es más trascendente, estudio, bienestar económico, espacios sociales deseables– y que ella en este momento sí puede, quedando en evidencia que él no es tan poderoso como parece.

También Viviana pone en deuda a su padre, y él debería en el futuro reconocer positivamente su acto, él no es tan poderoso, y a la vez, lo es tanto como para merecer un regalo que puede retribuir en el futuro. La niña se identifica con él, y quisiera ejercer el poder que él puede, pero en tanto mujer parece que va a ser difícil, es una proyección imposible, pero al mismo tiempo afirmada. La madre se constituye en una identificación –en tanto figura que ejerce un cierto tipo de poder– inferior, subordinada, violentada, y Viviana se proyecta negativamente hacia ella, agradece de su madre que no le golpee como su padre, pero no quiere ella misma ser violentada como ella cuando sea grande, y prefiere entonces identificarse relativamente con quien ejerce un mayor poder.

Antonia: como mujer “descontrolada”

Dejemos que sea la maestra Macarena, otrora directora de la escuela intercultural de Educación Bilingüe de Porotoyacu, indígena Napo Kichwa, líder de la cooperativa y esposa de uno de los intelect-

tuales Napo Kichwa más reconocidos de la región, quien nos cuente cuál es el lugar que se otorga a Antonia en la comunidad, cómo explica su trayectoria:

“Antonia ::::::: la niña Antonia es una niña, como le digo ::: que es adoptada, adoptada a un padre de familia, y la mamá como madre adoptada, ella trabaja, de apellido Xx, porque es casi huérfana, ella viene a través de una violación del padre, fue producto de una violación del padre, tuvo ese producto, tuvo el embarazo del mismo padre, entonces la niña, desde el mismo nacimiento, nació traumada, con trauma, entonces, :: ella es casi una niña con dificultad, que no puede recibir, un rendimiento normal, es digamos, ese producto :: por ese problema la niña sufre, ya, sufre es por la madre que le regaló y sufre por la mamá adoptada porque la mamá casi no pasa en la casa, porque trabaja, pero según yo observo que casi :: casi a una edad así es difícil aconsejar, así de la disciplina, del hábito de estudio que tiene que seguir ella, entonces para, lo que yo veo es que sería de ayudar, eso estamos haciendo los profesores, que termine el año escolar con dificultad, como una niña con dificultad” [M04 09-02-07].

El abuso no fue denunciado, y cabe la pregunta ¿hasta qué punto es normal y hasta qué punto es anormal un comportamiento y cómo difiere en tanto manifestación verbal en relación con la acción-omisión de la no denuncia? De la sexualidad de Antonia cuidan las maestras, el director de la escuela, su madre, su padre, sus compañeras. Son especialmente mujeres, ellas protegen la sexualidad de las niñas como de la suya propia, como un espejo, aseguran la reproducción de un rol esperado. Pero Antonia se niega a recluir su deseo, un deseo que fue prohibido –y paradójicamente estimulado– para ella por la comunidad, cargándole con todo el peso de una sexualidad culpable, una sexualidad explotada en su padre, una sexualidad por la que, según la maestra Macarena, y entre otros gracias a ella “Antonia sufre”. La comunidad culpa finalmente por esta explosión a las mujeres, y de ello da fe la maestra Macarena:

“A la hija abusada le mandan afuera de la comunidad para que busque otro hombre, o para que vaya a trabajar, le hicieron separar, así mismo es; entonces de ahí ya así mismo hicieron. Desde allí ya caminó bien [la hija abusada] ::: el papá vive por ah::í, vive por aquí mismo (...) la comunidad no lo sancionó, no, aquí la comunidad respeta sus diferencias individuales, es así, que él decía que ‘con mi hija hasta la muerte’” [M04 09-02-07].(negrilla introducida)

¿Acaso caminaba mal antes? Se deduce que un mal paso proviene de un mal pensamiento, de una mente no completamente sana, ¿la de la hija abusada? Respecto de otro caso de incesto, la maestra Macarena me cuenta:

“es difícil realizar la demanda, yo, intenté hacer, y lo llevé hasta la jefatura a un padre de familia, hace ocho años habría de ser, él no quiso entender, porque le seguía pegando, maltratando, hasta le había violado, y entonces ya de ahí se mejoró, como que se mejoró, el padre de familia tiene hijas en el colegio, ahora como resultado de ello la hija ya, ya se ha unido con un hombre, ya está conviviendo, porque ::: son huérfanas, no tienen madre, entonces por eso ha habido ese abuso del papá ::: con las hijas” [M04 09-02-07].(negrilla introducida)

Según la maestra, parece que el papá *ha mejorado*, entre otras cosas, porque ha matriculado a sus hijas en la escuela, ya parece no ser importante denunciar la violencia, menos aún si la niña, ya adolescente, se ha casado. Y al decir “el abuso del papá *con* las hijas” y no “abuso *hacia* las hijas” la maestra puede estar reconociendo, por un lado, la agencia de las niñas o adolescentes abusadas, pero al tiempo permite la responsabilización de ellas y por tanto se legitima el abuso y la no-acción o denuncia de parte de la comunidad ante las autoridades por tal hecho.

Pero el deseo por el que se les culpa a las mujeres, en este caso niñas y adolescentes, no debe ser el mismo que ellas guardan y se niegan a perder. El deseo del incesto en el padre lo entendemos aquí como

un mandato, una condición necesaria “para la reproducción del género como estructura de relaciones entre posiciones marcadas por un diferencial jerárquico e instancia paradigmática de todos los otros órdenes de estatus –racial, de clase, entre naciones o regiones–” (Segato, 2003: 13). Es un deseo por una exacción forzada, un tributo sexual exigido para reproducir una economía simbólica del poder “cuya marca es el género (...) un acto necesario en los ciclos necesarios de restauración de ese poder” (Ibíd.)

El padre actúa siguiendo un *dictado responsivo*, una llamada que debe ser entendida por los hombres y las mujeres de la comunidad en tres sentidos: un castigo o venganza contra una *mujer* genéricamente nombrada que puede cuestionar la subordinación; en segundo lugar, *contra* otro hombre genérico, desafiando y afirmando su poder contra y con el otro; por último, como demostración viril ante una comunidad de pares, legitimando un lugar privilegiado en la economía sexual (Segato, 2003: 31-33).

En cambio, el deseo de Antonia es el cuestionamiento de la identidad que le relega a la subordinación, es la puesta en duda precisamente de esta economía simbólica que su padre-abuelo, con el silencio de hombres y mujeres de la escuela reproducen en las prácticas, en este caso en las sanciones que sobre el comportamiento fuera de norma de la niña ejercen. Antonia revela el constante del fracaso de la identidad¹². Ella quiere no avergonzarse por haber llegado a la pubertad en la escuela primaria, tampoco quiere obviar el placer, y aun así intenta ser una *mujercita*. El fracaso de la identidad hace parte del camino hacia la normalización, pero también implica la posibilidad, la inevitabilidad, de exceder las pretensiones de significación limitada que desde el poder se impone para el Yo. Foucault en este sentido encuentra al inconsciente como espacio de resistencia, ante unos poderes que quieren reducir el espacio de lo que podemos llegar a ser, sin dejar de hacer parte del poder mismo, manifestándose como la respuesta inevitable y nunca completamente controlable que éste exige de nosotros mismos para permitir constituirnos como sujetos:

¹² Jacqueline rose, *Sexuality in the Field of Vision*, Londres, Verso, 1987, p.p. 90-91. Citado en: Butler, 2001: 110

“donde hay poder hay resistencia (...) el carácter estrictamente relacional de las relaciones de poder. No pueden existir más que en función de una multiplicidad de puntos de resistencia (...) [resistencias] posibles, salvajes, solitarias, concentradas, rastreras, violentas, irreconciliables, rápidas para la transacción, interesadas o sacrificiales (...) encendiendo algunos puntos del cuerpo, ciertos momentos de la vida, determinados tipos de comportamiento. ¿Grandes rupturas radicales, particiones binarias y masivas? A veces. Pero más frecuentemente nos enfrentamos a puntos de resistencia móviles y transitorios (...) abriendo surcos en el interior de los propios individuos, cortándolos en trozos y remodelándolos, trazando en ellos, en su cuerpo y en su alma, regiones irreducibles” (Foucault, 1989: 116, 117)

Lenguaje y performatividad

En el texto *Lenguaje, Poder e Identidad*, Judith Butler aborda los procesos de constitución de los sujetos en el lenguaje, las posibilidades de constitución de sí, la resistencia dentro del poder y la necesidad de este tanto para la subjetivación como para la subversión. El lenguaje hace posible la existencia social de los sujetos, y en este asunto se presentan dos tipos de enunciados performativos: los *ilocucionarios* o aquellos que hacen lo que dicen, y los *perlocucionarios* o aquellos que producen o no efectos (Butler, 1997: 19). Dentro de ello los ilocucionarios serían los que mayor incidencia tienen en la subjetivación al nombrar y producir en un mismo tiempo, incluso para producir la abyección, en los casos en que la amenaza produce una parte de sus efectos al enunciarse.

“Viviana si no cocinas la yuca serás mala mujer, cuando grande nadie te va a querer, sola te vas a quedar”, enunciado que escuché frecuentemente en casa de Viviana, comienza a producir efectos inmediatamente cuando se enuncia. Viviana empieza a reconocer que empieza a ser diferente, que empieza a encontrarse fuera de un circuito de reconocimiento, porque su negativa a cocinar todos los días la yuca es tan fuerte que le lleva a constituirse en agente en el límite y un poco más allá de lo que marca la normalidad en la comunidad, también en la escuela, donde las maestras le llaman la atención por su comportamiento en el hogar.

En la escuela de Porotoyacu los y las estudiantes son partícipes de un proceso de constitución a través de la sedimentación de unos llamados. Ser *mujercita*, esperar recibir las *gracias* del director de la escuela, o del maestro al que ocasionalmente puede servir, *tener que estudiar* para aprender a leer y defenderse en el mercado y con los *gringos* y los *colonos* como mencionaba el líder cultural anciano don Segundo, todo ello les indica a las niñas en la reiteración cuál es su lugar, aunque ello implique siempre el simulacro, la imposibilidad de realizar la norma, más bien una relación estrecha con las normas pero nunca una repetición, nunca se puede ser el mismo.

Lo que denuncia el llamado de la autoridad no puede controlar sus efectos (Butler, 1997: 62). De ahí que existan Antonia, Viviana, la llamada Lucia, y el conjunto de niños y niñas discordantes, ello en razón que el poder no es algo que se tenga, las relaciones de poder no son independientes de otro tipo de relaciones, viene de todos lados, existe en relaciones que son objetivas y subjetivas a la vez, implica dominación tanto como resistencia (Foucault, 1989: 114, 115). El poder nos necesita tanto como nosotros a él, y es adentro de sus relaciones que existimos, como normales, como anormales, como referente de lo deseable o como límite del mundo.

Pero no quiero decir con todo esto que el poder nombre a los agentes en tanto esencia, no nos descubre, nos permite constituirnos, proceso de partes, una mujer no lo es, se va haciendo estar en ese lugar. No está predispuesta, no somos nada antes de ello, hay una llamada que nos da la vida, que nos traumatiza, que une la historia personal de Viviana con la de su madre y su abuela, incluso con la mía –o yo uno la mía a la de ella– y podemos llegar a pensar que para ello hemos nacido.

Tampoco hay un destino, no hay una norma que no pueda ser iterada como parodia, como simulacro –es más bien imposible–, que no pueda ser desplazada de su lugar de soberanía, no hay verdades dolorosas de las que no podamos burlarnos. Pero para ello, todos en cierta medida abyectos, una mujer no siempre tan perfecta, Antonia un poco más callada ante el maestro, Viviana sin bañarse, Marisol sin el uniforme para la escuela, una, un poco menos inteligente para agradar al maestro, ausencia de sentido común, discordancias que no tienen por que no ser posibilidades, una agencia que “se deriva de las limitaciones del lenguaje”, de una repetición de una subordinación originaria

con otro propósito, uno parcialmente abierto (Butler, 1997: 69).

La ambivalencia producto de las limitaciones del lenguaje puede unirse desde Butler hasta Bourdieu. Este sociólogo nomina la situación de ambivalencia como *habitus escindido*, resultante de la relación de condicionamiento entre el *habitus* y el *campo*, una posición actual no consecuente con el capital adquirido seguramente a partir de otras posiciones que se han ocupado en el pasado o que se ocupan simultáneamente en el presente (Bourdieu, 2003: 190; 1995: 87). Y al ser ambivalente, la niña, tiene incorporado un *habitus* dividido, uno que no responde a la necesidad inmanente de la coyuntura del sistema de educación intercultural bilingüe, apareciendo por ello como incomprendible o desplazada del contexto en el que debe vivir, y así mismo, este desplazamiento permite una doble distancia para las niñas discordantes con relación a las distintas exigencias –subordinantes, subordinadas– de las fuerzas en juego. Así, Antonia se siente ajena a la escuela y sus exigencias de pudor hacia las niñas, se separa de los niños y niñas que se burlan de ella por no participar en clase, y de sus maestros que le tratan como a una niña inferior; Viviana no admite que su padre le exija bañarse, tampoco que su compañero de clase le pegue, no quiere que la maestra la grite cada vez que quiere, prefiere no aprender.



Ejercicios militares corporales en la clase de cultura física, y sin embargo, Viviana quiere estar al frente de la fila

Para Bourdieu existe en la discordancia una unidad, de *habitus*. Existe una tendencia a “reconciliar los contrarios”, que “estimula a juntar lo más elevado y lo más bajo, lo más cálido y lo más frío” (Bourdieu, 2003: 192). Se refiere a una especie de impulso vital que nos llevaría a hallar un punto medio entre las fuerzas contrarias que nos constituyen,

porque ellas en sí mismas se habrían conciliado para producirnos en la discordancia, el circuito del habitus como estructura estructurante. Pero no sabemos hasta qué punto puede Viviana conciliar tantas exigencias, ser buena mujer para su maestra y serlo para el Estado en cuyo nombre actúan varias instituciones que la interpelan, no sabemos hasta dónde ello constituya “su naturaleza”, pretendemos por el contrario que no existe ninguna esencia femenina, ninguna sustancia fundadora de la mujer Napo Kichwa. Precisamente en este punto es que Butler menciona que el *devenir* sujeto no es un proceso predeterminado, no existe una línea directa y sin vías alternas entre lo psíquico y lo social (2001: 41).

Planteamientos finales

Ya en los capítulos anterior intentamos aproximarnos a la caracterización de los roles opuestos de la división sexual del trabajo en Porotoyacu y a los procesos que permiten la incorporación de las jerarquías, y que ocurren tanto aquí como en otras comunidades Kichwas de la Amazonía ecuatoriana (Segura, 2006: 66). Múltiples fuerzas producen las exigencias, que llegan a ser, incluso, contradictorias. Una escuela formando sujetos modernos con una clara conciencia de inferioridad en el orden en que pretenden articularse, al tiempo que propone equipar las relaciones de género en el espacio escolar, al menos en el espacio formal, sin adentrarse efectivamente dentro de lo que ocurre en la comunidad y sin revisar las propias categorías y jerarquías interiorizadas por los docentes y los niños y niñas.

Unas reglas del juego no claras en el espacio escolar, con una velocidad de cambio tan fuerte como los treinta minutos que separan la casa de Viviana de la escuela, y los pocos minutos que le toma al representante de la agencia de cooperación internacional trasladarse de Quito al Tena en sus viajes de supervisión del programa de desarrollo en la comunidad. Múltiples actores que compiten entre sí por la definición de la *niña Kichwa-amazónica-ecuatoriana*, porque ello en sí mismo es fundamental para establecer el orden social que se quiere y que por tanto se necesita. Viviana manifiesta esta tensión en sus pensamientos compartidos conmigo:

“Mi papá dice que debo respetar, mi maestra me dice que tengo que denunciar cuando me pegan [...] Me quiero ir

de la casa, porque los hombres son negros, no quiero que me peguen, me quiero ir con un gringo, como mi tía, y ahora se la llevó para Quito, ella se llama Teresa Avilés Tanguila. También tengo tíos en España. Yo quiero coger gringo ::: para estudiar más :::: gringo no pegan :::: a veces quiero un soldado :::: los gringos a veces regalan plata”
[M09 12-02-07].

Porque, ¿hacia qué punto se dirige una niña Kichwa en la escuela intercultural bilingüe de Porotoyacu cuando desea *serlo*?, o más exactamente, ¿qué puede significar *desearlo*? El reconocimiento de derechos para la diversidad cultural en Ecuador es paralelo al desconocimiento de los derechos individuales de quienes hacen parte de ella (Muratorio, 2005^a: 1). A ello se suma la entrada masiva de las ong’s y la persistencia de la iglesia católica. De otro lado, vemos un movimiento indígena intentando redefinir su identidad y la de aquellos que por ende se verán incluidos mediante la asunción de una cohesión no siempre sana que les posibilita enfrentar como colectivo a una sociedad nacional históricamente exclusiva (Muratorio, 2005^a: 2). No podemos olvidar los organismos internacionales con dinero para pagar la cura de la violencia, familias en el día a día procurándose unidas, mujeres jóvenes migrando, mujeres también pensando a qué podrían tener derecho en el nuevo umbral de reconocimiento de derechos y reorganización de la identidad étnica. Todo ello hace bastante complejo identificar qué es lo permitido, hasta dónde llega el deseo posible, cuándo lo propiciado por unos es castigado por otros.

Una escuela exigiendo una niña servicial para la comunidad, con el padre, con el hermano, con el abuelo, con el hombre. Maestras despojándose de ese traje de rabia que les ha investido la vida sobre sus hijos e hijas, sobre sus nueras. Una iglesia cristiana procurando mujeres fecundas, cargando sobre ellas la responsabilidad de las rupturas familiares tanto como de la “perdición de la comunidad”. Ong’s ansiosas de cambiarle la vida a niñas y niños, por pedazos, llegando y saliendo, sin saber o sin querer hacerlo, creando sueños irrealizables o asegurando –por desconocimiento– un orden del que no están enterados. Turistas que muestran un mundo diferente (¿?), aparentemente un

mundo afuera del propio. Intelectuales, proyectándonos sobre los que estudiamos y dejando que ellos y ellas se proyecten sobre nosotros, pensando que quizá en un futuro vamos a cambiar algo, marchándonos luego. Un Estado alejándose –acusando, desconociendo– de los derechos indígenas, asumiendo que el territorio y la autonomía política y educativa son suficientes para cambiar unas relaciones de subordinación tan bien arraigadas.

El poder no se ha asegurado, no puede hacerlo. Sabemos que Viviana corporeiza aquellos afectos irreconciliables, aquellos que no puede exteriorizar ni olvidar. No se baña, no quiere hacerlo, no quiere que la deseen aquellos que le maltratan, no le importa que la golpeen ahora por ello. Su deseo se inclina por subir los árboles, por conocer con su cuerpo explorando, no desea un cuerpo disciplinado y es contra ello que protesta. La maestra le grita, le golpea, la llama al orden, pero Viviana corre por el aula de clase, sube a la cesta de baloncesto en lugar de jugar como se le ordena, pero también llora cuando su compañero de clase, César, le ordena tan fuerte que parece que ya no va a poder contra él, porque disentir no puede dejar de ser doloroso, no faltará nunca el ruido insoportable que nos recuerde que se es lo esperado.

Pareciera que las marcas de identidad tienden a ser ambivalentes, pero ello no tiene que ver únicamente con una condición del agente los incorpora, por un lado, sino con el campo social en que se construyen los modelos de identificación tanto como los cuerpos incardinados, por el otro. Estos constituyen dos momentos de realización de la acción histórica: el habitus y el campo. La estructura incorporada, interior al cuerpo, historia depositada, y la estructura objetivada, exterior al cuerpo, en forma de instituciones, en cuya relación podríamos dar cuenta del devenir de los grupos y los individuos. Según la lógica particular de los organismos en que están incorporadas unas disposiciones, podemos decir, o no, que la necesidad se hace virtud (Bourdieu, 1991: 94), y nos situamos entonces en el origen de la histéresis, la desviación en la libertad que unas condiciones que nos han producido permiten cuando se ponen en escena, en forma incorporada, en nuevas situaciones, nuevas condiciones sociales en que el habitus se manifiesta, no siempre previstas, en que tales disposiciones pueden no estar acordes, unas disposiciones no actualizadas, desplazadas, discordantes.



*Momento de subversión en la clase de cultura física.
Viviana golpea a un compañero*

Bourdieu explica que la histéresis se produce cuando hay un desfasamiento entre un estado del capital o de lo social, incorporado, y otro materializado en las instituciones, las condiciones de producción del habitus y las de su activación en la coyuntura. Cuando pequeña escuchaba de mi padre, constantemente, “necesitas cultivar el sentido común”, y también otras cosas, como que había que actuar siempre con la verdad, que debía tener carácter, y yo pensaba que actuaba siguiendo mi lógica, aunque no siempre funcionaba.

Bourdieu menciona al respecto que cuando el sentido práctico, aquel producto del habitus, se encaja acordemente con el sentido objetivado, la necesidad presente, se produce el sentido común (Bourdieu, 1991: 100), pero cuando los límites y las libertades que nos han producido como agentes no se armonizan con el contexto, vemos surgir la discordancia. Entonces fue cuando entendí por qué me hacía falta sentido común, recordando que mi padre también me recomendaba constantemente que debía ser fuerte como un hombre, pero suave como una niña, mientras que en la escuela las cosas tenían otro precio. Parece que hay algo –encarnado–, competencias lingüísticas y culturales, que nos guían a actuar, no mecánicamente, pero si en la producción de deseos posibles, de miedos insuperables, de medios de consecución de lo buscado, que pueden o no tener éxito, y son estas disposiciones las que pueden ser en sí mismas contradictorias y ajenas a la ocasión. Esta

es la situación de Porotoyacu, la que produce una vida como la de Antonia o la de Viviana, en tanto cada sistema de disposiciones individual es una “*desviación* con respecto al *estilo* propio de una época o clase” (Bourdieu, 1991: 104).

Siguiendo lo planteado a lo largo del texto, es posible afirmar que estas dos niñas no tienden a la conciliación, la única tendencia es la contingencia, la temporalidad. Esa práctica dolorosa de la sujeción, a la vez cargada profundamente de deseos, no garantiza ninguna conciliación, aunque sea un solo cuerpo el que represente materialmente el proceso. Una mano castigada no se concilia con un estómago saciado, un cabello semicorto limpio y peinado para la escuela no tiende a identificarse con él mismo cuando es arrastrado por el suelo por un padre o un hermano borracho, cuando es halado por un compañero de la escuela, la mano que cocina con la mano que saluda al turista. Son cuerpos escindidos, divididos, no hay final, no hay síntesis, no concluimos, no hay una sola enseñanza. El cuerpo es más bien un espacio de confrontaciones, de luchas, son las mismas fuerzas allí presentes, haciendo a estas niñas más lúcidas –porque hay *illusio* y ausencia de ella en un mismo tiempo hacia las fuerzas– (Bourdieu, 2003: 193) marginales y privilegiadas. Se reproduce en las niñas, mediante la iteración, un poder que es productivo pero también traumático. Se produce un sujeto reflexivo, es decir un Yo –simbólicamente unitario–, que refleja el poder idealizado pero incorporado fuera de proporción con relación a esta idealidad, múltiples posibilidades de existencia, “incorporaciones [que] son puntos de rearticulación, condiciones para un ‘tránsito’ y, potencialmente, un ‘desligamiento’ (*Auflehnung*)” (Butler, 2001: 205).

Antonia tanto como Viviana respondían ocasionalmente a la violencia que las autoridades escolares ejercían sobre ellas (golpes físicos, gritos, desaprobaciones) con un silencio sorprendente (me sorprendía su inmutabilidad) tanto como intrigante. “El cuerpo es el punto de llegada erróneo, el callejón sin salida de una energía de origen psíquico, a la que conviene más darle el nombre de *intención* que de *excitación*”, manifiesta Jean Starobinsky en una reflexión sobre la relación cuerpo-conciencia a propósito de la obra de Paul Valéry (Starobinsky, 1991: 365). El llamado a la existencia las lleva a responder a un llamado, a performar, corporeizar y enunciar con actos de habla o no hacerlo. En la discordancia el silencio es un mecanismo de consti-

tución que permite tanto reafirmar el poder del *Otro* como cuestionarlo. Para mí fue evidente en el trabajo de campo, observando a madres y niñas resistir y *aguantar*, como dicen ellas, la violencia de otros y otras.

El silencio ocasional sepulcral y famoso –entre sus allegados– de Antonia y Viviana es considerado en este sentido como una forma de resistencia ante un régimen discursivo y sus efectos normalizadores. Es un régimen discursivo basado en la interlocución como mecanismo de constitución de sujetos políticos femeninos que han de ser subordinados, que les dicen “te pego porque puedo, para que recuerdes”, frente a lo que ellas pueden responder en una completa quietud, aceptando su inevitable inmersión en la relación, pero afirmando su agencia en la *decisión* que representan al no hablar, al no querer hacerlo. Se desconocen de esta forma, por un momento, en tanto niñas violentadas y se afirman como niñas que deciden sobre su cuerpo, o al menos sobre su voz. Y ello es un *acto de habla*, que es en sí mismo un acto corporal, un acto de un cuerpo que nunca sabe completamente lo que dice –o calla– no podemos reducir los efectos corporales del discurso a las intenciones del hablante (Butler, 2001: 231).

Entonces un llamado no siempre tiene éxito, en la ambivalencia tanto como en la normalidad no sabemos cuándo el contexto cambia y propicia que las *convenciones sedimentadas* en términos de Butler, o los *habitus* según Bourdieu, entren en crisis (Butler, 2001: 235). Esta ruptura es denominada por Butler *catácrexis*, un acto de subversión del *habitus*, entendido como las posibilidades performativas de los actos de habla dentro de las posibilidades de performatividad del discurso político (Ibíd.: 234). Por ello es que para Viviana la escuela en tanto espacio diferente del hogar le permite –porque existe la posibilidad dentro del discurso escolar– gritar, correr en la escuela cuando su maestra la va a golpear, puede hablar en un tono más alto que sus compañeros hombres –lo cual no podría usualmente hacer en su casa con sus hermanos o su padre–, y puede también en su hogar comunicarse solamente en lengua Kichwa con su familia, puede allí sentirse inteligente y no discapacitada, como le hacen sentir en la escuela, porque no quiere –no puede dicen los maestros– hablar ni escribir en español.



Viviana quiere también quitarse la camisa para refrescarse del calor

Pero como se ha visto, la interpelación no puede ser, en todo caso, negada. El deseo de existir, para sí mismo, y ello a través del *otro*, constituye la fuerza que nos lleva al agenciamiento, y ello también en la discordancia. Cuando el sentido práctico se articula a la producción de la *illusio*, podemos decir que el cuerpo se siente satisfecho, al menos dispuesto a las exigencias del campo respecto de la posición ocupada. Sería un cuerpo que no se siente, no nos recordaría su existencia porque está perfectamente articulado a la necesidad. Si pensamos en la discordancia, Viviana y Antonia, ante los ojos de quienes les rodean son niñas de cuerpo problemático porque su corporalidad recuerda tanto a ellas como a sus maestros, vecinos, padres, compañeros/as que la interpelación ha fallado, que ellas son en sí problemáticas, incluso contradictorias en el llamado al agenciamiento.

Cuerpos nos cuestionan, alguna vez abyectos, deseosos de alimento, deseosos de deseo, resistentes a los hábitos de dominación de género. Nuestra interpretación se dirige hacia las posibilidades transformadoras de esa discordancia, vemos un agente que no está completamente imbuido en el juego porque conoce de su propia discordancia. Un agente cuyo cuerpo es sentido, cuyo cuerpo le habla demasiado y por ello abandona aquel estado esperado de normalidad y/o universalidad racional, y llega por el contrario a hacerse completamente temporal.

No tenemos aquí ningún asomo de certeza, ninguna solución a un problema, y preferimos concluir de esta manera. Es claro que una

dinámica de cambio fuerte sacude a las comunidades indígenas de la Amazonía ecuatoriana, y que se construyen aquí nuevos modelos para los sujetos, nuevas mallas de poder, nuevos actores. Las discordancias vividas en las niñas Napo Kichwas nos plantean grandes cuestiones acerca de la etnicidad, del lugar de la diversidad cultural en un proyecto de nación democrática, y más allá de eso, nos permite preguntarnos por las posibilidades de un cuerpo no dispuesto a ser compulsivamente heterosexual y femenino. ¿Cómo los proyectos de resurgimiento étnico podrían asumir un proceso de ruptura de la matriz heterosexual provocado por las mismas fuerzas que le han engendrado?, ¿Qué sentido tiene pensar en un sujeto unificado ante la realidad desbordante de los cuerpos ambivalentes?, ¿Qué balance podríamos hacer del sistema de Educación Intercultural Bilingüe ecuatoriano, símbolo de la autonomía indígena y mecanismo de regulación de la diversidad al mismo tiempo?, ¿Cuál es el límite sensible de la discordancia?, ¿Hasta dónde llegan a importar unos cuerpos para sí mismos cuando se han roto considerablemente las articulaciones entre un sentido práctico y un sentido objetivado?, ¿Hasta dónde pueden estos mismos cuerpos seguir importando a los diversos actores que participan en su constitución, directa o indirectamente?, ¿Puede producir la discordancia del *estar de niña-mujer* barreras consistentes en el futuro para la eliminación de la violencia de género?, ¿Antonia asumirá en su vida adulta una sexualidad sin culpabilidades?, ¿Se casará Viviana con un *Gringo* y migrará para no volver?, ¿Lucia estará dispuesta a hablar español y dejará todas aquellas posibilidades que encontró en la observación de su propio cuerpo cuando callaba?, ¿Lo que se está produciendo ahora desbordará en un futuro no muy lejano lo que imaginamos?

VI. BIBLIOGRAFÍA

Abu-Lughod, Lila

2006. "Interpretando la (s) cultura (s) después de la televisión". En: *Íconos*, 24. Quito: FLACSO Ecuador. pp. 119-141

Ames Ramello, Patricia

1999. *Las prácticas escolares y el ejercicio de poder en las escuelas rurales andinas*. Documento de trabajo N° 102. Lima: Instituto de Estudios peruanos.

ARIÈS, Philippe

1987. [et. al]. *Sexualidades occidentales*. Barcelona: Paidós

Aucancela, Eduardo.

1993. "ERPE: Comunicación y teleeducación popular en las escuelas radiofónicas". En: Torres, Víctor Hugo (ed). *Interculturalidad y educación bilingüe: encuentros y desafíos*. Memorias del encuentro indoamericano de educación bilingüe intercultural. Quito: COMUNI-DEC. pp. 205-214.

Bataille, Georges

1995. *Historia del ojo*. México D.F.: Ediciones Coyoacán

Bonfil, Paloma

2001. "Niñas e indígenas: desigualdad en los sistemas de educación en México". En: Sichra, Inge (comp.). *Género etnicidad y educación en América Latina*. Madrid: Morata. pp. 31-48.

Bourdieu, Pierre

2003. *El oficio del científico: ciencia de la ciencia y la reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
1999. *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
1998. *La dominación masculina*. Quito: Abya-Yala.
1991. *El Sentido Práctico*. Madrid: Taurus.

1977. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu Pierre, Wacquant Loic J.D
 1995. *Respuestas: por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bretón, Víctor. OLMO, Gabriela Carmen del
 1999. “Educación Bilingüe e Interculturalidad en el Ecuador: Algunas Reflexiones Críticas”. En: *Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas*: Año 1, No. 9, diciembre. Quito: Instituto Científico de Culturas Indígenas.
- Butler, Judith
 2002 [1993]. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. (Género y cultura). Buenos Aires: Paidós.
 1998. “Actos de representación y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y Teoría feminista”. En: *Revista Debate feminista*. México.
 1997. *lenguaje poder e identidad*. (Estudios lacanianos). Madrid: Síntesis
 2001 [1997]. *Mecanismos psíquicos del poder*. (Feminismos). Madrid: Cátedra
- Caballero, Zulma
 2000. “Identidad de género e identidad de etnia en escuelas multiculturales”. En: *la Ventana*, no. 12, diciembre. México: U.G.
- Calderón, Luís H.
 Sin fecha¹. *Dejando Huellas 7*. Quito: Prolipa.
 Sin fecha². *Dejando Huellas 4*. Quito: Prolipa.
- Canessa, Andrew
 2004. “Reproducing racism: schooling and Race in highland Bolivia”. En: *Race, Ethnicity and education*, Vol. 7, No. 2, Julio. Reino Unido: Carfax Publishing.

Cervone, Emma (et.al)

1998. *Mujeres contracorriente: voces de líderes indígenas*. Quito: Fondo para equidad de género.

Conway, Hill. BOURQUE, Susan. SCOTT, Joan

1987. “El concepto de género”. En: Navarro, Marysa. Stimpson, Catherine. *¿Qué son los estudios de mujeres?*. Argentina: FCE, pp. 167-178.

Cornejo, Alberto

1993. “El modelo de educación intercultural bilingüe de la DINEIB en Ecuador”. En: Torres, Víctor Hugo (ed). *Interculturalidad y educación bilingüe: encuentros y desafíos*. Memorias del encuentro indoamericano de educación bilingüe intercultural. Quito: COMUNIDEC. pp 23-49

Chela, Tránsito

1993. “Perspectiva de la mujer en la educación intercultural bilingüe”. En: Torres, Víctor Hugo (ed). *Interculturalidad y educación bilingüe: encuentros y desafíos*. Memorias del encuentro indoamericano de educación bilingüe intercultural. Quito: COMUNIDEC. pp. 230-249.

Chiodi, Fransesco

1990. (comp.). *La educación indígena en América Latina: México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia*. Quito: Abya - Yala.

Cruz, Soledad. CHIRIBOGA, Lucia

1992. *Retrato de la Amazonía: Ecuador: 1880-1945*. Quito: Libri Mundi.

DINEIB, DYA, WL

2006. *Pienso y me divierto: Cuaderno del estudiante*. Proyecto Wiñari, material educativo experimental. Quito: DYA.

Dio Bleichmar, Emilse

1998. *La Sexualidad Femenina: de la niña a la mujer*. Barcelona: Paidós.
1997. *El feminismo espontáneo de la histeria*. México DF: Fontamara.

DYA. FONAKIN. PETROECUADOR

2005. *Taquinas y cantos de poder. La música de los Kichwas del alto Napo*. Quito: AH/editorial.

ECUARUNARI

2006. *Programa de la escuela nacional de formación de mujeres líderes “Dolores Cacuango”*, Quito: Confederación de Pueblos de la Nacionalidad Kichwa del Ecuador.

Farfan, Marcelo. Martínez, Rodrigo

1993. “El sistema de escuelas indígenas de Cotopaxi”. En: Torres, Víctor Hugo (ed). *Interculturalidad y educación bilingüe: encuentros y desafíos*. Memorias del encuentro indoamericano de educación bilingüe intercultural. Quito: COMUNIDEC. pp. 133-151.

Fausto-Sterling, Anne

2003. “Sexing the body. How biologist construct human sexuality”. En: Lafont, Susana (ed). *Constructing sexualities*. Kingsborough community Colleges.

Foucault, Michel

1989. *Historia de la sexualidad* (volumen I). México: S.XXI editores.
1987. La lucha por la castidad. En: Ariès, Philippe [et. al]. 1987. *Sexualidades occidentales*. Barcelona: Paidós

Gallardo, Crisóforo

2005. “Ja Kuntunkätën mëët ja wejën kajën winmäány: los servicios comunitarios y los proyectos educativos. Una experiencia del bachillerato integral comunitario Ayuujk polivalente de Tlahitoltepec, Oaxaca”. En: Topete, Hilario. Korsbaek, Leif. Sepúlveda, María (eds.). *La organización social y el ceremonial*. Cuerpo Académico Sistemas Normativos y de Representación Simbólica, Conflicto y Poder de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Ciudad de México: MC editores. pp. 199-207.

García, Fernando. SANDOVAL, Mares

2007. *Los pueblos indígenas del Ecuador: derechos y bienestar. Informe alternativo sobre el cumplimiento del Convenio 169 de la OIT.* Quito: FLACSO Ecuador, OXFAM América.

Grefa, Valero

1993. “Educación indígena intercultural y la ecología”. En: Torres, Víctor Hugo (ed). *Interculturalidad y educación bilingüe: encuentros y desafíos.* Memorias del encuentro indoamericano de educación bilingüe intercultural. Quito: COMUNIDEC. pp. 220-229.

Guzmán, Jorge

1993. “Radio Latacunga: la comunicación y la educación no formal”. En: Torres, Víctor Hugo (ed). *Interculturalidad y educación bilingüe: encuentros y desafíos.* Memorias del encuentro indoamericano de educación bilingüe intercultural. Quito: COMUNIDEC. pp. 199-204.

Hall, Stuart

2003. “¿Quién necesita “identidad”?”. En: Hall, Stuart (comp.). *Cuestiones de identidad cultural.* Buenos Aires: Amorrortu editores.

Héritier, Françoise

1996. *Masculino/femenino: el pensamiento de la diferencia.* Barcelona: Ariel.

IBIS. DINEIB

2003. *Memorias del III Encuentro Regional de Educación Intercultural Bilingüe: “Ciencia indígena en el currículo de formación docente”.* Quito: Unigraf.

Iturralde, D

1988. “Notas para una historia política del campesinado ecuatoriano”. En: McKee L., Arguello S. (ed). *Nuevas investigaciones antropológicas ecuatorianas.* Quito: Abya-Yala.

- Jimenez, Rosalía
2004. “Lo masculino y lo femenino en las sociedades indígenas, a propósito de políticas de género y educación”. En: Sichra, Inge (comp.). *Género etnicidad y educación en América Latina*. Madrid: Morata. pp. 63-72.
- KLEYMEYER, Carlos David
1993. “La interculturalidad en la educación bilingüe”. En: Torres, Víctor Hugo (ed). *Interculturalidad y educación bilingüe: encuentros y desafíos*. Memorias del encuentro indoamericano de educación bilingüe intercultural. Quito: COMUNIDEC. pp. 250-253.
- Küper, Wolfgang
2003. “La biología y la pedagogía: exigencias básicas del aprendizaje para el futuro”. En: *Pueblos indígenas y educación*, enero- junio, 52. Quito: ABYA-YALA, GTZ. pp. 51-59.
- Kroeger, a. Freedman, f.
1992. *La lucha por la salud en el Alto Amazonas y en los Andes*. Quito: Abya-Yala.
- Lagarde, Marcela
2003 [1990]. *Cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.
- Larrea, Carlos. Montenegro, Fernando
2006. “Ecuador”. En: Hall, Gillete. Patrinos, Harry (eds). *Indigenous Peoples, Poverty and Human Development*. GB: Palgrave Macmillan. pp.67-105.
- Lema, Lucía
2001. “Una visión de género diferente”. En: Dávalos, Pablo (ed., comp.). *Digamos lo que somos, antes que otros nos den diciendo lo que no somos: una minga de ideas*. Quito: ABYA-YALA. pp. 119-127.
- Macey, David
1995. *Las vidas de Michel Foucault*. Madrid: Cátedra.
- Mcneish, John-Andrew. Cimadamore, Alberto. Eversole Robyn (comp.). 2006. *Pueblos indígenas y pobreza: enfoques multidiscplinarios*. Buenos Aires: CLACSO-CROP.

Mead, Margaret

1982 [1947]. *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Barcelona: Paidós

1979 [1939]. *Adolescencia y cultura en Samoa*. Buenos Aires: Paidós

Ministerio de educación y cultura del Ecuador. Dirección nacional de educación intercultural bilingüe

2004. *Educación infantil familiar comunitaria*. Quito: MEC

Ministerio de educación y cultura del Ecuador. Gobierno provincial del Napo

2006. *Aprendamos de América*. Elaborado por: Mónica Álvarez (revisión del texto *Aprendamos con las letras y los números del gobierno provincial del Pichincha*). Quito: Don Bosco.

Sin fecha. *Aprendamos del Ecuador*. Revisión del texto *Aprendamos con las letras y los números del gobierno provincial del Pichincha*. Cuenca: Don Bosco.

Ministerio de educación y cultura de Ecuador

1993. *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito: Ministerio de Educación y Cultura.

Montaluisa, Luís

2006. *Ñuqanchiq Yachai (nuestra ciencia)*. Quito: Dirección Nacional de Educación intercultural Bilingüe.

1993. “La educación bilingüe como ejercicio de poder”. En: Torres, Víctor Hugo (ed). *Interculturalidad y educación bilingüe: encuentros y desafíos*. Memorias del encuentro indoamericano de educación bilingüe intercultural. Quito: COMUNIDEC. pp. 215-219.

Moya, Ruth

1988. “Educación bilingüe en el Ecuador: retos y alternativas”. En: *Educación, escuelas y culturas indígenas en América Latina*. Tomo II. Quito: Abya-Yala.

Mouffe, Chantal

1999. *Por una política de identidad democrática*. Conferencia impartida dentro del seminario “Globalización y diferenciación cultural”, 19 y 20 de marzo, MACBA-CCCB.

Muratorio, Blanca

2005. “Historia de vida de una mujer amazónica: intersección de autobiografía, etnografía e historia”. En: *Iconos*, Revista de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO, sede académica Ecuador, 22. pp. 129-143.

Sin fecha (s.f.). *History and cultural memory of violence against indigenous women in the Ecuadorian upper Amazon*. Impreso.

2002. “Violencia contra mujeres en comunidades indígenas del Napo: historia y cultura en un contexto de globalización”. Ponencia presentada a la *reunión de ecuatorianistas* de LASA. Quito: FLACSO Ecuador.

2000a. “Identidades de mujeres indígenas y política de la reproducción cultural en la Amazonía ecuatoriana”. En: Guerrero, Andrés (comp.). *Etnicidades*. Quito: FLACSO, Ecuador. pp. 235-266

2000. “Historia de vida de una mujer amazónica: intersección de autobiografía, etnografía e historia”. En: *Cuadernos de historia Latinoamericana*, N° 8. pp. 203-225.

1996a. “Trabajando para la Shell: resistencia cultural a la proletarización en la Amazonía ecuatoriana”. En: SANTOS Guerrero, Fernando (Comp.). *Globalización y cambio en la Amazonía indígena*. Volumen I. Quito: ABYA-YALA. pp. 371-398.

1987. *Rucuyaya Alonso y la historia social y económica del Alto Napo: 1850-1950*. Quito: ABYA-YALA

Neumann, Dora. Quevedo, Mirta

2004. “Diversidad sociocultural, variedades lingüísticas y fracaso escolar”. En: *Revista Argentina de Sociología*, mayo-junio, año/vol. 2, número 002. Buenos Aires: Consejo de Profesionales en Sociología. pp. 89-100.

Oliart, Patricia

2004. “¿Para qué estudiar?: la problemática educativa de niñas y mujeres en áreas rurales del Perú”. En: Sichra, Inge (comp.). *Género etnicidad y educación en América Latina*. Madrid: Morata. pp. 49-59.

Ortiz, Cecilia

2000. “Textos escolares e identidad: la visión del mundo indígena en los textos escolares para la educación básica”. En: *Memoria*, No. 8. Quito: Instituto de historia y Antropología Andinas. pp. 153-165.

Parra, María Eugenia

1998. “La etnografía de la educación”. En: *Cinta de Moebio*, abril, número 3. Santiago: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Picón, César

2004. “Interculturalidad, diálogo, respeto, aprendizaje”. En: *Pueblos indígenas y educación*, enero- junio, 54. Quito: ABYA-YALA, GTZ. pp. 25-29

Pontificia universidad Católica del Perú. Ministerio de educación del Perú. Gtz

- 2004 [2002]. “Demandas globales, comunicación intercultural, aprendizaje continuo” (conclusiones del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Realidad multilingüe y desafío intercultural: ciudadanía, política y educación, 2002). En: *Pueblos indígenas y educación*, Enero-Junio, 54. Quito: ABYA-YALA, GTZ. pp. 73-123

Ramón, Galo

1993. “Puentes interculturales”. En: Torres, Víctor Hugo (ed). *Interculturalidad y educación bilingüe: encuentros y desafíos*. Memorias del encuentro indoamericano de educación bilingüe intercultural. Quito: COMUNI-DEC. pp. 254-258.

Rival, Laura

2000. “La escolarización formal y la producción de ciudadanos modernos en la Amazonía ecuatoriana”. En: Guerrero, Andrés (comp.). *Etnicidades*. Quito: FLACSO, Ecuador. pp. 315-336
1996. *Hijos del sol, padres del jaguar, los Huaorani de ayer y hoy*. Quito: ABYA-YALA.

- Rosaldo, Renato
2000 (1989). “Nostalgia imperialista”. En: *Cultura y verdad*. Quito: Abya-Yala.
- Rubin, Gayle
1998. “El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo”. En: Navarro, Marisa. Stimpson, Catharine. *¿Qué son los estudios de mujeres?*. Argentina: FCE.
- Rühle, Volker
2001. “¿Quién soy en tanto pienso?: consideraciones sobre la difícil relación entre espíritu y cuerpo en la modernidad”. En: Montoya, Jairo (comp.). *La escritura del cuerpo/ el cuerpo de la escritura*. Medellín: Ed. Universidad de Antioquia.
- Scheper-Hughes, Nancy. Wacquant, Loic J.D.
2002. [eds.] *Commodifying Bodies (Theory, Culture & Society)*. London: SAGE.
- Scheper-Hughes, Nancy
1997 [1992] *La muerte sin llanto*. Barcelona: Ariel.
- Schwartz, Hillel
1991. “El problema de los tres cuerpos y el fin del mundo”. En: *Fragmentos para una historia del cuerpo humano*. Tomo 2. Taurus. pp. 407-466.
- Segato, Rita Laura
2003. *Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes
- Segura Villalba, Maritza
2006. *¿Resolución o silencio? La violencia contra las mujeres Kichwas de Sucumbios, Ecuador*. Tesis de Maestría en Antropología. Quito: FLACSO Ecuador.
- Sierra, Miguel Ángel
Sin fecha. *Una etnografía educativa en expresión corporal*. Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. Madrid: UCM.

Starobinsky, Jean

1991. “Historia natural y literaria de las sensaciones corporales”. En: *Fragmentos para una historia del cuerpo humano*. Tomo 2. Taurus. pp. 351-394

Strachey, James

2006. “Introducción”. En: FREUD, Sigmund. *Obras completas: estudios sobre la histeria: J. Breuer y Sigmund Freud: 1893-1895*. Buenos Aires: Amorrortu.

Stratherm, Marylin

1973. “Género: Una perspectiva antropológica”. En: Harris, Olivia. Young, Kate. *Antropología y feminismo*. Barcelona: Anagrama, pp. 133-151.

Torres, Víctor Hugo

1993. (ed). *Interculturalidad y educación bilingüe: encuentros y desafíos*. Memorias del encuentro indoeamericano de educación bilingüe intercultural. Quito: COMUNIDEC.

Unicef

2006. *Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en el Ecuador 2005*. Quito: Observatorio de los derechos de la niñez y la adolescencia.

Vallejo, Ivette

- Sin fecha. *Sexualidad y salud reproductiva en los Kichwas del Alto Napo*. Cuaderno de trabajo. DYA- FONAKIN. Quito: AH/editorial.

Wacquant, Loic

2002. “Whore, slaves and stallions: languages of exploitation and accommodation among professional boxers”. En: Scheper-Hughes, Nancy (Editor), Wacquant, Loic J.D. (Editor). *Commodifying Bodies (Theory, Culture & Society)*. London: SAGE.

Weismantel, Mary J.

- 2001 [1994]. “Alimentación, género y pobreza en los Andes ecuatorianos. Práctica: vida en la cocina”. En: Herrera, Gioconda (ed.) *Antología. Estudios de género*. Quito: FLACSO-ILDIS. Pp. 81-114.

Whitten, Norman E. Jr

1987. *Sacha Runa: etnicidad y adaptación de los Kichwa hablantes de la Amazonía ecuatoriana*. Quito: ABYA-YALA.

Zambrano, Carlos

2002. “Transición nacional, reconfiguración de la diversidad y génesis del campo étnico. Aproximación a la promoción de la diversidad en la década 1991-2001”. En: *Pensamiento Jurídico*. No. 15. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.

- 1 Para una mayor ampliación sobre el concepto de campo étnico ver: Zambrano, 2002.
- 1 Según afirman funcionarios de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe y miembros de organizaciones indígenas de la región del Napo.
- 2 Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador.
- 3 Así, por ejemplo, la profesora pregunta a Viviana en una ocasión “¿cuánto es la mitad de 10?”, y Viviana no sabe exactamente que responder, entonces Lidia le ayuda tomando su mano y contando de sus dedos, ayudándole a responder.
- 4 La violencia de género dentro de las comunidades indígenas es una realidad de toda la región latinoamericana.
- 5 En una ocasión Antonia le dice a un niño que la molesta, persiguiéndole: “si eres tan hombre defiéndete”.
- 1 Realizamos un ejercicio de confianza en la clase de expresión corporal con los niños y niñas de Wiñari, en que debían cerrar los ojos y dejarse caer hacia atrás, para ser recibidos por otro u otra compañera; en general las niñas no aceptaban realizar el ejercicio, o bien abrían los ojos o no se dejaban caer totalmente, apoyando una pierna fuertemente en el suelo para prevenir una posible caída.
- 2 Citado por Parra, 1998: 2.
- 6 El uso de esta expresión ha sido ya explicado por autoras como Blanca Muratorio para el caso de las mismas comunidades, como manifestación que tienen los mayores, como las abuelas, de la preocupación por la distorsión de los “valores culturales convenientes” (Muratorio, s.f.: 14).
- 7 Actualmente las mujeres Napo Kichwas de Rucullacta no tienen derecho a la propiedad, pero esto se está reformulando en la actualidad al interior de la cooperativa, gracias, entre otras cosas, a la presión de las mujeres y las instituciones que trabajan por los derechos de género.

- 2 En el texto de Foucault “la lucha por la castidad”, incluido en un trabajo de Philippe Ariés, (Foucault, 1987), el autor aborda los pecados capitales formulados por el cristianismo a la luz de los escritos de Juan Casiano, uno de los primeros monjes y teólogos cristianos que vivió en el siglo V d.c., y establece algunas parejas entre ellos. Esta sub especie de pecados tienen por objeto moldear el comportamiento social de los individuos en aspectos que no son capaces de constituir pecados mortales, pero que deben ser regulados, creados, pensados, para permitir que la vida social como es esperada, sea. La primera pareja de pecados tienen que ver con necesidades físicas, que tanto como deben ser satisfechas, deben ser controladas, pues no permitirían trascender lo material para proyectarse en lo espiritual: la gula y la fornicación.
- 3 “En materia de definiciones violencia moral es todo aquello que envuelve agresión emocional, aunque no sea ni consciente ni deliberada. Entran aquí la ridiculización, la coacción moral, la sospecha, la intimidación, la condenación de la sexualidad, la desvalorización cotidiana de la mujer como persona, de su personalidad y sus trazos psicológicos, de su cuerpo, de sus capacidades intelectuales, de su trabajo, de su valor moral” (Segato, 2003: 115)
- 4 Judith Butler se refiere a la forclusión, en tanto “rechazo primordial de aquello que permanece fuera del universo simbólico del sujeto” (Butler, 1997: 264). La *forclusión* es aquello que funda al sujeto, que le permite emerger, al repudiar lo que debe permanecer fuera de su espectro de sujeción, pero que a la vez debe mantener vivo como barrera para marcar los límites del yo. Butler postula que, sin embargo, este repudio, en tanto deseo, continua existiendo como tal en la psique del individuo a través de la internalización del deseo en forma de identificación, a través de la *vuelta melancólica* (Butler, 2001: 185, 191). La forclusión construye, en otras palabras, el *exterior constitutivo* de Derrida, es el proceso que permite la marcación de límites entre lo psíquico y lo social, entre lo imaginario y lo simbólico: “el sujeto se constituye a través de la fuerza de la exclusión y la abyección, una fuerza que constituye un exterior constitutivo del sujeto, un exterior

abyecto que, después de todo, es “interior” al sujeto como su propio repudio fundacional” (Butler, 2002: 20).

5 Butler entiende el término trauma como “una memoria que vive en el lenguaje y que el lenguaje transmite” (Butler, 1997: 65)

8 Es el término con el que en estas comunidades se refieren a las mujeres, niñas y adultas.

9 Aunque ya sé por Rita, una mujer de la comunidad, que las mujeres no se involucran demasiado en ello porque pueden salir igualmente golpeadas por el hombre que maltrató a la mujer a quien tratan de ayudar.

10 Según mis observaciones en la comunidad, se dice que se ha “solucionado” el conflicto si el hombre acepta dejar de golpear temporalmente a su pareja, si lo sigue haciendo sin dejarle marcas visibles o hacer escándalos, o bien si le amenaza a ella para que no vuelva a denunciar

11 El acta tiene por objeto prevenir al agente maltratante del castigo potencial al que se expone si vuelve a agredir físicamente (con marcas visibles e “importantes” de sancionar ante los ojos del consejo directivo de la comunidad, compuesto por hombres).

12 En el estudio realizado por la antropóloga Maritza Segura en comunidades Kichwas de Sucumbios –provincia amazónica ecuatoriana–, la autora estableció que la violencia ejercida hacia las mujeres sigue un ciclo de naturalización marcado por la ambigüedad del reconocimiento y la invisibilización de la misma. (Segura, 2006).

13 Centro Salesiano de Pastoral. 2007. Semanario Litúrgico. 28 de enero. Quito: Imprenta don Bosco.

14 Hay una canción de la México-canadiense Lhasa de Sela que dice “qué gran silencio, todo en suspenso”. Así, a veces tememos hablar y reconocer lo que ya sabemos por experiencia, incluso la violencia.

- 15 Muratorio presenta el caso de Francisca Andi, ilustrativo de las contradicciones en los procesos educativos como generadores de rupturas y transformaciones en las relaciones de género dentro de la comunidad Napo Kichwa. Ver: Muratorio, 2000.
- 16 La legislación estatal en materia de violencia intrafamiliar (p.e. Ley contra la Violencia contra las Mujeres y la Familia, 1995) es una muestra de ello. Las mujeres Kichwa Napo eventualmente acuden a las instancias del Estado que pueden ofrecerles protección al respecto. Sin embargo, son las mismas mujeres y niñas las que deben resistir y negociar cotidianamente los límites de la violencia y su posición frente a los hombres en las comunidades.
- 12 Jacqueline rose, *Sexuality in the Field of Vision*, Londres, Verso, 1987, p.p. 90-91. Citado en: Butler, 2001: 110

Haciéndo(nos) mi cuerpo

Etnicidad, género y generación

en un grupo napo kichwa

¿Cuáles son las vivencias de dos adolescentes Kichwa de la Amazonía ecuatoriana que son, como Carolina Borda las caracteriza: "niñas disidentes" o, si se prefiere, "rebeldes" o mejor aún quizás "resistentes"? Adolescentes que han pasado por experiencias de niñez muy duras y que a su manera manifiestan un rechazo del destino de género que el ancho mundo (familiar, comunal y nacional) les tiene preparado. La investigadora sigue la vida de estas adolescentes, comparte con ellas momentos en sus familias, en la escuela y en las comunidades; conversa y las interroga: se interroga a sí misma sobre su propia adolescencia y la dificultad de devenir mujer.

La reflexión que Carolina Borda hace de estas niñas sigue un camino poco frecuentado que bordea la antropología, los estudios de género y el psicoanálisis. Escrito en prosa fluida y aguda, el resultado es este libro: un trabajo apasionante, creativo y muy original, tan fuera de la senda de las investigaciones étnicas y de género burocráticas "bien pensantes" o "políticamente correctas".

Páginas fuertes que se interrogan y nos interrogan profundamente sobre el mundo en que vivimos.

Andrés Guerrero

