

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
FLACSO

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON MENCIÓN EN ANTROPOLOGÍA
2005-2007

CUANDO *TODOS Y TODAS* HACEMOS MI CUERPO
IDENTIDAD ÉTNICA, GÉNERO Y GENERACIÓN EN LOS ESPACIOS
ESCOLARES Y COMUNITARIOS DE UN GRUPO NAPO KICHWA EN LA
AMAZONÍA ECUATORIANA

ADRIANA CAROLINA BORDA NIÑO

QUITO. JUNIO DE 2008

ÍNDICE

Resumen -6-

I. Introducción -7-

1. Aclaraciones de contenido preliminares -7-
2. El escenario de observación -9-
3. Dos trayectorias -11-
4. La antropóloga cocinando: el trabajo de campo y la asunción de roles -14-
5. Estructura del texto -18-

II. El espacio escolar y la producción de la identidad étnica, de generación y de género -19-

1. Los programas escolares -19-
2. Los textos escolares -23-
3. Las clases -27-
4. Espacio público en la escuela. Los actos cívicos y las formaciones -35-
5. El recreo -39-
6. Madres de familia y escuela. El programa de alimentación escolar “aliméntate Ecuador” y la asociación de padres de familia -42-
7. Habitus, prácticas, identidades -44-

III. Cuerpo y sexualidad en la escuela -46-

1. Expresión corporal y educación intercultural bilingüe -46-
2. Educación y control de la sexualidad: juegos de poder en el espacio escolar -49-
3. Lo bueno y lo diferente -55-

IV. Niña cuando comunidad -62-

1. *“Mujer tiene que ser capaz, tiene que saber qué es lo que tiene que hacer”*-62-
2. Alimentación, cuerpo, y espacio doméstico -67-
3. Los hombres y el espacio doméstico: la cocina tras los telones -71-
4. La alimentación como responsabilidad de las mujeres -73-
5. *Yo se, por eso puedo*: la alimentación y la resistencia -76-
6. *“Sin control sólo se llega a la perdición”*: el ejercicio de la sexualidad -77
7. Pensando la resistencia -96-

- V. Cuerpos y disidencias: la agencia o el dolor creativo de la constitución subjetiva -100-
1. Cartografías de la agencia en la Amazonía ecuatoriana -102-
 2. Educación intercultural bilingüe y género en comunidades indígenas -104-
 3. Procesos de agencia en la construcción del género y la etnicidad en la educación intercultural bilingüe -107-
 4. *Si lo dice la maestra, ya es verdad*: la seguridad y el miedo de la marcación ambivalente -109-
 5. Viviana. Yo no me baño... y punto -118-
 6. Jaque a la antropóloga: la partida por la definición propia en el otro -121-
 7. Antonia: como mujer “descontrolada” -124-
 8. Lenguaje y performatividad -127-
 9. Planteamientos finales -130-

VI. Bibliografía -139-

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 comunitarios 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 agenciamiento 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 finalmente evidenciar que la discusión sobre la violencia

¹⁵Muratorio 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.

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

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.

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* (Ibid.: 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 (Ibid.: 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 contruidos como excluyentes, pero complementarios, 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 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 compañeras ::: 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 jóvenes- *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 migración, 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 reconvención 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 ahí, 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 mi- 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.

Assujettissement

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 disolvernó, 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 si 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 esperaba 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 casarme, 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 intelectuales 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 “Antonía 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 ahí::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:

“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.

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

“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 enuncia el llamado de la autoridad no puede controlar sus efectos (Butler, 1997: 62). De ahí que existan Antonia, Viviana, la callada 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 incomprensible 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 desfase 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 sí 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 constitución 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 *catacrexis*, 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 habitus 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?