

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador
Departamento De Sociología Y Estudios De Género
Convocatoria 2016 - 2018

Tesis para obtener el título de Maestría De Investigación En Ciencias Sociales Con Mención
En Género Y Desarrollo

La maternidad en clave étnica: proceso de mestizaje y construcción de la maternidad en la
unidad educativa intercultural bilingüe Kushi Pakari de Quito

Tambaco Díaz Kuymi Thayari

Asesora: Argüello Pazmiño Sofía Alexandra

Lectores: Borda Niño Adriana Carolina, Moreno Parra María Del Socorro

Quito, noviembre de 2024

Tabla de contenidos

Resumen	2
Agradecimientos	3
Introducción	4
Capítulo 1. Construcción de la maternidad, sexualidad y enclave étnico a partir de la teoría .	11
1.1. Un acercamiento a la maternidad desde la historia	12
1.2. Algunas perspectivas para abordar la maternidad	19
1.2.1. Cuerpos, maternidad e institucionalidad	26
1.3. Maternidades diversas: mestizaje y otras identidades	28
Capítulo 2. Ubicación y contextualización del territorio de estudio	31
2.1. Sistema de Educación Intercultural Bilingüe	31
2.1.1. Contextualización de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe	35
2.1.2. La ubicación y estructura	35
2.1.3. Estudiantes y docentes	36
2.1.4. Prácticas culturales, festivas y recreacionales	38
2.1.5. Entorno educativo y medio ambiente	41
2.1.6. Padres y madres de familia	42
2.1.7. Entorno que configura a la institución educativa	42
Capítulo 3. El espacio educativo y la construcción de la identidad étnica	45
3.1. Las contradicciones identitarias étnicas	46
3.2. La transición hacia el mestizaje: el mestizaje en tiempo y espacio	58
3.3. Violencia, desigualdad y discriminación racial, étnica, de género y de clase	63
Capítulo 4. La maternidad en una unidad educativa intercultural bilingüe	73
4.1. Concepción y ejercicio de la maternidad	73
4.2. Estudiante madres e hijos/as en las aulas	82
4.3. Educación sexual y maternidad	86
4.4. La maternidad ¿indígena?	94
Conclusiones	99
Referencias	105
Anexos	108

Declaración de cesión de derechos de publicación de la tesis

Yo, **Kuyumi Thayari Tambaco Díaz**, autora de la tesis titulada “La maternidad en clave étnica:

Proceso de mestizaje y construcción de la maternidad en la unidad educativa intercultural bilingüe Kushi Pakari de Quito”, declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener la Maestría De Investigación En Ciencias Sociales Con Mención En Género Y Desarrollo, concedido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, **FLACSO Ecuador**.

Cedo a **FLACSO Ecuador** los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, bajo la licencia Creative Commons 3.0 Ecuador (CC BY-NC-ND 3.0 EC), para que la universidad la publique en su repositorio institucional, siempre y cuando el objetivo no sea obtener un beneficio económico.

Quito, noviembre 2024



Se otorga autorización por
**KUYUMI THAYARI
TAMBACO DIAZ**

Kuyumi Thayari Tambaco Díaz

Resumen

Esta investigación analiza la maternidad adolescente en clave étnica en una institución intercultural bilingüe. Analíticamente la pregunta que se plantea es ¿cómo se articula el género, la clase, la etnia y la sexualidad a través del estudio de la maternidad adolescente en una institución intercultural bilingüe?

Cabe señalar que en el proceso de elaboración de tesis, el análisis alrededor de la maternidad se amplió a una discusión adicional: la necesidad de comprender la construcción étnica alrededor del proceso de mestizaje en las poblaciones indígenas estudiadas.

A partir de estas variaciones producidas en el proceso de investigación, esta tesis analiza a) la construcción de la identidad indígena y el proceso de mestizaje y b) el ejercicio de la maternidad en madres adolescentes en la institución intercultural bilingüe Kushi Pacari ubicada en una zona urbana de Quito.

Agradecimientos

Este trabajo agradece a todas las personas quienes fueron parte del desarrollo de este estudio. En primer lugar, agradezco a la fuerza y experiencia de ser madre adolescente indígena de mi hijo Julián. También es merecido reconocimiento a las estudiantes madres quienes compartieron sus sentires y pensamientos en la construcción de este estudio; además, agradezco a las y los estudiantes que fueron parte de este proceso académico. Así como también al cuerpo de docentes de la institución educativa Kushi Pakari. Finalmente, agradezco a FLACSO-Ecuador por designar maestras muy valiosas con quienes se sintió acompañada en este camino.

Introducción

Esta investigación comenzó con la idea de indagar dos instituciones de educación intercultural bilingüe de Quito. Se planteó una institución ubicada en el norte y otra en el sur o centro de la ciudad. Se exploró las ubicaciones de las instituciones y se tomó la decisión de elegir aquellas que estén constituidas por estudiantes de bachillerato, básica e inicial. Además, la experiencia de haber conocido y trabajado como docente en una de las instituciones facilitó el ingreso principalmente a una de ellas y otras instituciones interculturales bilingües.

La idea de pensar en dos instituciones gira alrededor de hacer un análisis comparativo; por lo tanto, se analizó la posibilidad de que una de ellas estuviera ubicada el sur y la otra al norte de la ciudad de Quito. De esta manera podría hacer un estudio con las estudiantes adolescentes madres que pertenecen a diferentes instituciones, desde una perspectiva histórica, geográfica y socioeconómica.

Una vez que se exploró la posibilidad de ingresar a una institución del norte, se dirigió al sur de la ciudad para identificar la segunda institución, y con la ayuda de un colega fui contratada para trabajar en una institución intercultural bilingüe como docente. Al inicio, parecía no ser buena idea trabajar allí porque quedaba muy lejos de mi casa y tenía que madrugar mucho para llegar hasta esa institución a la hora de las labores. Sin embargo, acepté la propuesta porque el desempleo no ayudaba a que económicamente me vaya bien.

Fui contratada como docente, aunque presentí que ser docente e investigadora a la vez podría generarme algún tipo de complejidad. No resultó muy difícil que me contraten: necesitaban tres docentes, preferentemente indígenas y que hablaran kichwa: soy indígena y hablo kichwa. Al inicio, mi idea era dictar clases en las aulas de bachillerato, pero como mi horario de trabajo no coincidía con mis clases en la universidad, me entregaron el nivel de inicial que funcionaba en el horario matutino. Finalmente, era mejor esa decisión porque así podía tener una mirada desde diferentes posiciones. Además, evitaba que al ser docente de las y los adolescentes, que posteriormente serían mis entrevistados/as, me miraran como docente y no como investigadora. Posiblemente, eso sesgaría o limitaría obtener una información más honesta.

Desde el momento en que entré a la institución sentí incomodidad. Quizá temía ser descubierta y/o que se descubrieran las otras intenciones que tenía al estar ahí: la intención de investigar-les, a más de laborar. Además, no se me sentía muy cómoda porque había estado reflexionando, cuestionando y denunciando las formas de naturalizar algunas expresiones de

machismo y micromachismos en espacios laborales. Escuchar, ver y sentir, nuevamente, el machismo interiorizado y normalizado me ubicaba en momentos en el que no podía hablar ni defenderme porque tenía un objetivo ahí: investigar. La única opción era solamente escuchar, y dejar que se siga dando y naturalizando las violencias.

En un primer momento, cuando acudí a una de las reuniones ordinarias de docentes tuve mi primera impresión de cómo las instituciones interculturales bilingües pensaban sobre las relaciones de sexo/género y las violencias hacia niños y niñas. De hecho, era un momento crítico porque una de las instituciones interculturales bilingües de Quito estaba siendo denunciada, y la Fiscalía del Estado investigaba porque surgieron denuncias públicas por acoso y violencia sexual a niñas. En esos momentos la situación era grave y delicada.

En esa la reunión, la mayoría de los y las docentes escuchaban silenciosamente cuando la persona que dirigía invitaba al silencio y al ocultamiento si ocurriesen casos de abusos sexuales en esa institución en la que en ese momento laboraban. La invitación se hacía argumentando y afirmando que en las poblaciones indígenas no existen violencias de ese tipo, y dejaba claro que en la institución no existe ni deben existir casos de violencia hacia niños y niñas. Sin embargo, el argumento no defendía la dignidad y la integridad de los niños y niñas principalmente, sino la integridad del nombre de la institución y las repercusiones que podrían venir desde el Estado.

En ese momento ya tuve idea de por dónde iría mi investigación. Además de contar con información real y honesta: al ser docente *in situ* en ese momento me dio la posibilidad de tener información directa y no maquillada. Cuando llegan otros/as investigadoras y observan desde afuera, desde algo más superficial, las autoridades solo cuentan aspectos positivos y se repite lo que es políticamente correcto. Sin embargo, desde el inicio, debo confesar que no fue tan agradable ser docente e investigadora a la vez, porque en temas que topan el racismo, sexismo, discriminación y todo tipo de violencias no es fácil no poder hablar y defenderse. En sí, para mí, el lugar era muy hostil.

Pasaron dos meses. Hice y tuve anotaciones en mi cuaderno de campo, pero ya era hora de empezar con las entrevistas a las personas que había tenido en lista. Pedí una cita para hablar con Anastasio Lima, director de la institución: me la cedió y enseguida informé y solicité el permiso para poder hacer mis entrevistas a docentes, madres, padres, estudiantes y autoridades. Me otorgaron el permiso y acceso, pero aclarándome que no descuidara mis

labores como docente. Acepté y continué con mis observaciones y anotaciones de campo y empecé con las entrevistas semiestructuradas.

La identificación de madres, padres, y vecinos pude hacerlo sola, pero para identificar a los y las docentes para entrevistar conté con el apoyo del cuerpo docente. De la misma manera, para identificar a estudiantes que fueron entrevistados recibí apoyo de otras docentes que tenían unos años trabajando en esa institución. Para empezar con las entrevistas a estudiantes, me presenté en el aula, les conté sobre mi investigación, mis objetivos y mis compromisos, y luego, les solicité la colaboración voluntaria para las entrevistas. Mientras entrevistaba y conversaba con la comunidad educativa, también recorrí el sector con la intención de localizar a representantes y vecinos del barrio. Logré entrevistas y conversaciones con vecinos y vecinas del barrio donde se encuentra la institución educativa.

Sentía que tenía un poco más de la mitad de mis anotaciones y entrevistas cuando ya llevaba cuatro meses dentro de la institución. Pero un día marcó un impulso que me decía que ya debía terminar con mi trabajo de campo. Ese día fue crucial para confirmar una de las hipótesis que aún no sabía cómo explicar. Aquel día llegó Rodolfo Sánchez, Director Distrital de la zona, a la institución educativa intercultural bilingüe, no lo había conocido. Yo estaba en un aula con mis estudiantes. Él entra a mi aula mostrando total indiferencia y no quiere notar mi presencia, estaba hablando por celular.

Él, sintiéndose con la facultad de entrar al aula cuando desea, entra con una actitud que muestra superioridad y desprecio por cómo estaba ordenado y cómo se veía el aula. Hace comentarios deslegitimantes, prejuiciosos y racistas hablando por celular. No me mira, sigue hablando por el teléfono móvil y acusando por cómo ve la institución y el aula. Los niños y niñas lo miran y me miran sin saber qué pasa.

Sigue hablando por celular y hace comparaciones entre centros educativos del centro de la ciudad y la Kushi Pakari (institución intercultural bilingüe donde trabajo, enseño e investigo). Señala que esas (las del centro) instituciones son mejores que estas, y que en la que estaba era sucia, desordenada y los y las profesoras eran desobedientes. Mientras seguía hablando, en mi cabeza había un impulso muy fuerte que me decía habla, defiéndete, pero por otro lado, me decía no puedes hablar porque eres investigadora.

Finalmente, de forma pacífica contesto a las comparaciones que hace y le pregunto que cómo él sabe que esto es un desorden, si apenas son niños y niñas de tres y cuatro años y son horas de jugar (pensando en que el orden de los materiales no siempre representa aprendizaje), ¿es

usted pedagogo? Él, muy enojado y casi gritando contesta: que es pedagogo y que tiene una maestría en pedagogía. Yo, decido callarme y seguir escuchando porque me di cuenta de que no era necesario y útil hablar. Él salió y se dirigió a presentar una queja al director; posteriormente, el director nos reclama (a mi compañera docente y a mí) por no habernos callado y respetar a la autoridad.

Fue en ese momento en que pensé de debo terminar ya con mis entrevistas. El ambiente se tornó más hostil; en la mirada de algunos docentes se podía notar reclamos por haber intentado reaccionar y hablar frente a una autoridad. Ventajosamente, ya había terminado la mayor parte de las entrevistas con algunos docentes y solo me quedaban pocos estudiantes. Me quedé con la confirmación de un racismo institucionalizado dentro de la institución intercultural bilingüe, y también pude explicar un poco del porqué todos/as siguen queriendo ser mestizos/as. Terminé con las entrevistas y anotaciones de campo y renuncié al puesto de trabajo.

Seguidamente, busqué otra institución que desde el inicio planteé indagar. Esta tenía que estar al norte de la ciudad, pues la intención era contrastar diferentes hallazgos. En la que pretendía intervenir, había prestado mis servicios profesionales hace tres años atrás. Conocía la institución, a las personas y también el funcionamiento de esta. Y es, justamente, en esa institución desde donde parte mi inquietud e interés por analizar la maternidad en adolescentes, pues en esa época (2015) vi que en un aula de catorce mujeres, cinco estaban embarazadas.

Me llamó la atención porque ellas casi pasaban desapercibidas por toda la institución, eran tímidas, calladas y alejadas. Unas hablaron conmigo sobre su embarazo y se notó mucha tristeza y una obligación a seguir con el embarazo. Frente a esa situación, la discriminación, el desconocimiento y el poco interés por parte de la institución educativa sobre las situaciones de ellas es lo que provocó preocupación en mí.

Además, enseguida me identifiqué con la situación por la que estaban pasando: fui madre a un año de culminar la secundaria. La situación de ellas me inquietaba y me preocupaba. Eran sentimientos que me trasladaban a una dolorosa y difícil etapa de embarazo en mi adolescencia. La invisibilización por parte de la institución y el Estado, y la discriminación por el estado de gestación desde el estudiantado eran condiciones por las que las adolescentes estaban viviendo su embarazo. Discriminación que venían cargados de prejuicios y estigmatizaciones en razón de género, etnia y, principalmente, edad.

Por ese antecedente, pude ingresar a la institución con poca dificultad y hubo buena acogida y aceptación por parte de los representantes de esa institución. Pero pasaron solo pocos días para que me informaran que los representantes de niveles más altos de administración: la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, finalmente hayan dicho que no aceptaban mi presencia en esa institución debido a que ya estaba intervenida por el caso de las denuncias y juicios por los supuestos 84 niños y niñas abusados sexualmente.

El informe señalaba que no era posible que yo realizara la investigación debido a que ya hay una intervención; por lo tanto, me posibilitarían el acceso a otra institución. Sin embargo, decidí no continuar el estudio en dos instituciones debido a que resultaba un trabajo largo y burocrático acceder a otra institución. Por eso, en esta investigación se muestran los hallazgos y análisis de una sola institución educativa intercultural bilingüe: la Kushi Pakari.

Admito que antes de ingresar a la institución educativa intercultural bilingüe en el sur de la ciudad, imaginé que todos o la mayoría de estudiantes eran indígenas, quizá porque es producto de una lucha de las poblaciones indígenas y originarias, y también por los enfoques que ésta estipula en sus discursos y documentos. En otras palabras, se asume, erróneamente, que en las instituciones con pertinencia histórica, cultural y lingüística desde los pueblos y nacionalidades no existiría racismo, discriminaciones y cualquier tipo de violencias, pero las investigaciones de la realidad nos muestra que las palabras dichas y escritas no son consecuentes con las acciones.

En consecuencia, en esta investigación surge la necesidad de analizar otra categoría que no se planteó desde el inicio: el mestizaje, que no se mencionó explícitamente en el tema, en el plan inicial de esta tesis, en la pregunta, ni en los objetivos de investigación, pero que no puede pasar desapercibido. A pesar de este inesperado hallazgo, el tema inicial y explícito de esta investigación se conecta y explica de mejor manera las tensiones en la institución intercultural bilingüe respecto a la maternidad adolescente. A partir de ese hallazgo y otros, la presente investigación se estructura de la siguiente manera.

El primer capítulo se construye con base en los diferentes postulados alrededor de la maternidad. Así, se consideran necesarios tres apartados principales que abordan la maternidad desde la historia, desde la articulación entre género, raza, etnia, clase e intergeneracionalidad y la maternidad a partir de la institucionalidad. De manera general, se rescatan conceptos sobre la maternidad que por un lado se la define como un acto que subordina universalmente a las mujeres por su concepto desde la naturalización; mientras que

por otro lado, se la puede definir de acuerdo a los contextos atravesados por la etnia, por ejemplo: donde el acto de ser madres es una forma para que la comunidad las integren y formen parte de la vida adulta.

En el segundo capítulo se describe analíticamente la institución educativa intercultural bilingüe y su entorno. En esta sección se contextualizan aspectos relevantes como el ámbito social, cultural, económico, político y ambiental del barrio. Esta caracterización contiene todo lo que antecede y se relaciona con el tema de estudio, pues estas descripciones ayudaron a explicar la maternidad en las adolescentes de manera amplia y explícita.

El tercer capítulo abarca el análisis del espacio educativo y la relación con la identidad étnica. En esta sección del texto se discute cómo se construye, transforma y se reconfigura la identidad étnica indígena hacia un mestizaje. Se identifica además, las relaciones basadas en género, etnia y clase, y cómo está se relaciona con el proceso de mestizaje. Este capítulo es necesario porque al encontrarse con una identidad indígena que se oculta y otra que sobresale, la explicación del contexto e historia aclara la característica con la cual se concibe y se ejerce la maternidad adolescente.

El último capítulo se concentra en la discusión alrededor de la maternidad adolescente en la unidad educativa intercultural bilingüe de Quito. En este capítulo se analiza tres aspectos principales: a) la comprensión del concepto y ejercicio de la maternidad en el centro educativo; b) las percepciones, contradicciones y necesidades de la educación sexual en la institución y c) los/as actores que interfieren en las diferentes formas de concebir la sexualidad. La sexualidad vista desde una óptica joven y adulta.

Además, se trata también la situación de los hijos de las mujeres adolescentes, pues el análisis de la maternidad no solamente queda en las mujeres o en los padres, sino también en los niños y niñas que nacen de esas mujeres que no decidieron tener hijos/as. Para cerrar este capítulo, se aborda la maternidad intentando responder la interrogante sobre si se trata de la maternidad indígena o no. Y finalmente, cómo se concibe y se ejerce la maternidad en clave etnia.

Esta tesis concluye con algunas ideas recogidas durante todo el trabajo investigativo, pero además, con posibles sugerencias investigativas que profundice la situación de las adolescentes madres que tienen la oportunidad de continuar con sus estudios, a pesar del peso que implica la maternidad siendo joven, estudiante, pobre e indígena. Es importante informar que en esta investigación todos los nombres de personas y lugares son ficticios para evitar cualquier tipo de problema hacia las personas entrevistadas. Es importante reconocer la

autoría que tienen las personas que posibilitaron este estudio, pero en este caso, se oculta los nombres reales porque se visibilizaron algunos temas que aún no se mencionan de manera explícita y frontal puesto que se está hablando del Estado, y la gente entrevistada depende de este organismo. Además, se maneja con seudónimos porque ellos y ellas mismas han solicitado no ser nombrados desde sus nombres reales.

Capítulo 1. Construcción de la maternidad, sexualidad y enclave étnico a partir de la teoría

Si bien la maternidad como debate teórico es reciente, es imperante seguir analizándola ya que esta tiene una amplia y compleja comprensión. El término de la maternidad que sale de lo estrictamente biológico ha ocultado algunas realidades históricas, sociales y culturales debido a que la misma Ciencias Sociales ha concentrado estudios monolíticos, sesgados y etnocéntricos de la maternidad (Fernández 2014, 22). Motivo por el cual es necesario pensar a la maternidad no solamente desde una visión naturalista, sino además como una categoría que puede articularse con la “ideología de etnia y de clase” (Fernández 2014, 22).

En este capítulo se consideran debates teóricos que relacionan la maternidad con la etnia. Se presentan tres apartados principales a partir de los cuales se busca comprender la maternidad desde una perspectiva histórica, interseccional e institucional. Sin embargo, ya que en esta tesis la discusión se centrará en la maternidad articulada a la raza/etnia; es decir a la maternidad y la interseccionalidad, se intenta comprender cómo se construye la maternidad en esa articulación. Para analizar esta relación por tanto, se historiza e indaga la maternidad desde varias miradas y entradas teóricas.

Como se señaló en líneas anteriores, este capítulo se distribuye en tres partes. En la primera parte se aborda la maternidad desde un recorrido histórico, en el que autoras como (Badinter 1980, (Federici 2010), (Sacks 1979), (Ortner 1979), (Rojas 2009), (Verea 2004) y (Rich 1999) describen a la maternidad desde las primeras concepciones hasta las actuales. Se opta por hacer esta revisión bibliográfica puesto que puede comprenderse mejor el fenómeno de la maternidad si se mira desde sus raíces y sus transformaciones.

En la segunda parte se trata la maternidad articulada a la clase y la raza. En este punto lo que se intenta es revisar algunos análisis alrededor de la construcción del concepto y experiencia de la maternidad, específicamente desde la clase y la raza. Para este apartado se cita autoras como (Lugones 2008), (Hernández 2008), (Anzaldúa 2004), (Prieto 2015), (Posso 2010), (Stern 2012), (Rojas 2009), (Muratorio 2000), (Radcliffe 2008), (Cabnal 2010) y (Paredes 2008). Se cita a estas autoras y sus análisis debido a que a partir de estas se puede explicar la construcción de la maternidad desde una perspectiva específica, pero a la vez comprender a la maternidad en todos sus matices.

Finalmente, en el tercer apartado se indaga teorías acerca de la maternidad como construcción desde la institucionalidad. Precisamente, se decide abordar este tema debido a que la noción

de la maternidad está relacionado con las normas y disciplinamientos que las instituciones imparten con el fin de legitimar la naturaleza de la maternidad. De ese modo, se retoma los pensamientos de Foucault (2002), Bourdieu (2010) y Nari (2004) citado en Yañez y Sabrina Soledad 2013, 13).

1.1. Un acercamiento a la maternidad desde la historia

Por el mismo hecho de que la maternidad era una cuestión netamente pensada desde lo biológico, natural y privado, en años pasados, su estudio no era de interés para las Ciencias Sociales, sino más bien para la Psicoanálisis y la Biología. Es principalmente a partir de los años noventa cuando empieza a incrementar el número de estudios acerca de la maternidad y es cuando el tema se vuelve más disciplinario (Fernández 2014).

Por lo tanto, la discusión alrededor de la maternidad se ha centrado en la tendencia a ser un fenómeno natural por un lado, y social y cultural por el otro (Fernández 2014). En ese sentido, el instinto maternal y el amor maternal han sido ideas que han estado en medio de las discusiones como paradigmas que sostienen a la maternidad como un asunto natural.

Una de las autoras más influyentes en los análisis acerca de la maternidad es Elisabeth Badinter. Esta autora en uno de sus textos titulado, “¿Existe el amor maternal?”, hace un recorrido histórico para explicar detalladamente cómo y por qué se dice que existe el amor maternal (Badinter 1980). Además, en uno de sus reciente libros, la autora francesa menciona que la maternidad es una nueva forma de esclavizar a las mujeres (Badinter 2011).

Considerando el pensamiento freudiano, Badinter sostiene que el rol de la maternidad en la historia dependía de la situación económica de las mujeres. En los siglos XVII y XVIII muchas mujeres francesas y de otras partes de Europa criaron a sus hijos e hijas con nodrizas, a quienes sólo podían acceder las familias con goce de recursos económicos; es decir, solo las familias pertenecientes a la aristocracia (Badinter 1980, 48). En esa época, la noción del instinto maternal no era tan importante para las mujeres, puesto que había otros intereses que cuidar niños/as.

Sin embargo, en el transcurso del tiempo, la poca importancia en el cuidado de las criaturas, por parte de las madres, se reconfiguró, y el instinto maternal era considerado como un sentimiento espontáneo y natural que las mujeres tenían para con sus hijos e hijas. No obstante, el amamantamiento junto a la noción del amor materno era considerado un goce físico y placer sexual de las mujeres madres. Por lo tanto, se consideró que cuando las madres

evitaban el amamantamiento había signo del rechazo al niño/a, por lo que la madre podía ser señalada como mala madre (Badinter 1980, 43-48).

La idea del instinto maternal ha permanecido vivo por mucho tiempo en la historia; razón por la cual se considera un sentimiento transhistórico que puede variar de acuerdo a la sociedad, culturas y épocas. Para Badinter, el instinto maternal y su derivación, el amor materno entendido como el amor repentino de toda madre hacia su hijo/a es un mito que hay y siempre hubo (Badinter 1980, 117). De esa manera, a las mujeres se les ha creado la obligación de ser ante todo madres; siempre hubo discursos convincentes para que las mujeres creyeran en el mito del instinto maternal y sean madres. Por ejemplo, los ideólogos decían: “sed buenas madres y seréis felices y respetadas, volveos indispensables en la familia y conseguiréis derecho de ciudadanía” (Badinter 1980, 178).

Sin embargo, muy lejos de que sea un fenómeno únicamente biológico y natural, la maternidad se torna llena de significados sociales y culturales: es una experiencia subjetiva y una práctica social. Si bien es cierto, las mujeres poseemos de ciertas partes biológicas que ayudan a la reproducción, pero la maternidad es vivida de acuerdo a las costumbres y tradiciones de cada contexto (Verea 2004). Por tanto, a decir de Martha Rojas, la maternidad tiene un enfoque de constructo social debido a que la posibilidad de ser un acontecimiento natural dejó de tener mucha relevancia, al menos, en los estudios desde la sociología y la antropología (Rojas 2009).

Es preciso notar que el significado y la forma de vivir la maternidad dependen de los distintos contextos y de las épocas, así por ejemplo, Martha Rojas citando a (Yvonne Knibiehler 2001) menciona que la maternidad ha tenido cambios en las concepciones desde la antigüedad hasta estos días. Apenas desde los años noventa, la maternidad deja de ser objeto de estudio únicamente desde la psicología y el psicoanálisis para pasar a ser un estudio multidisciplinario (Rojas 2009).

Por ejemplo, durante la edad media, la maternidad era pensada como un asunto netamente natural y biológico; mientras que ya en el siglo XX, la maternidad es cuestionada por Simone de Beauvoir como algo que devalúa y limita a las mujeres a trascender en otros ámbitos de la vida. Y en los años noventa, la maternidad es reconceptualizada por las feministas y es mencionada como un fenómeno que subordina a las mujeres, por lo que empiezan las críticas hacia los estereotipos que conllevaría ser madres.

Un texto muy interesante que muestra cómo ha sido la situación de la maternidad en épocas pasadas es el de Silvia Federici (2010). En ese material, Silvia analiza cómo en la época de la Edad Media las mujeres eran controladas en sus cuerpos, la sexualidad y la maternidad. En ese sentido, Federici analiza una situación similar a la de Badinter, al señalar que la maternidad era una obligación que tenían las mujeres en las sociedades antiguas, tanto en los años 1500-1600 como en los años 1800-1900.

Desde esa mirada, para Badinter (1980), la maternidad estaba concebida como el mito del instinto maternal, un amor espontáneo, y el castigo si la mujer rechazaba la práctica de ser madre o negaba el amor a su hijo o hija, por otro lado, para Federici, la maternidad se configuraba desde el control de los cuerpos, aunque había mujeres sabias que podían controlar sus embarazos y partos con medicamentos naturales. Estos actos llevaban a que las mujeres fueran criminalizadas por sus sabidurías. Por ejemplo, ellas sabían de los métodos anticonceptivos, de la medicina y de los cuidados, pero como eso las prohibieron, ellas perdieron el control sobre sus cuerpos. Además de ello, perdieron también cierta autonomía, y la maternidad pasó a ser un trabajo obligatorio, a más de cargarlas con el trabajo reproductivo (Federici 2010, 141-142).

Por su lado, Sacks (1979) en la misma línea que Federici, defiende que el trabajo reproductivo, la maternidad o la procreación de los herederos de los hombres, las actividades domésticas y las actividades de cuidado se fortalecieron y pasaron a ser actividades exclusivamente del ámbito privado cuando apareció la propiedad privada, las sociedades de clases y la familia. Es en esa transición cuando las mujeres pasan a ser guardianas domésticas, esposas e hijas, en lugar de miembros adultas de la familia y la sociedad (Sacks 1979, 252).

Alrededor de los años 1556, 1624 y 1690, para mantener a las mujeres controladas en su sexualidad se forjaron nuevas formas de vigilancia, por ejemplo, para asegurarse que las mujeres no terminaran con sus embarazos, en Francia, Inglaterra y Escocia, se solicitaba que las mujeres registren sus embarazos. Además, si por alguna razón sus bebés morían antes del bautizo, ellas eran sentenciadas a muerte (Federici, 2010, 136). En estas épocas, las mujeres que eran madres solteras también eran vigiladas, controladas y castigadas. Ser madres por fuera del matrimonio significaba rechazo y críticas por la sociedad.

En "la caza de brujas", a la que hace referencia Federici, se menciona que las mujeres que conocían de la medicina para controlar la procreación fueron asesinadas salvajemente, pues consideraban que sus prácticas eran diabólicas, y en consecuencia, el Estado institucionalizó

el control de los cuerpos femeninos. Pero ¿por qué el Estado, la Iglesia y la sociedad de hombres quemaban a la brujas? Quemaban a las mujeres porque ellas eran quienes evitaban la maternidad, eran parteras, mendigas, libertinas, promiscuas, prostitutas o adúlteras; es decir, mujeres que practicaban su sexualidad fuera del matrimonio y la procreación (Federici 2010, 253-254).

Como el matrimonio era el margen desde donde las mujeres tenían la obligación de ser madres, el matrimonio era considerado un acontecimiento muy importante e infalible para las mujeres; a tal punto de que para las mujeres se contaba como una carrera profesional, el hecho del matrimonio. Y si una mujer permanecía soltera y no estaba dentro de los parámetros en las cuales debía cumplir el rol de la maternidad, ellas eran expulsadas de los pueblos (Federici 2010, 143).

De ese modo, el matrimonio era una experiencia previa para que las mujeres sean madres; esto es, se trazaba experiencias consecutivas y ordenadas por las que las mujeres debían transitar durante su vida. En ese sentido, el matrimonio independientemente si estaba compuesto por amor o no, se convierte en un contrato económico y patriarcal. Esto es señalado también por Rodríguez y Cachafeiro (2007) cuando dicen que el matrimonio no tiene nada que ver con el amor, pero si con el Estado, religión, costumbres y tradiciones.

En la historia habido algunas formas por las que las mujeres han tenido la obligación de ser madres y, en consecuencia, el cuidado de los hijos e hijas en el ámbito privado. Federici y Sacks hablan de que la privatización de tierras y de bienes activos separó a las mujeres del ámbito público para restringirlas solo en el ámbito privado. El ámbito donde las mujeres eran definidas como madres, esposas, hijas y viudas, pero sin la posibilidad de que el trabajo que ellas realizan fuera reconocido social y económicamente; mientras que los hombres eran más beneficiados, por lo que ellos si tenía un reconocimiento por su trabajo y, además, tenían el libre acceso a los cuerpos de las mujeres y de sus hijos que también trabajaban gratis (Federici 2010 y Sacks 1979).

Cómo se ha podido observar en los análisis de Badinter, Federici y Sacks, la maternidad estudiada desde un recorrido histórico siempre ha sido entendida como una obligación, una norma social y cultural, que las mujeres, por el hecho de nacer con las condiciones fisiológicas de embarazarse, tenían que cumplir. Es más, ha sido uno de los roles principales del ser mujer; y si se resistía o rechazaba la maternidad, ellas eran sentenciadas hasta la muerte.

Asimismo, a partir de las historias que narran Badinter, Federcici y Sacks, la maternidad es una condición histórica, social, política, cultural y religiosa. Para las tres autoras antes mencionadas, la maternidad tiene una significancia negativa para las mujeres: en las tres historias, el hecho de ser madres significa cumplir con algunos mandatos externos a ellas y también significa la separación o división sexual del trabajo. Separación que se materializa en tres funciones específicas que las mujeres tienen que cumplir: 1) la reproducción biológica, que significa gestar y tener hijos; 2) la reproducción de la fuerza de trabajo consumida diariamente, es decir, las tareas domésticas que mantienen y sostienen a los miembros de la familia y 3); la reproducción social que se materializa en los cuidados y crianza a los hijos, enfermos y ancianos, esto es, el cuidado del sistema social (Jelin 2014,29).

En el transcurso de la historia, la maternidad para las mujeres no ha sido una opción, sino una imposición en el que la negación tampoco era una opción, sino una aceptación sin cuestionamientos. De esta manera, la maternidad ha sido un concepto y una práctica pensada desde la existencia del amor maternal que se vincula con las condiciones fisiológicas de los cuerpos de las mujeres para embarazarse, y con la creencia de que la función principal en la vida de las mujeres era reproducir hijos/as que trabajen para el Estado o para el capitalismo.

Y más, autoras como Rodrigáñez y Cachfeiro (2007) afirman que en una sociedad patriarcal, la maternidad va más allá de la imposición y subordinación. Para mencionadas autoras, la maternidad sería una violación al cuerpo de las mujeres, así que, si las mujeres no tienen deseos de ser madres, lo que únicamente se está haciendo es reproduciendo más esclavos y siervos sumisos al Estado y al Capital (Rodrigáñez y Cachfeiro 2007, 204).

Pero la situación de la maternidad no solamente queda en el análisis de la naturalización, subordinación, violación o imposición, sino además esta tiene efectos múltiples para las madres, los hijos/as, y la sociedad en general. Entre los efectos concretos que pueden presentarse son conflictos económicos, sociales y culturales. Muchas de las mujeres que tuvieron que ser madres y tener a sus hijos/as no deseados/as no tendrán quien los crie, cuide, proteja y les de afecto (Verea 2004,14).

Además, de ese no deseo de ser madres, muchos niños y niñas son abandonadas en las calles, traficados en la red de tráfico a menores, adoptados de manera ilegal e inmersos en la violencia, conflictos y abusos. Por tales razones, Verea califica la maternidad como algo que sale de la autodefinición subjetiva de las mujeres. Por esto, Verea sugiere que mientras se siga concibiendo la maternidad como algo limitado a las mujeres y no como una construcción

simbólica y social, la situación compleja y conflictiva de la maternidad no tendrá opción de cambio (Verea 2004, 15).

Se ha visto que la maternidad, de alguna manera, crea una noción minimizante e inferiorizante sobre las mujeres por lo que no reconoce las otras capacidades y habilidades tanto físicas como intelectuales; más bien sólo se restringe a determinadas actividades que no le permite desarrollar la autonomía en todas sus dimensiones. Como se ha notado en las líneas anteriores, uno de los argumentos para naturalizar el rol de la maternidad está relacionado con las características biológicas de las mujeres. Así, en las siguientes líneas se revisan algunos estudios que relacionan la maternidad obligatoria con la biologización y naturalización de las mujeres como procreadoras.

Ortner (1979) sostiene que la maternidad tiene que ver con la relación directa de las mujeres con la naturaleza; es decir, con la biologización y naturalización de las mujeres como procreadoras (Ortner 1979). Para esta autora, la procreación, la maternidad y el cuidado de las criaturas tiene que ver con la naturalización de los cuerpos de las mujeres, con la creencia de que existe un lazo innato de afecto y con el rol innato para criar hijos o hijas.

Siguiendo con Ortner, ella incluso se atreve a decir que existe la universalización de la subordinación femenina en casi todas las culturas; razón por la cual ella explica algunos aspectos que dan cuenta de esa subordinación. Así por ejemplo, los factores físicos, sociales y psíquicos serían los medios por los cuales se explican la subordinación femenina universal. En cada uno de los factores antes mencionados, la maternidad es parte de la noción de las mujeres relacionadas con la naturaleza. No obstante, una vez que las mujeres sean las agentes reproductoras de la sociedad, ellas mismas están encargadas de que sus hijas adopten las mismas prácticas para aplicarlas cuando lleguen a la edad reproductora o cuando “aprendan a ser mujeres” (Ortner 1979).

El cuerpo por su capacidad biológica y sus características fisiológicas han destinado a las mujeres a ser madres. Es más, Stolke en su análisis menciona que la identidad y esencia de la mujer residía en el vientre, y el útero era lo que definía el ser o no mujer, pues la mujer tenía la función de reproducir la especie o la raza (Stolke 2000, 88). De manera que, Ortner asevera que el cuerpo condena a las mujeres al único destino de la reproducción, mientras que al hombre se libera de la responsabilidad en la procreación.

La asociación: de la mujer a la naturaleza, como el hombre a la cultura es lo que afirma que el hombre tiene algo inherente que lo hace superior a la mujer y por lo tanto el sexo dominante.

Como las mujeres no tienen ese “algo”, ellas están naturalmente subordinadas y satisfechas por la experiencia de ser madres como la práctica más esperada de su vida (Ortner 1979). Como consecuencia, la maternidad se entendería y viviría como una gracia que aparentemente hace feliz a las mujeres, aunque también significaría para Ortner un arma que subordina universalmente a las mujeres.

Por otra parte, se conoce que una de las formas de integrar a las mujeres en la arena pública ha sido concebirlas como reproductoras culturales y biológicas de la nación, además, herederas de valores a la sociedad (Yuval-Davis 2004). La naturalización de la maternidad por lo tanto, era generalizada. Todas las mujeres de la nación tenían el deber y responsabilidad de ser madres, pues así la nación tendría vida.

Rich (1999) cuando analiza el concepto de heterosexualidad como norma menciona que se naturaliza la maternidad, el cuidado y la crianza de los hijos e hijas principalmente desde las mujeres y madres, debido a que se imagina a las mujeres naturalmente reproductoras y creadoras de amor hacia a sus prógenos; sin dar espacio al análisis en el que las mujeres opinen sobre si quieren o sienten deseo de ser madres.

Asimismo, Rich (1999) habla de la maternidad obligatoria haciendo referencia a la dominación masculina cuando dice que la mujer es considerada como la persona más indicada para ofrecer amor, protección, cuidado y crianza de los hijos e hijas. Se piensa que las mujeres naturalmente están llenas de amor y gozan del instintivo maternal.

Hasta aquí se han revisado algunos estudios críticos acerca de la maternidad desde donde se concibe a la maternidad como un acto natural y automático, por la que todas las mujeres deben pasar. Aunque se muestra que principalmente es un acto de imposición, las mujeres, y el resto de la sociedad no siempre pueden concebirlo así, ya que la noción de la naturaleza de las mujeres como reproductoras de la especie está muy sólida en las mentes de todas las personas. A más de eso, tanto la medicina, los Estados y la religión se encargan de cimentar y legitimar esa idea.

Para finalizar este apartado, la maternidad a partir de las autoras arriba mencionadas es pensada y practicada como un acto que subordina a las mujeres, es decir, como opresión, y dominación masculina. Sin embargo, en el siguiente apartado se revisan textos de autoras que defienden a la maternidad no siempre como subordinación o sufrimiento, sino más bien como otras concepciones que están vinculadas con la clase y etnia y, por lo tanto, nos ofrecen otras perspectivas, significaciones y valoraciones sobre el acto de matinar.

1.2. Algunas perspectivas para abordar la maternidad

Haciendo referencia al concepto de interseccionalidad, Viveros (2010) señala que las relaciones sociales son simultáneas entre género, clase y raza. De ahí que, en términos más específicos, significa que no podemos generalizar la situación social, política, cultural y económica de las mujeres en todas las culturas. Así como (Stolle 2000) ya lo señaló: las relaciones de raza, género y clase son constitutivas de la desigualdad social.

Evidentemente, no se puede separar el estudio de género con la raza ni la clase. Asimismo, el estudio de la maternidad no puede ser generalizada ni es ampliamente viable si la separamos de la raza/etnia o clase. Un claro ejemplo de esa necesaria articulación es la que mediante un testimonio, citado en Viezzer (1978), revela que los intereses de unas no son intereses de todas, por lo que la situación de unas no pueden ser la de todas.

En el testimonio citado por Viezzer se puede dar cuenta de que el hecho de ser mujeres no es suficiente para tener una sola visión o un concepto universal sobre nosotras¹. La situación de las mujeres puede estar diferenciadas por razas/etnias, clase, historia, edad, zonas de proveniencia, educación, religión etc. En consecuencia, la maternidad como una situación histórica presente en todas las mujeres no puede ser universalizada y concebida de una misma manera.

Para analizar la maternidad desde otras entradas, las mujeres negras e indígenas tuvieron que darse cuenta que el discurso, los fundamentos y los argumentos de las feministas blancas y de clase media no eran acordes a los sentires y necesidades de ellas. En efecto, las mujeres negras e indígenas crearon nuevas reflexiones que se asentarían en la crítica a la característica etnocentrista y clasista del feminismo. Por lo que, las feministas negras e indígenas se concentraron en la propuesta para que surjan otros feminismos, los mismos que acojan los pensamientos de las “otras” mujeres.

Por su parte, Lugones (2008) utilizando el concepto de colonialidad, y Hernández (2008) con el concepto de descolonialidad critican la ausencia de las mujeres, especialmente de las “otras”, en los estudios feministas. Desde esta crítica, Lugones menciona el vacío en la interseccionalidad, ya que estudiar la colonialidad separado de las categorías de raza y género no abarca mucho. En ese sentido, solamente si se fusionan las categorías raza y género, las

¹ El testimonio trata de narrar la experiencia de una mujer de las minas de Bolivia que viaja a México para participar en la Tribuna del año Internacional de la Mujer. En esa experiencia cuenta Domitila que sus argumentos y preocupaciones como mujer no fueron escuchados por las otras mujeres, pues las otras, eran muy diferente a ella. El título del texto es: “si me permiten hablar” de Momema Viezzer (1978).

mujeres distintas podrán ser visibilizadas. De lo contrario, la colonialidad al que hace referencia Quijano (2007) seguirá “escondiendo la brutalización, el abuso, la deshumanización que implica la colonialidad de género” (Lugones 2008, 82).

Autoras como Hernández (2008), Lugones (2008) y Anzaldúa (2004) reflexionan sobre las identidades femeninas desde una perspectiva histórica, cuya identidad permite analizar la situación de las mujeres desde dos ópticas: por un lado se evidencia que las mujeres viven en distintas condiciones sociales, económicas, políticas y culturales por lo que es necesario la historización diferenciada en cada contexto; y por otro lado, nos podemos encontrar con esencialismos culturales. Los esencialismos culturales también pueden terminar legitimando otras exclusiones y opresiones en nombre de la autenticidad (Hernández 2008).

Gloria Anzaldúa en su texto “Movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan” dice: “He vivido dentro de una cultura impuesta, donde lo colectivo es más importante que lo individual” (Anzaldúa 2004, 74). Es decir, los deseos y necesidades reales de cada mujer no son asumidos, debido a que la cultura como colectivo tiene más importancia que lo individual; de esta manera señala Lugones: “A las mujeres blancas se las ha considerado sexualmente pasivas o débiles en fuerza, mientras que a las mujeres indígenas y negras nos han caracterizado perversas y agresivamente sexuales” (Lugones 2008, 96).

Por las diferencias que se ha podido evidenciar entre mujeres occidentales y latinoamericanas principalmente, se ha podido articular el género, la raza/etnia y la clase. Pero aun así sólo se enfoca en las mujeres latinoamericanas en general; todavía hay particularidades que no se deben omitir, puesto que esa omisión también puede homogeneizar la situación de las mujeres de un territorio muy diverso. Por ejemplo, aunque las mujeres pertenezcan a una misma etnia se puede encontrar diferencias; sin embargo, en las poblaciones indígenas se ha universalizado la idea de la esencia indígena. Esencia que muchas veces puede naturalizar la maternidad como ejercicio exclusivo de las mujeres.

Así pues, una forma de generalizar y naturalizar la maternidad en las poblaciones indígenas es mediante el discurso de la complementariedad entre hombres y mujeres. Complementariedad que alude a la existencia de relaciones iguales entre hombres y mujeres. En esta línea, tanto Lorena Cabnal (2010) y Paredes (2008), siguiendo la propuesta del feminismo comunitario cuestionan a las relaciones machistas en los pueblos indígenas de Guatemala y Bolivia respectivamente. A decir de estas autoras, el concepto de la complementariedad oculta las relaciones jerárquicas y de subordinación que existen en las comunidades indígenas.

Para las mismas autoras, la concepción de complementariedad entre hombre-mujer no reconoce la situación real de mujeres indígenas y naturaliza el patriarcado y la discriminación bajo justificaciones culturales (Cabnal 2010 y Paredes 2008). Además, desde la heteronormatividad, las mujeres indígenas son las encargadas de cumplir “roles como cuidadoras de la cultura, protectoras, reproductoras y guardianas ancestrales de un patriarcado originario. Asimismo, la heterosexualidad y la maternidad obligatoria son normas a las que las mujeres indígenas deben cumplimiento” (Cabnal 2010, 19 y Paredes 2008, 8).

Para una explicación más concreta sobre la falsa existencia de complementariedad sin violencias en las poblaciones indígenas, es un estudio de Ortiz et al. (2016), que tiene como enfoque la salud sexual y reproductiva de mujeres kichwas y shuaras; en ese análisis se menciona que, los factores económicos, sociales, culturales, estructurales, patriarcales y machistas son los que condicionan la calidad de vida y la salud sexual y reproductiva de las mujeres originarias. Por ejemplo, la falta de cuidados durante y después del parto es una de las condiciones en la vida de las mujeres. Además, se dice que los estilos de vida que no son saludables, tienen que ver con el alcohol, las drogas, la marihuana y los hongos vaginales (Ortiz et al 2016).

Según los testimonios que recoge Ortiz et al. (2016) en las poblaciones kichwas y shuaras, aún persiste la idea de llegar virgen al matrimonio, además de mostrar ser fieles y ser sumisas sexuales. Los acosos, e incluso la violencia sexual son aceptadas como experiencias que tenían que pasar. La normalización de las violaciones está muy cimentada, pues en uno de los testimonios dice: “mi mamá sabía decir cuídate, porque en las violaciones puedes quedarte embarazada” (Ortiz et al. 2016). Por lo tanto, el ejercicio de la salud en general y la salud sexual y reproductiva están condicionadas por situaciones de inequidad de clase, etnia, género y generacional.

El *chachawarmi*, también un término para referir a la complementariedad y dualidad, sería la forma cómo a las mujeres indígenas, a través de la pareja, deja fuera de las relaciones sociales que se establecen entre los hombres y las mujeres, cuya relación sostiene a los varones en el poder y en la autoridad comunal, mientras que las mujeres están realizando roles domésticos (Aguilera 2010).

Un aspecto que no se debe dejar pasar en las discusiones acerca de la complementariedad en las comunidades indígenas es que se considera desleal a sus pares; es decir, a sus parejas y a la comunidad en general, si alguna de las mujeres se atreve a quejarse de las desigualdades y las

violencias que ellas viven en sus hogares. Por consiguiente, según Aguilera (2010), la complementariedad sólo ha servido como excusa para defender y ocultar las relaciones basadas en los binarios, en el cual, la subordinación de las mujeres ha sido naturalizada y los roles tradicionales han sido culturalmente protegidos y defendidos.

Además, Aguilera (2010) señala que las mujeres indígenas son consideradas guardianas indispensables de la cultura, por eso, como guardianas de la cultura ellas se convierten en agentes protectoras y reproductoras de la cultura, pues ella es concebida “más india que el hombre” (Aguilera 2010).

Hasta aquí se ha notado ampliamente algunos análisis que muestran la necesidad de considerar a las mujeres en su diversidad a la hora de hablar de género, feminismo y maternidad. Asimismo, se ha visto que existe la necesidad de no caer en los esencialismos culturales y étnicos. En las revisiones de algunos estudios reflejados en líneas anteriores se ha encontrado que el discurso de la complementariedad andina puede tener doble intención. Una que discursivamente asegura las relaciones justas entre hombres y mujeres y otra, que oculta las relaciones desiguales.

Aquí es importante aclarar la razón por la cual se habla de la complementariedad y de las situaciones de las mujeres indígenas: esta investigación se centra en la maternidad adolescente indígena, por lo tanto, reconocer las concepciones y los tipos de relaciones que se dan entre hombres y mujeres indígenas está relacionado con la forma cómo se construye la maternidad en contextos indígenas, que no solamente está atravesado por la etnia, sino también por la clase, y adicionalmente, por el mestizaje.

Así, debemos dejar claro que la maternidad está también atravesada por las categorías clase y raza/etnia (Rojas 2009). En consecuencia, la sexualidad, los cuerpos y la maternidad no pueden ser conceptualizadas de manera universal puesto que éstas son dinámicas y cambiantes de acuerdo a las épocas, culturas y costumbres.

Para ampliar esta aclaración analítica, Claudio Stern (2012) explica la existencia de matices en las concepciones y vivencias de la maternidad mediante su estudio con las adolescentes embarazadas en México. En su estudio surgen diferentes formas de pensar y experimentar los embarazos y la maternidad. En tal estudio, (Stern 2012) sitúa a las adolescentes embarazadas de diferentes clases sociales.

De esa manera, en las clases marginales y pobres, la maternidad no siempre significa opresión o subordinación masculina, sino más bien, es un asunto de liberación y transición. Liberación,

porque al vivir una situación difícil socioeconómicamente, las adolescentes madres salen de sus hogares y buscan sus propias formas de vida: muchas veces junto a su pareja, quien desde el embarazo asumirá la responsabilidad económica sobre el hijo y la madre. Transición porque el hecho de embarazarse significa un paso hacia la vida adulta, independientemente de la edad que tenga.

En la clase alta por el contrario, la maternidad adolescente tiene otra connotación. Las familias ricas prefieren que las chicas y chicos estudien y se casen antes que se embaracen. Además, por las condiciones económicas en las que viven, las chicas ricas pueden abortar y no asumir la maternidad (Stern 2012). Por lo tanto, se puede decir que la maternidad, condicionada por la clase, marca mucha diferencia. Las clases sociales conciben y viven de diferentes maneras: unas por el acceso y otras por la limitación a los recursos económicos, y además, por los contextos diferentes en los que viven.

Con respecto a la relación entre maternidad y etnia, que es uno de los ejes centrales de la investigación, se analizan concepciones diferentes: por un lado, se concibe que es un acto en la cual las mujeres pasan de un estatus a otro, en el que son reconocidas por la comunidad; es decir, pasan a formar parte de la vida adulta (Poso 2010), y por otro lado, según (Prieto 2015), como un acto en la cual se ve a las mujeres indígenas maternalizadas por naturaleza para reproducir hijos e hijas que sirvan como obreros.

En su estudio desde una perspectiva más antropológica (Rojas 2009), al abordar la maternidad en mujeres rurales de un pueblo de México, concluye: “que la vida de ellas transcurre alrededor de la maternidad, pues esta define su papel en la sociedad, en lo público, y en lo privado” (Rojas 2009, 28). Según las mujeres estudiadas -mujeres con hijos entre 18 y 62 años-, la maternidad les permiten recrearse y perpetuarse a sí mismas; a decir de ellas, mediante la maternidad se realizan como seres humanos.

Evidentemente, la maternidad para las mujeres rurales de un pueblo de México tiene un gran peso social y cultural, que da valor a las mujeres y por ende, las mujeres no sienten subordinación ni rechazo a ser madres. Al contrario, a estas mujeres, ser madres y criar hijos les abre la posibilidad de la unión en pareja. En contraste con lo que señalaban las feministas mencionadas en líneas anteriores, la maternidad para las mujeres indígenas de un pueblo de México no es una cuestión que se trata únicamente en el ámbito privado, sino, es también tratada en el ámbito público. Desde su perspectiva, se considera como un asunto colectivo, y no, individual.

Así como Federici mostraba en líneas anteriores sobre el matrimonio, Rojas también al hablar del tema en un pueblo de México señala que este es un elemento indispensable para las madres, pues luego de que una pareja se casa, inevitablemente se espera la procreación. Por esta razón, los anticonceptivos pueden no ser aceptados en las parejas, ya que puede significar rechazo a la maternidad, que es un acontecimiento vital que las marca como mujeres, madres y esposas (Rojas 2009, 28).

Radcliffe (2008), por su parte, a partir del análisis de raza, género y nación, señala que las mujeres indígenas son pensadas como reproductoras biológicas y sociales de la nación; es decir, ellas serán quienes reproducirán a los miembros de las colectividades y mantendrán la identidad y la ideología colectiva de los grupos étnicos (Radcliffe 2008).

En realidad, la sexualidad y la maternidad de las mujeres indígenas, son controladas por sus compañeros de vida porque se oponen al uso de los métodos anticonceptivos. En las zonas rurales por ejemplo, la fertilidad es más alta que en otras zonas (Terborgh et al. 1995, 5-44 citado en Radcliffe 2008, 127). Aunque ellas son las paridoras y cuidadoras de los hijos e hijas, sus compañeros son los que deciden cuántos descendientes tener.

Asimismo, Clark (2001), al analizar la relación entre género, raza y nación en el contexto ecuatoriano de los años 1910-1945, afirma que la identidad de las mujeres era ser madres. El ser madres era más importante que salir a trabajar o tener alguna profesión. El cuidado y crianza de los hijos e hijas dentro del ambiente doméstico sería la mayor tarea que la mujer debía cumplir como aporte a la sociedad. Para la sociedad no era necesario contar con mujeres profesionales, pero sí con mujeres madres. Además, Clark citando a (Tamayo 1914,10), menciona que en ese entonces -1914-1945- se definía la maternidad como el acto de dar de lactar; y las mujeres eran aconsejadas que criaran a sus hijos e hijas, pues la maternidad era considerada como una misión sublime (Clark 2001, 188-190).

Prieto (2015), en su texto narra que las mujeres indígenas en los años 1950 eran pensadas principalmente como mujeres paridoras y cuidadoras de sus procreaciones. Por lo tanto, a través de la intervención del Estado ecuatoriano, los cuerpos de las mujeres indígenas eran controlados con políticas de control de la natalidad (Prieto 2015, 95). Para el Estado ecuatoriano, la maternidad y reproducción de las mujeres indígenas era considerada trascendental en la vida, porque al parir hijos, estaba pariendo trabajadores y trabajadoras de la nación.

Las mujeres indígenas y sus cuerpos son totalmente maternalizados. La maternidad de las mujeres está relacionada con la madre naturaleza. Y además, la maternidad indígena “queda asociada e imbricada con tres tradiciones —la realeza indígena, la madre naturaleza y la Virgen María” (Prieto 2015, 100). Incluso, Prieto cediendo la voz a Víctor Garcés cita un homenaje a la mujer indígena, en la cual se la piensa como mujer que debe a una misión de ser madre y trabajadora eterna. “Mujer virtuosa y creadora. Mujer madre de la patria” (Prieto 2015, 101).

Como se ha visto en la relación entre maternidad y etnia, la naturalización y la maternalización de los cuerpos desde Estado, familia y sociedad son elementos fundamentales para comprender cómo se producen maternidades indígenas. Como señalan Posso (2010) y Muratorio (2000), la maternidad no siempre es por imposición de la sociedad directamente, sino más bien, por la búsqueda de otras formas de vida. En una comunidad de Colombia, en el que Posso analiza la maternidad adolescente por ejemplo, se menciona que la maternidad es una forma de vivir en comunidad y aceptación familiar.

En el caso de una comunidad de la Amazonía analizada por Muratorio en cambio, la maternidad no es tan importante como saber cocinar, sembrar y atender al marido. Es más, cuando una adolescente se embaraza no significa un problema, por el contrario, el problema es que ellas conciben a los hijos-hijas sin antes saber las enseñanzas de las abuelas sobre cómo ser mujer. La maternidad en este contexto no ocasiona problemas con sus familias ni con la comunidad, pues las abuelas esperan que uno-una de las hijas vivan con ellas, acompañándolas.

Como se ha podido observar a lo largo de este capítulo, la maternidad tiene distintas formas de conceptualizar y experimentar, entonces hablaremos de maternidades. En las poblaciones indígenas en particular, la maternidad es más aceptada sin cuestionamientos. Es más, la maternidad adolescente que para la población no indígena es considerada un problema porque trae conflictos y complejidades a las vidas de las adolescentes, para la población indígena no es un problema aparentemente, pues para ellos hay otros asuntos más importantes que la maternidad adolescente.

La concepción y experiencia de la maternidad en tanto, depende de la situación geográfica, económica, social, cultural, política e histórica. Sin olvidar que la institucionalidad también marcan las formas de pensar y vivir la maternidad.

1.2.1. Cuerpos, maternidad e institucionalidad

En este apartado se aborda cómo la maternidad puede estar normada o disciplinada por las instituciones en las que las mujeres y hombres transitan. Foucault, refiriéndose a las formas e instituciones que disciplinan los cuerpos, menciona que la norma disciplinaria es la que compone los modos de cómo deben comportarse los cuerpos en las diferentes instituciones (Foucault 2002).

Para Foucault, la disciplina convierte a los cuerpos en cuerpos sometidos y dóciles que sirvan como fuerza en términos económicos y de utilidad por un lado, y por el otro, en términos de obediencia. El disciplinamiento para Foucault ocupa diferentes espacios porque necesita de la especificación de un lugar para cada interés de disciplinamiento: así por ejemplo, el colegio, el convento, la cárcel y el hospital son instituciones que norman los comportamientos de los cuerpos.

Ahora bien, ¿cómo se relaciona la maternidad con los análisis de Foucault? Si el discurso de la maternidad como una cuestión biológica ha permanecido durante siglos y hasta el día de hoy, es precisamente porque las instituciones como el hospital, los centros educativos, la religión y el Estado en general, han institucionalizado la maternidad disciplinando los cuerpos de las mujeres para que sean procreadores de la nación por excelencia.

Una vez disciplinado los cuerpos, las instituciones tienen la potestad de vigilar, castigar o apreciar las conductas de las personas (Foucault 2002, 131). Así, la maternidad como comportamiento normal, dentro de la conducta de las mujeres, era aceptada, pero si se rechazaba la norma, para la cual estaba designada, podía ser eliminada por las mismas instituciones que la disciplinaron para la maternidad y el matrimonio (Federici 2010).

Federici (2010) ya había señalado que en la época de transición del feudalismo al capitalismo, los cuerpos de las mujeres debían ser controlados por el Estado y la religión, debido a que estos necesitaban más siervos y trabajadores gratuitos para el desarrollo de la acumulación de la riqueza. Por su lado, Bourdieu refiere al disciplinamiento e institucionalización de la maternidad, mediante el análisis de las formas cómo se perpetúa y eterniza la dominación masculina, y los roles asignados como propios e inmovibles de las mujeres. Para este autor, la dominación masculina, justamente, se apoya en las instituciones como la: “Familia, Iglesia, Escuela y Estado” (Bourdieu 2000, 50).

Las instituciones médicas por un lado, creadas para la atención materno-infantil, han sido los entes que enseñan la higiene en la maternidad. Esto significa que esta institución es la que

disciplina a las mujeres en cuanto a los “comportamientos, hábitos, sentimientos y valores alrededor de la crianza, el cuidado de los hijos-hijas en función de ser madres con ciertas cualidades como: sufriente, amorosa y altruista” (Nari 2004: 141 citado en Yañez y Sabrina Soledad 2013, 13).

Cuando las mujeres, por varias circunstancias, ejercen aborto, o tienen hijos-hijas fuera del matrimonio, la institución médica se encarga de enseñar a renaturalizar la maternidad; la idea es que las mujeres, convencidas de la existencia, recuperen el instinto maternal (Yañez y Sabrina Soledad 2013, 13), que se habría perdido o descuidado en alguna parte de la vida.

En contexto argentino y en la época peronista, Yañez y Sabrina Soledad (2013), citando a (Nari 2004), señala que el Estado inició con la campaña para promover la lactancia materna indicando que el acto de amamantar es una forma de criar bien a los hijos e hijas. En esa época, las mujeres que se resistían a amamantar, podían ir a prisión o a correcciones en hospitales, porque se las consideraba mujeres que rechazaban a la naturaleza y a su razón de ser. Por lo tanto, irían a las correcciones hasta que aprendan a ser madres o ejercer la maternidad como su naturaleza la designa (Nari, 2004: 190 citado en Yañez y Sabrina Soledad 2013, 15).

A criterio de (Yañez y Sabrina Soledad 2013), esa institucionalización de la maternidad por la que pasó Argentina llevó a que hasta la actualidad haya poblaciones conservadoras que no permiten un servicio suficiente de planificación familiar ni la difusión de la educación sexual y reproductiva en las escuelas. La poca o nula enseñanza sobre la salud sexual, reproductiva y anticoncepción en los centros de estudios, la penalización del aborto y la falta de información estadística acerca de la situación de las mujeres siguen vigentes (Yañez y Sabrina Soledad 2013, 17).

En conclusión, la maternidad vista desde tres dimensiones: histórica, interseccional e institucional, es una condición que atraviesan las mujeres de manera distinta. Desde una perspectiva histórica, la maternidad ha tenido un denominador común de asociar el cuerpo de todas las mujeres aptas naturalmente para concebir un ser, cuidar y criar. Sin embargo, el concepto de interseccionalidad observa y cuestiona la maternidad en dependencia a otras categorías como raza, etnia, edad, clase, procedencia etc., que posibilita la mirada más amplia y diversa de la maternidad.

Así por ejemplo, para analizar la maternidad es relevante también la ubicación del espacio geográfico y territorial de las mujeres. Desde la amplitud de miradas y el cruce de categorías

como género, adolescencia, etnia, clase e institucionalidad, la maternidad muestra distintas historias, concepción y ejercicio. En este sentido, la comprensión alrededor de la maternidad adolescente, parte de distintas variables y diversas vertientes que están interrelacionadas.

1.3. Maternidades diversas: mestizaje y otras identidades

En este apartado se visibiliza otra variable de análisis que también está relacionada con la maternidad adolescente y, es el mestizaje. Esta categoría no se contempló al inicio de esta investigación pero aparece como una parte que configura a la maternidad en una institución intercultural bilingüe. Por lo tanto, la investigación se encaminó hacia un giro analítico que provoca una mirada y una explicación más amplia entorno a la maternidad adolescente.

Antes de analizar cómo están articuladas las categorías género, etnia, sexualidad y mestizaje, en esta investigación, intentaremos comprender el concepto de mestizaje como tal: Verena Stolcke intenta demostrar en su ensayo que el término mestizaje como “clasificación sociocultural, no es simplemente producto de diferencias morales, culturales o ‘raciales’, sino que está arraigada en los principios de carácter político e ideológico provenientes de España” (Stolcke 2009,3).

Los mal llamados conquistadores y colonizadores españoles² trajeron consigo su propia organización social, política, religiosa y económica que impusieron violenta y cruelmente a las poblaciones indígenas que vivían en la que se denominaría América (1492). Desde esa época, las relaciones entre españoles y pueblos aborígenes fueron de dominio, esclavitud y explotación, pero que a finales del siglo XVI, los indios y españoles se habían “mezclado” o relacionado social, sexual y económicamente (Stolcke 2009). Por esta razón, desde mediados del siglo XVI, surge como atribución legal el término mestizo para nombrar a los hijos de los españoles con las mujeres indias. En una crónica de “1535 se describía a los mestizos americanos como ‘los hijos de cristianos y de indios’” (Stolcke 2009,6).

Es así que el mestizaje surge desde las estructuras de dominación colonial. Wade en su análisis destaca que el mestizaje “está profundamente impregnado de nociones de reproducción sexual, genealogía, familia y parentesco, todas las cuales involucran ideas sobre las relaciones entre hombres y mujeres, en las cuales es central el sexo” (Wade 2013, 47). Por lo tanto, el mestizaje para Wade como para Stolcke está permeado por el género, la sexualidad y el sexo (Wade 2013 y Stolcke 2009).

² No podemos seguir hablando sobre la llegada de españoles a América como conquista beneficiosa porque no lo fue, sino, fueron devastadores y violentos con poblaciones indígenas que vivían desde sus cosmovisiones.

Considerando los estudios de Wade (2013), se sostiene que el mestizaje tiene varios significados: unos vistos desde arriba que homogeniza, y otros vistos desde abajo que los diferencia. Además para Wade, el mestizaje es una ideología y una práctica que usa un discurso que generaliza y privilegia una nacionalidad e identidad sobre otra que es omitida y deslegitimada. Pero, hay otros discursos que cuestionan la homogenización, y es ahí donde se pone en debate el mestizaje como estrategia para dejar de ser indígena o negro/a.

Si bien, el mestizaje tiene una larga historia que data desde la época colonial: en el periodo colonial era inevitable, principalmente, la mezcla entre españoles y mujeres indígenas. No obstante, el mestizaje surge, pero, claro está, no de una relación o mezcla de personas en condiciones iguales, sino en condiciones de grandes ventajas que tenían los hombres españoles blancos sobre la desventaja de las mujeres indígenas. Aunque que las mujeres indígenas cacicas o hijas de caciques eran un poco más respetadas por los españoles; esto implicaba que los españoles podían contraer matrimonio con ellas y tener hijos mestizos; mientras que otras mujeres indígenas eran simplemente objetos sexuales a las que violaban.

Desde que surge el mestizaje como producto de la dominación de sexo/género y raza, lo mestizo se consideraba ilegítimo, deshonorado y no heredaban los bienes o privilegios de sus padres españoles, pues eran hijos e hijas que no venían del matrimonio porque muchos padres de hijos de las indígenas eran casados o ya tenían familias en España. Además, la idea de razas deslegitimaba lo no “puro”, y se impulsaba la idea de “pureza de sangre” o “limpieza de sangre” (Wade 2013 y Stolcke 2009).

A pesar de que ya han pasado algunos siglos desde el surgimiento del mestizaje, la idea de los binarios: blanquitud sobre la negritud; de lo masculino sobre lo femenino; de lo indio sobre lo no indio ha permanecido hasta el día de hoy, tanto en ideología como en la práctica. En efecto, el mestizaje se ha convertido en una salida para no ser ni lo uno ni lo otro. En otras palabras, los binarios mencionados o los polos opuestos termina en que una persona no es ni blanco ni negro, ni indio ni no indio, sino mestizo. Stuart Hall (1997 [2003]) cuando habla de los binarios blanco-negro, pobre-rico, hombre-mujer, etc. menciona que siempre hay relaciones de poder que ejercen los dominantes sobre los dominados. Entonces, se sostiene que de esos binarios surgió el mestizaje como respuesta a las relaciones desiguales de poder.

Luego de que surge el mestizaje, desde un poder dominador hacia un dominado, este se inclina hacia lo que se configuró como lo válido, lo superior, lo legítimo y lo civilizado frente a lo no legítimo y salvaje; en consecuencia, lo civilizado se considera a lo blanco y lo salvaje

a lo negro, o lo indio. En este sentido, el mestizaje llega a ser un grupo poblacional que se diferencia de otros grupos de poblaciones que no son mestizos, sino indígenas, negros, mulatos, etc.

Por lo tanto, y desde el análisis de Wade, el mestizaje se puede mirar desde arriba y desde abajo; esto quiere decir que al haber una legitimidad y reconocimiento de una población como mestiza, esta busca la homogeneización y monoculturización, mientras que el mestizaje visto desde abajo visibiliza las diferencias. El mestizaje solo existe cuando hay otro distinto que lo difiere (Wade 2013). En esta línea de pensamiento, Hall insiste en que no hay significado de ser, si no hay un “Otro” con el que se mire y se distinga Hall (1997 [2003]): El mestizaje en tanto existe por la existencia de indígenas, negros y otros distintos.

Las diferencias que marquen el significado del mestizaje por ejemplo son la identidad y la cultura de los “Otros”. La identidad sobre cómo se ven unos así mismos y cómo ven estos a los otros (Giménez 2004). Sin olvidar que las identidades o las organizaciones étnicas no son inmutables (Barth 1976) ni estáticas, sino, cambiantes y reconfigurantes. Desde este punto, esta investigación ve el proceso vigente del mestizaje, ya no, de relaciones interraciales (blanco-indígena), sino de relaciones iguales (indígena-indígena), pero cargados de ideologías que se arrastran desde la colonia y rebasaron la época republicana. Ideologías que mantienen la idea de blanquitud como sinónimo de respeto, legitimidad y reconocimiento frente a lo oscuro o negro como lo rechazado, discriminado y deslegitimado.

En conclusión, el mestizaje parte de un discurso racializador que está estrechamente articulado con el sexo/género, la clase y la raza. Para Wade esta articulación incluye y excluye a la vez porque al juntarse el sexo, género y la raza cambia el significado de estas categorías (Wade, 2001: 241), por lo tanto, el mestizaje responde al impacto que implican estas categorías, no de manera separada, sino interrelacionadas entre sí.

Por ejemplo para una mujer indígena, pobre y joven, resulta necesario el mestizaje puesto que el contexto en el que vive la margina por ser indígena o tener descendencia indígena y pobre. En ese marco, el mestizaje no es fruto de las relaciones interraciales violentas, sino de una imposición implícita y sistémica que finalmente se muestra como una decisión aparentemente consiente y propia, pero necesaria y obligatoria para seguir sobreviviendo en una sociedad que no quiere ver las diferencias aun estando en pleno siglo XXI.

Capítulo 2. Ubicación y contextualización del territorio de estudio

Este capítulo describe analíticamente los espacios y las relaciones en las que se realizó la investigación. Es importante la ubicación y contextualización de los espacios sociales, culturales, ambientales, económicos y políticos debido a que su acercamiento y conocimiento sitúan la comprensión y construcción del sujeto de estudio.

Este capítulo se divide en dos partes, en la primera parte se describe la situación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador (SEIB); se identifican rasgos históricos, culturales, sociales y pedagógicos en los que se enmarca este sistema. Esto con el fin de que el conocimiento sobre cómo funciona la educación bilingüe sirva para relacionar con la maternidad en una de sus instituciones. Es decir, cómo lo conceptúan ellos a la maternidad desde la perspectiva educativa, étnica y cultural. Pero además, se requiere la descripción del SEIB para señalar que las estudiantes madres que son sujetos de este estudio, se encuentran en una de las instituciones que pertenecen este sistema. Por lo que se puede pensar que allí se encontrarían un número considerable de estudiantes pertenecientes a pueblos y nacionalidades del Ecuador.

En la segunda parte se describe la caracterización general de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe (UECIB) como una de las instituciones en las que se indaga la situación de la maternidad adolescente. Esta descripción se realiza con la finalidad de comprender cómo se organiza y funciona la institución en sí. Además, la intención es identificar sus rasgos históricos, sociales, lingüísticos, culturales y étnicos con los cuales trabaja la institución. Esto para comprender cómo se relacionan la maternidad, estudiantes, madres, padres y docentes bajo los pensamientos y filosofía de la Educación Intercultural Bilingüe en Quito.

Específicamente, la ubicación del entorno general de las estudiantes madres es útil para relacionar la maternidad con el género, la clase, etnia, edad, historia y procedencia. Así, será importante leer su contexto general e histórico para descifrar el pensamiento, sentimiento y ejercicio de la maternidad en su vida actual.

2.1. Sistema de Educación Intercultural Bilingüe

En Latinoamérica la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) tiene alrededor de 35 años de surgimiento (Valiente 2010), mientras que en Ecuador tiene antecedentes desde los años cuarenta. A partir de la historia recopilada por Raquel Rodas y enunciada mediante los

capítulos de la radionovela Dolores Cacuangó³, podemos identificar a tres principales personas mentoras e impulsoras de la educación para las poblaciones indígenas en el Ecuador: Dolores Cacuangó, Tránsito Amaguaña y María Luisa de la Torre (Radio Novela Dolores Cacuangó 2018), y luego impulsado también por Monseñor Leonidas Proaño (Kreiner 2010).

El material auditivo, además, identifica la lucha, resistencia y la persistencia que tuvieron las tres mujeres para implementar la alfabetización para la población indígena. No obstante, la implementación no era fácil porque ni el Estado, ni la sociedad en general garantizaban el acceso a la educación para la población indígena. Además, con el Estado ecuatoriano atravesado por las ideologías desde los terratenientes y la iglesia católica profundizaban, aún más, la situación precaria de las poblaciones indígenas.

A pesar de que en 1945 se empieza a mencionar que la población indígena debe salir del analfabetismo, es en 1979, en la presidencia de Roldós Aguilera, cuando al menos se pronuncia la importancia de las culturas y las lenguas vernáculas que tiene el Ecuador. Por lo tanto, en medio de un proceso interesante, pero con poca preparación para constituir un SEIB sólido, en 1986 con el apoyo internacional y nacional se firma un convenio con el que se inicia un programa experimental de alfabetización que estaba dirigido a unas 74 escuelas primarias, ubicadas en áreas rurales del Ecuador (Kreiner 2010).

Pocos años después, en 1988 se oficializó la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) (Kreiner 2010). Según las narraciones del cayambeño César Pilataxi, la firma para la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe se efectuó en la Provincia de Cañar cuando era presidente de Ecuador Rodrigo Borja (En entrevista con César Pilataxi 2019).

El surgimiento de la DINEIB se creó en el marco de la necesidad de una educación que se acerque a las demandas socio-culturales, lingüísticas y económicas de los pueblos indígenas. Sin embargo, (Kreiner y Sánchez 2010) coinciden cuando mencionan que el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe aún tiene vacíos por ejemplo en el ámbito pedagógico porque no cuentan con instrumentos suficientes para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la lengua, cultura y cosmovisiones. Asimismo, indican que no hay mucha formación docente desde una perspectiva educativa intercultural bilingüe (Sánchez 2010 y Kreiner 2010).

³ La Radionovela Dolores Cacuangó es un trabajo basado en la obra de la historiadora Raquel Rodas Morales. Es una producción de la Fundación Rosa Luxemburg y radialistas apasionadas y apasionados en el año 2018.

Con y sin dificultades , con o sin aciertos, hoy el SEIB tiene un recorrido de treinta años desde el reconocimiento del Estado ecuatoriano, y desde que empezó como práctica, tiene alrededor de setenta y cinco años. En la actualidad, los niveles de enseñanza-aprendizaje comprenden desde la educación temprana o inicial hasta el nivel superior. En ese proceso y en aras de construir mediante la EIB un país plurinacional e intercultural, el SEIB recoge las catorce nacionalidades y dieciocho pueblos ancestrales⁴ reconocidos legalmente en Ecuador.

Según el Ministerio de Educación, sección EIB, lo que persiguen mediante el programa de educación intercultural bilingüe es que “se respeten los ritmos de aprendizaje de las personas, los aspectos psicosociales, la capacidad creativa y los conocimientos ancestrales; además, se busca incorporar los saberes y conocimientos de otras culturas que aporten al desarrollo armónico de la persona y del medioambiente” (Ministerio de Educación 2017⁵).

Para alcanzar los objetivos y principios de la EIB, el modelo ideológico, filosófico y cultural ha sido el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). Este modelo, en teoría ha sido una guía para emprender el proceso de enseñanza-aprendizaje de los pueblos y nacionalidades debido a que en años anteriores, solamente se usaba guías que homogenizaban a la población ecuatoriana. Además del MOSEIB, se usa actualmente algunas guías que se destinan para cada nivel o curso; estos materiales están escritas en kichwa y otras en lenguas como shuar y sápara.

En teoría, las bases sobre las que se sustenta el MOSEIB son el respeto y el cuidado de la naturaleza, y además, el cuidado de la persona, familia y la comunidad. Como evidencian estas líneas, la familia desde un concepto tradicional y heterosexual, y como base en la enseñanza del SEIB, está presente. Esto por lo tanto no se diferencia de la enseñanza de la educación no intercultural bilingüe. En ese sentido, la familia que se reconoce es la clásica conformada por padre, madre e hijos/as, sin dar opción a otras formas de familias.

El SEIB como todas las instituciones comprende de políticas que regirán el avance educativo. Y como esta investigación analiza la categoría de género articulado a otros conceptos, es importante mencionar que entre una de las políticas mencionadas en el SEIB tiene que ver con el género. Así, además del énfasis que le dan a la EIB con referencia a aspectos culturales, ancestrales, comunitarios y lingüísticos también reconocen que se considerará el criterio de

⁴ Actualmente contamos con 19 pueblos reconocidos porque el pueblo Imantag ha sido reconocido por la Secretaría de Gestión y Desarrollo de Pueblos y Nacionalidades en el año 2022.

⁵ Información pública que se puede encontrar en <https://educacion.gob.ec/educacion-intercultural-bilingue-princ/>.

género en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la herramienta como es el MOSEIB por ejemplo, en una parte inferior de una página menciona que se debe trabajar la educación eliminando el sexismo y la discriminación de género en las instituciones educativas.

Sin embargo, parece que la mención del género en los documentos pedagógicos entraron por imposición del Ministerio de Educación solamente para cumplir con las demandas del momento, porque cuando se trata de implementar los currículos y guías pedagógicas, la categoría de género no es visible en teoría ni práctica en ninguno de los niveles: administrativos y educativos (Unidad Educativa Intercultural Bilingüe 2017).

En sí, la categoría de género con todo lo que conlleva ésta es casi totalmente desconocida entre las y los docentes. Mediante observación participante, se pudo constatar que en todos los eventos, programas, reuniones, capacitaciones y talleres no se menciona el género como un criterio transversalizador en la educación. Aunque los problemas y conflictos que tienen como origen las desigualdades de género⁶ están presentes todos los días entre las y los docentes, madres y padres y estudiantes; más bien, el desconocimiento, el desinterés y la indiferencia son formas de sobrellevar dichos problemas.

Por lo tanto, el concepto de género es muy ambiguo y/o desconocido entre la población educativa. En documento existe la intención de incluir el criterio de género en la educación, pero en la práctica es nula. Paradójicamente, esta nulidad parte desde la misma institucionalidad que la promueve, puesto que son las mismas entidades educativas zonales y distritales que no promueven o no interesa conocer acerca del tema.

Por otra parte, a partir del año 2017 el Ministerio Educación del Ecuador puso a disposición los currículos nacionales interculturales bilingües elaborados en lenguas ancestrales. Y son catorce currículos que se sugieren ser implementados en los tres niveles de educación intercultural bilingüe: Educación Infantil, Educación General Básica y Bachillerato.

Actualmente, se cuenta con setenta y cinco unidades educativas con jurisdicción bilingüe en la provincia de Pichincha. En el cantón Quito se encuentra catorce unidades educativas entre

⁶ Según mi registro de campo, al menos 10 de las 16 madres han señalado que sus esposos las maltratan. A causa de los maltratos, los y las estudiantes han faltado días a clases. Los morbos sexistas entre docentes, los chistes sexistas y discriminatorios entre docentes son formas de relacionamientos normales y cotidianos. Los sufrimientos por las parejas, el amor romántico, el sexismo, machismo y discriminación por razón de género entre las estudiantes son muy bien aceptadas tanto por docentes y estudiantes. La reproducción de los roles de género se evidencian en los juegos que realizan los y las niñas. Los niños no juegan con muñecas ni juegan a la cocina, mientras que las niñas si lo hacen y no juegan con carros y pelotas. La reproducción de la división de roles se activa desde autoridades hasta los y las estudiantes: Se entregan kits de materiales didácticos y juguetes que son destinados según el género, hombre o mujer (Cuaderno de campo desde la UECIB 2017).

niveles de bachillerato, básico general y educación inicial. De las catorce unidades y centros educativos bilingües, diez son públicas, tres fiscomisionales y una es privada (AMIE 2017⁷).

2.1.1. Contextualización de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe

La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es la entidad que administra las UEIBs. Tanto a nivel nacional y local, las Unidades Educativas Comunitarias Intercultural Bilingüe (UEIBs) se enmarcan en la búsqueda de la educación que fomente la diversidad cultural y lingüística de los pueblos y nacionalidades del Ecuador, por lo tanto, el tipo de educación que mencionan perseguir es el que los pueblos y nacionalidades crearon con el fin de que la educación occidental se complemente con los saberes ancestrales.

2.1.2. La ubicación y estructura

La Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe se encuentra en la provincia de Pichincha, cantón Quito, sector sur de la ciudad. Esta institución es un centro educativo de educación regular y fiscal con jurisdicción bilingüe.

La UECIB se construye con una infraestructura que está asentada en un predio que inicialmente pertenecería a la iglesia católica⁸, pero después de un tiempo, la institución católica y las personas que estaban interesadas en construir una escuela en el barrio acordaron ceder una parte al Ministerio de Educación para la construcción de las primeras aulas. Hasta el año 2017, entre aulas, patios, espacios libres verdes ocupan una extensión aproximada de una hectárea. El espacio de la institución se distribuye en dos patios: uno grande para la niñez y adolescencia desde primero de básica hasta el tercero de bachillerato; esta contiene una cancha de fútbol en el que la mayoría de tiempo es usado por niños y adolescentes hombres; mientras que las niñas y adolescentes ocupan los alrededores del patio para jugar o reunirse entre amigas (Cuaderno de campo 2017); el otro patio, más pequeño, es usado por los niños y niñas de niveles iniciales 1 y 2, que consiste en un espacio de cemento con dos resbaladeras, un pasamos, tres columpios y otros dos juegos más. Adicionalmente, existen espacios vacíos y verdes en los que se usa para los cultivos de productos andinos, los mismos que según un docente, se usan en los procesos de enseñanza (Entrevista con Anastasio Lima 2018). Esto

⁷ Información obtenida desde la página <https://educacion.gob.ec/amie/>.

⁸ Madres de familia señalaron que entre el director y los que apoyan a la iglesia católica hay discusión porque hay dos aulas móviles recién instaladas que no tuvieron el consentimiento de la gente ni del sacerdote para ser instaladas, pues el terreno sobre las que están las dos móviles pertenecerían a la iglesia católica.

porque desde el Ministerio de Educación, a través del Distrito correspondiente a uno de los sectores del sur del cantón Quito, los ordena.

En cuanto a la infraestructura, según Anastasio señala que ya cuentan con aulas que ha permitido la comodidad de los y las estudiantes: los niños y niñas de iniciales 1 e iniciales 2 cuentan con tres aulas; dos para clases diarias y otro como aula de juegos que casi nunca se usa. Para niños y niñas de primero de básica hasta jóvenes de tercero de bachillerato están destinadas diez aulas. Cuentan también con un salón mediano para reuniones y otro para las clases de computación. Además, tienen un cuarto pequeño para la atención psicológica a niños, niñas y adolescentes. Esta atención es parte del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE). Adicionalmente, tienen un salón pequeño que funciona como dirección y espacio administrativo institucional. Y también tienen un salón pequeño de profesores/as y un espacio para cocina y bar. El bar funciona con ventas que realizan las y los profesores y se turnan para llevar productos y venderlos (Anotaciones de cuaderno de campo 2017).

La unidad educativa cuenta con tres espacios para servicios higiénicos: uno compuesto de tres baños para los niños y niñas de iniciales 1 y 2; otro de ocho baños para niños y niñas de primero de básica hasta bachillerato, y otro servicio higiénico para el profesorado.

2.1.3. Estudiantes y docentes

El número total de estudiantes es 453, divididos en 223 mujeres y 230 hombres. Como se puede dar cuenta, el número entre niños y niñas no varía casi nada, sin embargo a los niveles de bachillerato llegan más hombres que mujeres. Esta disminución según personal de psicología de la institución es parte de la deserción que se da por varios motivos, pero entre los principales están relacionados con los embarazos, la maternidad de las adolescentes, a los escasos recursos económicos con los que cuentan las familias, y debido a los cambios de domicilio (Entrevista con Irma Cáceres, psicóloga del DECE⁹, Quito, 10 de febrero 2018).

El DECE es un organismo de atención integral de las instituciones educativas de nivel inicial, básico y bachillerato. Este busca “Promover el desarrollo humano integral del estudiantado desde un enfoque de derechos, género, bienestar, interculturalidad, intergeneracional e inclusión para lograr la participación, permanencia y culminación de los estudios académicos, garantizando su desarrollo personal, social y emocional dentro del sistema educativo nacional

⁹ DECE: Departamento de Consejería Estudiantil del Ministerio de Educación. Este modelo de atención se creó en el 2016.

bajo los principios del Buen Vivir” (Modelo de funcionamiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil (MINEDUC, 2016).

El número promedio de estudiantes por aula es 25, número que según los y las docentes son manejables. Los niños y niñas de educación inicial y educación básica acuden a la institución desde las 7h00am hasta las 12h30pm. Luego, ingresan los niños y adolescentes desde educación general básica hasta bachillerato a las 13h00 hasta las 18h30. Por lo tanto, la institución funciona en dos modalidades: la matutina y la vespertina donde se educan en tres niveles: inicial, básica general y bachillerato general.

La mayoría de estudiantes llegan desde distintos sectores y barrios cercanos a la institución: algunos de barrios y sectores alejados y otros del mismo sector de donde se encuentra el centro educativo. Cabe mencionar que la mayoría de estudiantes provienen de familias oriundas de las provincias de Cotopaxi, seguido por Chimborazo y Bolívar; y otros, en menor cantidad, de provincias de la Costa y de la Amazonía (Entrevista con Eugenia Pérez, Quito, 15 de diciembre 2017).

Del total de estudiantes, el 95% serían indígenas y el 5% mestiza. Este dato - según Anastasio Lima y algunos profesores y estudiantes 2018- son confirmados mediante padres y madres que llegan a la institución con vestimenta indígena y hablando la lengua kichwa. Además, en los registros y archivos de documentos personales se constata los apellidos que pertenecen a poblaciones indígenas. Pero, cabe mencionar, que cuando se entrevista tanto a estudiantes, madres, padres y docentes, de forma individual, el 95% se reconoce como mestiza (Anotaciones de cuaderno de campo 2017-2018). Sumado a esto, en el casillero de pertenecía étnica, cada padre y madre de familia, al matricular a su hijo e hija, elige el casillero que dice “mestiza”.

Hay una conciencia de que son indígenas, pero al momento de autoidentificarse son mestizas y mestizos. Señalan a otros de sus pares como indígenas, mientras se reconocen como mestizas; en efecto, asimismos/as se dicen mestizos/as, pero al señalar y reconocer a alguno/a de sus pares, los definen como indígenas. Se puede notar ambigüedad cuando se trata de autoidentificarse.

Según Anastasio Lima (entrevista 2018) los y las estudiantes que estudian en la institución educativa son de bajos recursos económicos. Sus madres, la mayoría, trabajan en el comercio informal, en el mercado del barrio o en las calles. Sus padres trabajan de albañiles y pocas madres y padres se encuentran con trabajos estables y seguros.

Por otro lado, hasta el 2017 la IIB cuenta con veintidós docentes, catorce mujeres y ocho hombres. En la parte administrativa un hombre está a cargo: él es el director de la institución con veintidós años de experiencia en el ámbito educativo y dieciséis años en la institución actual. Los y las docentes provienen de diferentes provincias y cantones como Saraguro, Riobamba, Cotopaxi, Bolívar, Imbabura y Quito. Todo el cuerpo docente maneja diferentes niveles de conocimiento de la lengua kichwa, puesto que para ingresar a esta institución, él o la docente debe conocer, hablar, escribir y comprender la lengua kichwa, según el SEIB y el director de la institución.

De las y los maestros, cuatro tienen el título de tecnólogos en diferentes ramas y no específicamente en pedagogía, dieciséis tienen el título de licenciatura en diferentes áreas y solo el director tiene una maestría. En total son veintidós docentes entre catorce mujeres y ocho hombres. De estos veintidós, ocho se consideran indígenas y catorce mestizos. Las áreas de estudio son principalmente lengua y literatura, matemáticas, estudios sociales, ciencias naturales, educación física, y como materias complementarias, inglés y kichwa.

La organización administrativa se compone de un director, seguido de un subdirector e inspector y una secretaria. Hay también diferentes comisiones: de deportes, asuntos sociales, asuntos ambientales y de alimento escolar que conforman los mismos docentes. Además cuentan con un comité general de madres y padres de familia (Anotaciones de cuaderno de campo 2018).

2.1.4. Prácticas culturales, festivas y recreacionales

Las principales fiestas que la institución celebra son las cuatro fiestas andinas: Pawkar Raymi¹⁰, Inti Raymi¹¹, Kulla Raymi¹² y Kapak Raymi¹³. Fiestas con las cuales, según Anastasio Lima, se fortalecen las prácticas ancestrales. En estas festividades es también el momento para que los y las estudiantes, docentes y autoridades se vistan con ropa generalmente indígena y practiquen algunas actividades denominadas ancestrales; además de realizar actos ceremoniales de purificación de energías. Sin olvidar que también celebran el aniversario de la institución, donde a la par, y a propósito de las fiestas del Pawkar Raymi,

¹⁰ Fiesta del florecimiento.

¹¹ Fiesta del sol.

¹² Fiesta de fecundación o fertilización de la tierra.

¹³ Fiesta grande o solsticio de invierno.

seleccionan reinas mestizas y ñustas¹⁴ indígenas. Además, como parte de las celebraciones institucionales, están presentes el carnaval, el día del maestro, el día de la mujer, día de la madre, de la familia, del niño y la navidad.

Todas estas fechas son celebradas, sin por ejemplo hacer un reconocimiento amplio sobre si son –o no- celebraciones o conmemoraciones. Estas actividades, según mis observaciones y conversaciones en campo, son efectuadas siempre naturalizando la violencia, las relaciones desiguales entre hombres y mujeres; incluso perpetuando la división sexual del trabajo, acentuando una única forma de familia compuesta por padre, madre e hijos, naturalizando la maternidad y fortaleciendo ideas de inferioridad y superioridad entre mestizos e indígenas, entre pobres y ricos.

El día de la mujer es festejado y no conmemorado. Se regalan flores y otros presentes entre docentes, padres, madres y estudiantes. El día de la madre también es festejada pensando en la mujer abnegada, sacrificada y naturalizando la maternidad por el hecho de ser mujeres. En épocas navideñas se realizan actividades que refuerzan los roles de género pensados como “naturales y normales”. Así por ejemplo, los regalos para los niños son carros, pelotas y pistolas y, para las niñas, muñecas (rubias, muy flacas y de ojos azules) y juegos de cocina o algo similar (relacionado al trabajo doméstico).

En tiempos de navidad pude observar que llegan dos o tres personas dadores de caramelos y juguetes. Esto sucede debido a que las familias adineradas y creyentes religiosas se dirigen a “escuelitas pobres y rurales” a regalar o a dar caridad. Pero también las mismas autoridades de la institución “gestionan” a organizaciones o fundaciones no estatales para que les otorguen caramelos y juguetes. Así, el día de la navidad los niños, niñas y adolescentes desde los tres hasta casi los 18 años deben encontrarse muy ordenados en las filas, “disciplinados” y obedientes mientras mencionan sus nombres para recibir los dulces y juguetes. Ese proceso dura por lo general dos o tres horas, mientras los niños y niñas desde tres años deben permanecer parados en el patio.

Los y las docentes en tanto, deben mantener el orden y la disciplina con sus estudiantes, de lo contrario son llamados/as la atención por las autoridades. Para las autoridades, una buena o buen docente es aquel que hace obedecer y mantiene quietos/as a sus estudiantes. Y para esto, los gritos, los castigos, las amenazas, los miedos son las opciones más usadas. En este sentido, la institución es un espacio disciplinador y normalizador de comportamientos. En

¹⁴ Término que se traduce, según el diccionario de quechua y quichua a reina.

consecuencia, no se trata de una institución amigable con una pedagogía basada en el desarrollo integral y libre para los y las estudiantes.

Organizan también campeonatos de juegos de fútbol y boli, donde elaboran listas y equipos de mujeres y hombres que participarán en el campeonato. Sin embargo, en la ejecución del campeonato, especialmente entre docentes, solo juegan hombres (cuaderno de campo 2018). Esta actitud, según el docente Luis Guerra es porque las mujeres no quieren o son tímidas a la hora de jugar (Luis Guerra en entrevista por la autora, febrero 2018).

Como forma de recalcar o visibilizar la pertenencia al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, tanto profesores y estudiantes, sin dar tanta importancia a su autoidentificación étnica, acuden los días lunes con vestimenta indígena completa para el caso de los y las indígenas. Los y las docentes mestizas deben acudir con al menos la blusa de la “interculturalidad¹⁵”. El resto de los días de la semana nadie replica la vestimenta del día lunes, a menos que un día tengan que celebrar alguna festividad cultural y lleguen autoridades del Distrito o Ministerio a visitar o supervisar la institución. Solo una docente que se autodefine como indígena va todos los días con su propia vestimenta, la de su cotidianidad.

Otra de las características con la cual identifican pertenecer a la EIB es que los días lunes entonan el himno nacional en kichwa. Para esta actividad, todos los niños, niñas desde los tres años y adolescentes deben estar formados en el patio grande, más o menos con una actitud militar, quienes no pueden moverse ni hablar, para esto, los y las docentes deben estar “cuidando” y controlando.

La lengua kichwa en tanto es superficialmente valorada, pues no pasa más allá de ser un discurso y un uso obligatorio al momento de cantar el himno nacional en kichwa. Después de las mañanas de los días lunes, la lengua kichwa no tiene funcionalidad; es decir, no es una lengua de comunicación cotidiano de los y las docentes, estudiantes y madres/padres de familia. El castellano es la lengua de uso diario y principal; de vez en cuando se usan palabras en kichwa. Se intenta usar la lengua kichwa en festividades y momentos en los cuales se trata de presentar alguna actividad frente a las autoridades del Ministerio o Distrito de Educación (Anotaciones de cuaderno de campo 2018).

¹⁵ En las entrevistas y observación de campo se observó que las y los profesores mestizos están obligados a por lo menos vestirse con una blusa blanca bordada que ellos llaman blusa de la interculturalidad. Aunque hay dos o tres profesores mestizos que se resisten a ponerse algo que no tenga nada que ver con su vestimenta de costumbre. Razón por la cual, hay hasta discrepancias e incomodidades entre el director y los docentes.

Aunque según las autoridades de la institución investigada, el centro educativo se sostiene en las bases de fortalecimiento de la lengua kichwa, enseñanza de los saberes ancestrales y la práctica de algunos principios. Pero algunos docentes manifiestan que es muy difícil hablar la lengua y que tampoco se han interesado por aprender. Los cinco docentes que hablan el kichwa prefieren hablar castellano. No hablan kichwa porque sienten que puede haber burlas y discriminación por parte de estudiantes, padres, madres y docentes al hablarla, y por no poder hablar “bien” el castellano (Luis Santillán en entrevista con la autora, febrero 2018).

Por otra parte, como no cuentan con alguien seleccionado para la dedicación exclusiva de venta en el bar, los niños y adolescentes llevan su propia comida para consumir durante el recreo o tiempo de receso. No obstante, se pudo observar que muchos niños y niñas llevan papas fritas, dulces u otros productos industrializados en sus loncheras.

Además de contar con comida que es enviada desde los hogares de cada niño, niña y adolescente, el Ministerio de Educación, a través de los profesores de cada grupo o nivel, brinda todos los días leche o jugo en cartón y galletas. Ese es el consumo diario durante las mañanas de todos los días, con excepción de los días que el Ministerio no envía al centro educativo. La mayor parte de niños y niñas gusta de ese producto y consumen hasta dos veces si es posible.

2.1.5. Entorno educativo y medio ambiente

Un día normal tanto de niños y docentes se caracteriza por tener tiempos para estar en las aulas, espacios de juegos y en el terreno de cultivos. La mayor parte del tiempo permanece en las aulas; media hora en espacios libres y de juego, y un poco en el espacio de cultivo de productos o de plantas ornamentales que desde el Ministerio de Educación ordena tener. Desde el 2017, el Ministerio de Educación impulsó el proyecto TINÍ como una propuesta pedagógica-ambiental, el cual consistía en sembrar en espacios de tierra, desde medio metro en adelante, y en macetas: productos frutales, semillas, plantas medicinales y ornamentales.

En la institución donde se hace esta investigación cuentan con ese espacio dedicado a la siembra. Cada docente y sus estudiantes tienen la responsabilidad de sembrar, mantener, cuidar y producir lo cultivado. La siembra no debía ser otra cosa que productos nativos de la zona; así cultivan habas, papas, maíz, remolacha, zanahoria, lechuga, col, rábanos, manzanilla, apio, perejil, cilantro, orégano.

2.1.6. Padres y madres de familia

El nivel de estudio de las madres y padres de familia se concentra en el nivel básico, un menor porcentaje en bachillerato y casi nada en nivel de educación superior. Las madres y padres saben leer y escribir. Esta información se recogió mediante observación participante en el lugar donde se realiza esta investigación.

Referente a la autoidentificación: pese a que en los archivos de inscripción y matrícula consta una gran parte apellidos provenientes de pueblos indígenas, tanto madres, padres y estudiantes se autoidentifican como mestizos, razón por la cual, la vestimenta original, una vez que han migrado, ha cambiado a otro tipo de vestimenta que los identifique como mestizos (Señora Sara 2017 en entrevista con la autora, noviembre 2017).

En algunos casos, hay mujeres que aún mantienen la ropa original y hablan lengua kichwa, pero sus hijos e hijas ya no, ni mantienen la vestimenta. Más bien, se nota en las y los adolescentes, por ejemplo, que optan por vestirse con ropa con la que generalmente se visten todas las y los estudiantes (ropa que se considera “está de moda”).

2.1.7. Entorno que configura a la institución educativa

La parroquia Chillogallo es una de las 32 parroquias urbanas de Quito. Esta parroquia se ubica entre las parroquias Solanda y La Mena al norte, La Ecuatoriana y Quitumbe al sur, La Argelia al este, y al oeste la parroquia rural Lloa. En la parroquia Chillogallo se encuentra la institución intercultural bilingüe investigada.

El barrio, el sector donde se encuentra la institución, es relativamente nuevo. Hace aproximadamente diez años no había suficientes servicios, ni había acceso mediante transporte terrestre debido a que sus calles eran de tierra y de piedra. Actualmente, es un sector considerado urbano y su acceso es vía terrestre. Las líneas de transporte salen y llegan de -y hasta- diferentes lugares. Uno de los principales medios de transporte sale y llega a la estación interprovincial Quitumbe. En cuanto a servicios básicos, cuenta con alcantarillado, luz eléctrica, internet, agua potable y otros servicios como TV por cable.

Es un barrio comercial, relativamente organizado y algunas de sus calles son adoquinadas y la vía principal de acceso es asfaltada. Se organiza mediante un comité de miembros del sector. El comité está organizado por un presidente, vicepresidente y vocales. Esta representación se encarga de realizar gestiones en pro del desarrollo, principalmente física del barrio. Además, organizan mingas para trabajar caminos o sequias. Aunque las calles principales muestran un paisaje relativamente bueno, existen muchos perros en esas calles. Nadie ve por ellos, a nadie

le interesa. Muchas personas los maltratan mientras están en las puertas de las tiendas y restaurantes pidiendo comida (Anotaciones de campo 2017).

Aún todavía más, el paisaje de ese territorio se caracteriza por mostrar algunos chanchos, gallinas, cajones de cuyes y algunas ovejas que comen hierbas verdes de los espacios vacíos o calles. Según habitantes de este sector y mis observaciones, existen familias que poseen animales domésticos en los alrededores de sus casas porque es una forma de seguir con algunas costumbres que practicaban en sus provincias natales como Cotopaxi y Chimborazo. Por lo tanto, este paisaje hace parte de una vivencia sincrónica entre un pasado y un presente, entre unas prácticas de zonas rurales y la vivencia en zonas urbanas.

Mayormente, las familias del sector se dedican al comercio informal en los mercados y calles de la parroquia Chillogallo. Al comercio se dedican mayoritariamente las mujeres. Los hombres se dedican, principalmente, a trabajos de albañilería. Las casas donde habitan las familias son casi todas de bloque y de uno o dos pisos; algunas de tres o cuatro pisos. Las casas, muchas, son arrendadas.

Según habitantes del barrio, las familias en su mayoría son pobres y tienen que autosustentarse debido a que no les resulta fácil conseguir un trabajo seguro y estable. Además, a esto se suma que son familias indígenas que llegaron principalmente de las provincias del centro y sur del Ecuador.

Una gran mayoría de familias son migrantes, de manera que las personas son indígenas y campesinos de Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo, Bolívar, Cañar, Azuay y Loja. Asimismo hay familias que pertenecen a provincia de Zamora Chinchipe y Morona Santiago.

Estas familias se adaptan al clima que generalmente es frío y frecuentemente hay lluvia. Las mañanas y noches puede tener entre 8 y 9°C, y durante el día puede variar entre 10 y 13°C (Anotaciones de cuaderno de campo 2017-2018).

A modo de conclusión, se han descrito algunas características de la institución educativa intercultural bilingüe y luego de la parroquia en donde se ubica la institución. El barrio y la institución educativa se caracterizan por ser espacios que acogen a personas provenientes de distintos lugares del país, puesto que en el sector viven familias que llegaron desde hace treinta y veinticinco años atrás y aún siguen llegando más familias provenientes de la Costa de Ecuador, Venezuela y Colombia.

Por el mismo hecho de la gran diversidad poblacional que existe tanto en el sector como en la institución, la educación y las relaciones se vuelven complejas, debido a que en la institución hay una visión clara, al menos entre las autoridades, de educar desde algunas prácticas de pueblos y nacionalidades. Mientras que en algunos docentes, estudiantes y madres/padres de familia aún no está claro el porqué y el para qué converger la educación con la cultura, principalmente, indígena y la lengua kichwa.

Capítulo 3. El espacio educativo y la construcción de la identidad étnica

Este capítulo analiza las controversias y paradojas alrededor del reconocimiento y pertenencia étnica en una institución intercultural bilingüe de Quito. En otras palabras, se trata de analizar cómo en una institución educativa intercultural bilingüe se construye la identidad étnica. Sabiendo que la institución educativa surge de la propuesta de los pueblos indígenas y nacionalidades del Ecuador, yo, como investigadora, tenía la preconcepción de que las y los estudiantes se reconocían y mantenían su identidad indígena, y que ellos y ellas serían la mayoría en la unidad educativa.

Al ser una institución intercultural bilingüe, me imaginaba una escuela de personas indígenas o pertenecientes a pueblos y nacionalidades, pero en realidad no fue así o, al menos eso, es lo que ellos supieron decir y demostrar durante mi trabajo de campo. Por lo tanto, surgieron las siguientes preguntas: ¿cómo se construye la identidad indígena? ¿Cómo se experimenta la identidad indígena en contextos urbano marginales? ¿Cuáles son las controversias y las paradojas de la identidad? Aunque estas no fueron las preguntas iniciales con las que empecé la investigación, se fueron presentando en y durante mi trabajo de campo. En consecuencia, en este capítulo, he decidido discutir estos cuestionamientos.

Antes de entrar en el análisis anteriormente mencionado, no se puede dejar pasar por alto la explicación del porqué este capítulo antecede al análisis del estudio de la maternidad.

Considero necesario analizar la identidad étnica porque esta variable tiene relación directa con el concepto y ejercicio de la maternidad que se estudia en esta investigación. También tiene articulación directa porque en este caso de estudio las madres adolescentes están dentro de una institución intercultural bilingüe y porque ellas son identificadas “por los otros” (incluso por mí misma) como indígenas, mientras que, y paradójicamente, ellas mismas no se sientan así identificadas.

En todo caso, para analizar la maternidad en una institución intercultural bilingüe es necesario una revisión del contexto general en la que se da la maternidad adolescente. De esta manera se puede comprender cómo se articulan las diferentes variables como género, clase, edad, etnia, educación y procedencia.

Como se mencionó en líneas anteriores, hay una identidad étnica -indígena- que parece preceder o existir en las adolescentes de la institución educativa, pero también existe una identidad -mestiza- que se construye y se posesiona como una identidad que tiene más relación y reconocimiento con el lugar y contexto donde viven. De esa manera el proceso del mestizaje, nuevamente, resurge con mucha fuerza.

3.1. Las contradicciones identitarias étnicas

Al tratarse de una institución intercultural bilingüe lo primero que me imaginé como investigadora era encontrarme con que todos y todas en la comunidad educativa se identificaban como indígenas (o al menos la mayor parte). Sin embargo, resulta que del total de los estudiantes y familias solamente un 10% se autoreconocen como indígenas o pertenecientes a un pueblo originario. Esta afirmación fue observada en el trabajo de campo: tanto en mi convivencia dentro de la institución como en todas las entrevistas realizadas. Aunque los docentes y el personal administrativo sugieren que la institución está compuesta por un 90% a 95% de estudiantes y familias que serían indígenas (Gerardo Guerra et al., en entrevista con la autora, diciembre 2018).

Cuando por primera vez, la mujer inolvidable y grandiosa, Dolores Cacuango, fundó con la ayuda de Luisa Gómez De la Torre los primeros espacios de enseñanza-aprendizaje para niños y niñas indígenas, la educación estaba dirigida especialmente a la niñez indígena; y está tenía como finalidad alfabetizar en lenguas tanto castellano como kichwa. Luego, esa propuesta educativa se fortaleció al ser impulsada desde el movimiento indígena para ser instaurada como sistema nacional de educación intercultural bilingüe que estaría dirigido especialmente a los pueblos y nacionalidades del Ecuador.

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe por tanto, en teoría, promueve una educación acorde a la cosmovisión y lengua de los pueblos y nacionalidades. Empero, este modelo de educación no ha tenido facilidad para ser aceptado y valorado suficientemente entre las poblaciones originarias, ni completamente legitimada por el sistema de educación hispana. De esa manera, las instituciones interculturales bilingües no han sido valoradas por las mismas comunidades. Esta característica, por ejemplo, es afirmada por un representante de una institución educativa intercultural bilingüe:

Una primera dificultad parece haberla superado: la credibilidad, la gente siempre está atenta si esto será realidad o no y son los primeros enemigos que uno encuentra en este lugar [...]. La escuela no tenía aceptación inicial, primero porque no creían en el bilingüismo y porque los

pocos mestizos decían que era solo para la población india o indígena, pensando que esta institución no tenía la misma credibilidad y nivel académico como los otros centros del sector urbano (Anastasio Lima, autoridad de la institución educativa, entrevista, 13 de enero 2018).

En la cita textual se puede observar que desde el principio o desde la creación de centros educativos interculturales bilingües, en las comunidades, fueron poco acogidos; esto debido a que ya se venía tejiendo e instaurando la idea de inferioridad y superioridad entre lo indígena y lo mestizo. Asimismo, la legitimidad y credibilidad académica estaba directamente vinculada a la ciudad; mientras que las instituciones educativas que surgían en el campo no tenían mucho valor.

Por lo tanto, la identidad étnica indígena también se perdía poco a poco como consecuencia de la desvaloración de todo lo que estaba relacionado con lo indígena. Ser indígena representaba tener una vida en la que había constantes discriminaciones, prejuicios y rechazos; razones por las cuales, indentificarse como indígena era como colocarse una soga al cuello dentro de sociedad donde no se miraba la diversidad. Así, la población indígena tomó un rumbo hacia el mestizaje que hasta hoy se manifiesta en una Unidad Educativa Intercultural Bilingüe. Por esto, en el centro educativo investigado, casi todos los entrevistados se identifican como mestizos y mestizas, notando en sus voces y actitudes seguridad en lo que dicen. Mientras que los reducidos entrevistados que se reconocen como indígenas emiten voces con poca seguridad y con desconfianza.

Con dieciocho años de existencia, el centro educativo actualmente tiene más de cuatrocientos estudiantes desde inicial hasta bachillerato. Los estudiantes y docentes llegan hasta ese establecimiento educativo desde diferentes barrios aledaños al sector. El centro educativo no solamente se compone de estudiantes que viven en su alrededor, sino de estudiantes que llegan de otros colegios del que fueron expulsados y no alcanzaron a obtener cupos en otros colegios “buenos”, y en razón de haberse inscrito en el sistema de educación, obtuvieron el cupo para el centro de educación intercultural bilingüe (Eduardo Mejía et al., estudiantes de bachillerato, en entrevista con la autora, enero 2018).

En ese sentido, la Unidad Educativa no se limita a educar a estudiantes provenientes de los pueblos y nacionalidades, más bien, a todos aquellos que llegan por diferentes razones ante mencionadas, pero no precisamente por un interés en la educación con perspectiva cultural y lingüística como evoca en documentos y discursos de la educación intercultural bilingüe: “Los estudiantes, según lo que veo son mestizos. Hay más costeños. Hay muy poco que dicen ser

indígenas -digamos así con el respeto que se merecen-, un 3%. Por ejemplo ahí estamos equivocados, llamando educación intercultural bilingües porque realmente no tenemos estudiantes de los pueblos, no tenemos, en esa parte están equivocados” (Entrevista con Luis Santillán, docente, Quito, 18 de febrero 2018).

En esta entrevista aparece una clara ambigüedad respecto a quienes estudian en esa institución. El docente no reconoce claramente si los estudiantes son indígenas o no, debido a su procedencia y su autoreconocimiento. Según el docente, hay muy pocos estudiantes que dicen ser indígenas. Al mencionar que habría, según él, un porcentaje de 3% de estudiantes indígenas, lo menciona con cierta desconfianza y temor a decir afirmativamente son indígenas, por esta razón, él añade a su testimonio “con el respeto que se merecen”. Parecería que decir que alguien es indígena resultara algo irrespetuoso en el pensamiento de Luis Santillán.

La institución intercultural bilingüe es pensada desde los habitantes del sector (madres y padres de familia, incluso, docentes) como una institución de indígenas y de pobres. Este concepto es relacionado por la ubicación geográfica de la institución. Se piensa que, al estar el centro educativo en un sector periférico no tienen el mismo valor que otros centros que están en el centro de la ciudad. Esta percepción es aseverada desde una ausencia de estructuras como laboratorios, más canchas deportivas y más aulas o espacios disponibles (Entrevistas a Luis Santillán et al., Quito, 16 de diciembre 2017).

Además, la crítica y poca aceptación no solamente queda en la carencia de infraestructura, sino también en la enseñanza de la asignatura sobre cosmovisión andina y kichwa. Añadido a esto, el desacuerdo y crítica -principalmente por parte de las familias y de los estudiantes- es que haya docentes indígenas que en algunos casos no son aceptados ni considerados como profesionales.

Aquí nos falta la infraestructura, y que los docentes manejen un poquito mejor el español, porque hay algunos docentes que no hablan muy bien el español, y los estudiantes como que no tienen la suficientemente confianza porque piensan que porque es indígena o esas cosas no va a saber lo suficiente [...]; había un licenciado que no hablaba muy bien el castellano y todos le tomaban a burla y le hacían cháchara y se burlaban feísimo, y el licenciado cansado creo que pidió cambio (Eduardo Mejía, estudiante de bachillerato, entrevista, 23 de febrero 2018).

Se evidencia en la anterior entrevista que el no manejar muy bien el castellano es motivo para pensar que el profesional no puede cumplir suficientemente con su labor de maestro. Además,

éste es objeto de burlas en razón de etnia y procedencia. Por esta razón, el maestro deserta de ese espacio educativo. En esta línea, la contradicción entre el discurso y la práctica acerca de cómo se piensa que es la institución intercultural bilingüe y, cómo realmente es, demuestra una diferencia muy marcada.

Los estigmas y los prejuicios raciales aún están presentes en los y las estudiantes, maestros/as, madres, padres de familia e incluso en docentes. Por estas razones, cuando el o la profesora es indígena se enfrenta ante una demanda de obligaciones que debe demostrar y cumplir para tener aceptación y valoración. En este caso, específico, el profesor debía hablar fluida y claramente el castellano, pero como no lo lograba, el rechazo era la respuesta con la que se encontraba.

Si este mismo ejemplo ocurre con una persona de habla inglés, francés o cualquier otra lengua que proviene de sociedades blancas y dominantes, no sucede lo mismo; es decir, la persona francesa, gringa o de otra nacionalidad que no hable fluida y claramente el castellano porque domina su lengua, no es rechazada como ocurrió con un profesor kichwa hablante, más bien es muy bien aceptado/a, y se hace menor caso si habla bien o mal el español.

Se evidencia que el estar en una institución intercultural bilingüe no significa, realmente, valorar o reflexionar sobre las diversidades lingüísticas y culturales, independientemente de la historia, procedencia y pertenencia. Existen discursos indígenas, de interculturalidad, de plurinacionalidad, pero no impactan de tal manera que haya una comprensión y práctica dentro de la institución educativa intercultural bilingüe.

Según representantes de la educación intercultural bilingüe, actualmente, para entrar a una institución educativa hay ciertos requisitos que se deben cumplir: ser indígena, hablar kichwa y vestir ropa de acuerdo a su pueblo o nacionalidad. Sin embargo, la ropa, la lengua y la autoidentificación étnica no se ven reflejadas tal y como postulan las autoridades. Más bien, se convierten en controles y parámetros de identidad que el Estado impone desde una concepción nacionalista y folklórica.

En este análisis se entenderá como identidad el concepto reflexionado por Stuart Hall y Gilberto Giménez. Desde esas perspectivas, la identidad se comprende como un proceso no esencialista, sino estratégico y posicional (Hall 1996,16). La identidad tiene que ver más bien, con “la idea que tenemos acerca de quiénes somos y quiénes son los otros” (Giménez 2004,84). El concepto de cultura se entiende como pautas de significación o sentidos (Giménez 2004,79). En consecuencia, se entenderá como identidad étnica y cultural a un

proceso de identificación de un pueblo o etnia que usa los recursos de la historia, con cultura y lengua particular.

Sin lugar a dudas, las identidades no son intactas ni inmutables, “son fracturadas y fragmentadas, nunca son singulares”, dice (Hall 1996). Al estar inmersos en la globalización, las identidades étnicas se tornan matizadas, pues la influencia externa tiene un papel muy fuerte en la reconfiguración de identidades étnicas, en este caso, indígenas.

Aclarado la comprensión sobre el concepto de identidad étnica, retorno a la vinculación que esta tiene con la institución educativa intercultural bilingüe. Evidentemente, en este centro educativo hay negación y ocultamiento de la identidad étnica indígena. A pesar de que los representantes crean normativas o reglamentos para cumplir con los principios y objetivos con los que nació la EIB, éstos en la vida real, simplemente se quedan en la abstracción de los documentos.

La identidad que se considera inseparable del concepto de pertenencia (Giménez 2004), en este caso, la pertenencia étnica indígena puede ser una abstracción, aunque los rasgos identificables como su color de piel y apellidos que se remontan a pueblos preincaicos (Motaluisa 2018) están y seguirán presentes. En este caso, la identidad étnica no quiere relacionarse más con lo indígena, sino con lo mestizo.

Ahora bien, con los datos obtenidos en la investigación de campo, la identidad étnica indígena se encuentra en una ambigüedad identitaria. No se consideran indígenas, pero tampoco totalmente mestizos. Con esto se quiere decir: reconocen que sus progenitores son indígenas y hablan una lengua ancestral; sin embargo, ellos y ellas ya no se identifican como indígenas. Muchas de las y los estudiantes, madres y padres, incluso, usan vestimenta indígena, pero aún así, según ellos, ya no son indígenas, son mestizos/as.

Desde esa posición, para las y los entrevistados, lo indígena significa pasado y antiguo. Entonces, lo moderno y lo civilizado es identificarse como mestizo/a. En sí, lo indígena se lo relaciona con lo incivilizado, no moderno, pobre y con pocas posibilidades y maneras de tener “éxito” en la vida. Es relevante señalar que las personas entrevistadas y que se autoidentifican como mestizas, son migrantes del campo a la ciudad que atravesaron situaciones y condiciones de discriminaciones y violencias en razón de etnia y clase. Por lo tanto, la violencia y la discriminación en razón de etnia y clase impactaron en la internalización profunda del imaginario de invalidez e inferioridad sobre lo indígena y de superioridad sobre

lo mestizo. Es así que consciente o inconscientemente, no se reconoce la identidad étnica indígena en la institución educativa investigada.

El miedo es una de las barreras que impide definirse como indígena: esto lo confirma una persona kichwa hablante. Cuando pregunté a los entrevistados por su identificación étnica, cada uno señaló y dijo, soy mestizo/a; mientras tanto, los reconocían a los “otros/as”, como indígenas. Entre los “otros/as” están las demás personas, docentes, estudiantes, madres y padres de familia. Aquí se hace pertinente la teoría de Hall, para quien la identidad se construye en tanto existen grupos distintos.

Para las personas que se definen como mestizos/as, la existencia del otro/a a quién se le piensa indígena, es básico para que ésta se vea como mestizo/a. Por eso, en la institución donde se hace esta investigación lo mestizo/a existe porque consideran que “otros” son indígenas. Y estos “otros”, incluso, pueden ser los padres y madres de los hijos e hijas que se autodefinen como mestizos/as; mientras su madre y padre siguen siendo indígenas.

De esa manera, podemos hablar de un proceso de mestizaje en clave étnica indígena. Sin embargo, es necesario diferenciar que no es el mismo mestizaje que surgió del encuentro de culturas muy distintas como fueron entre colonizadores y mujeres indígenas de América. El mestizaje al cual me refiero en esta investigación es un mestizaje interno que puede surgir de una misma población, pero que se sostiene en discursos e ideas que persisten desde la época colonial, la época republicana y nacionalista.

El proceso del mestizaje que sigue vigente sostiene ideas colonialistas que tienen que ver con el blanqueamiento y la existencia de etnias superiores e inferiores. Por estas razones, a pesar de que no hay una forma explícita de imposición, la población indígena aún tiene que enfrentar el desarraigo de sus raíces.

El imaginario sobre la inferioridad de lo indígena, del campo o de la ruralidad, de hablar la lengua kichwa o el color de piel está latente en la población educativa. Poco importa si esta institución tiene como objetivo alcanzar los principios de la EIB. Justamente este es uno de los grandes inconvenientes para que la educación intercultural bilingüe cumpla con sus fines. Es más, la idea nacionalista, de una sola patria e igualdad para todos/as que está siempre presente en los discursos de los representantes de la educación, fortalece, fomenta e impulsa el proceso de mestizaje (Wade 2013,47).

Por un lado, existe un discurso que señala la búsqueda de una educación alternativa con enfoques culturales y lingüísticos, pero por otro, se habla de un Estado de igualdad para

todos/as. Es así que, en niveles altos de gestión administrativa están personas que no les interesa cumplir con las particularidades o necesidades específicas de educación, sino más bien, con los requerimientos nacionales.

La malla curricular por su parte, también sigue el mandato y un objetivo nacional y general y no particular y específico. Aunque el SEIB desde el inicio construyó e impulsó un modelo de educación que se sostendría principalmente en el MOSEIB¹⁶, en la práctica diaria y proceso educativo no se utiliza dicho documento; esto debido a que el sistema de educación nacional exige ciertos parámetros a cumplir en todas las instituciones educativas. Por lo que, los recursos didácticos, metodología y el fin de la educación termina siendo el mismo que cualquier otra institución educativa.

Hay algunas razones por las que no se cumple con una educación basada en los intereses y necesidades de los pueblos y nacionalidades, y es que se deben a que no hay interés real tanto de madres, padres, docentes, autoridades y estudiantes de educar para fortalecer las lenguas y cosmovisiones diversas. Además, la estructura misma del sistema de educación primaria, secundaria y universitaria no exige ni anima realmente a una educación acorde a las cosmovisiones de pueblos y nacionalidades. Incluso, reclaman que no debería haber cargas horarias para las asignaturas de cosmovisión andina y kichwa, pues éstas no serán consideradas en la pruebas ser bachiller, ni en los futuros estudios universitarios; mientras que las asignaturas como medicina, biología, inglés etc. sí serán tomadas en cuenta.

El nivel de aprendizaje es poquito menos en las instituciones interculturales bilingües, en qué sentido: aplican una asignatura, la cosmovisión de cinco horas a la semana, pero a las asignaturas específicas que va servir en la vida cotidiana, en este caso para la universidad, se reduce. Por ejemplo como la química, física. Entonces, pienso que kichwa y cosmovisión como asignatura está muy bien, conocer lo que tenemos en nuestra pachamama, en nuestra tierra que hace mucho tiempo que existían, sobre los alimentos, sobre la vestimenta, sobre la cultura que se mantienen hasta ahora, pero solo para conocer. Y no podemos aplicar con unas horas de 5 o 6 horas no, eso serviría para el propio estudiante, pero no está preparando para irse a la universidad, por ejemplo no sirve porque si en las universidades aplicarían el kichwa como una asignatura, magnífico. Solamente en las pruebas podemos decir, ahí no está la lengua kichwa ni cosmovisión, fíjese usted. Entonces por estos motivos, está reducido un poquito el aprendizaje en la EIB. Para que todas estemos iguales debe ser la malla igual para todas. Solo poner dos horitas para que conozcan lo que es la vestimenta, la cultura,

¹⁶ Modelo del Sistema de Educación Bilingüe.

alimentación, que con dos horas debe estar suficiente. Sería bueno que todas las autoridades del ministerio de educación deberían conocer realmente la vivencia de las instituciones bilingües. Por ejemplo debería que la asignatura del kichwa estar en las pruebas del SENESCYT para que tenga un sentido. De lo contrario, está en vano ese kichwa. Si un estudiante estudia medicina, no le van a dar el kichwa en esa carrera, pero si la química, la biología sí (Luis Santillán, docente, entrevista, 18 de febrero 2018).

Por otro lado, ante la exigencia del discurso de la educación intercultural bilingüe por promover, impulsar, fortalecer y fomentar la cosmovisión y lenguas de pueblos ancestrales, se realizan eventos y acontecimientos que son vistos como mero folclor, que tratan de cumplir con requisitos que caracterizarían a una institución intercultural bilingüe. Para eso, se realizan los cuatro raymikuna¹⁷ durante el año escolar: pawkar raymi, inti raymi, kulla raymi y kapak raymi¹⁸. Lejos de sentir como algo propio o cercano, dichas celebraciones son sentidas como acontecimientos impuestos, obligados, superficiales, o simplemente con una orden a cumplir ya que en las visitas de las autoridades del ministerio de educación y distritos deben mostrar que se está cumpliendo con lo que se postula en el discurso. Para eso, toda la comunidad educativa debe vestirse con ropa “intercultural”, esto es, camisa blanca bordada y pantalón de tela mínimamente para las profesoras/res mestizos. Mientras que las y los docentes indígenas deben vestir su ropa “tradicional”. Esto como exigencia para los días lunes en el cual entonan el himno nacional en kichwa todos los estudiantes desde inicial hasta el bachillerato y docentes en general. Además, deben vestir la ropa intercultural y tradicional los días específicos en los que se realizan los raymikuna y las visitas de autoridades.

Yo creo que si haría falta impulsar la interculturalidad, más no imponerla, porque siento mucha de las veces el afán es que nos quieren imponer. Muchas de las veces nos hacen a los mestizos, no participar, sino vestir, porque participar puede participar cualquier persona y hasta es bonito, de hacer que nosotros nos vistamos, hacer que los chicos siendo mestizos se vistán, para mí es una manera de imposición. Pero como para rescatar a nuestra cultura, chévere. Informar, incluirnos, insertarnos es chévere, pero hasta ahí, pero con el objetivo así de rescatar no de imponer. Entonces sería buscar otra estrategia para buscar esa interculturalidad (notas de campo, Quito, 30 de octubre 2018).

El nombrecito, porque el nombrecito es como formalismo, porque los mismos chicos que hay en la hispana hay aquí. Son los mismos. Ya lo de intercultural es un formalismo de la

¹⁷ Raymikuna, significa fiestas en kichwa

¹⁸ Fiesta del florecimiento, fiesta del sol, fiesta de la fecundidad o siembra y fiesta de la nueva vida.

institución por ser una institución intercultural. Pero de ahí el trabajo es el mismo, los mismos tratos, los mismos problemas, las mismas alegrías, las mismas tristezas, las mismas frustraciones (Lucía Potosí, docente, entrevista, 02 febrero 2018).

En medio de la ambigüedad de conceptos como es el de la interculturalidad, cosmovisión andina y lengua kichwa, se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la entrevista citada en líneas anteriores se muestra cómo la categoría de educación intercultural bilingüe es insustancial y somero para docentes y estudiantes de la institución. No obstante, esa percepción se deriva tanto de docentes indígenas como mestizas.

Al ser una cuestión superflua, la educación desde el conocimiento ancestral y los acontecimientos cotidianos se han tornado meras prácticas por órdenes, por cumplimiento y sin sentimiento y razonamiento de lo que significa realizar eventos, programas y proyectos que se relacionan con la interculturalidad, la lengua y cultura. En ese sentido, el sujeto no es más que un objeto sobre los cuales existe un discurso, pero no la praxis.

Actualmente existe un aspecto relevante en las instituciones educativas en general, y es el proyecto TINI. Este proyecto llegó también a la institución educativa investigada. Este proyecto trata de fomentar y motivar a que las enseñanzas y aprendizajes se sostengan en articulación con la tierra. Para ello, se exige que las instituciones cuenten con espacios cultivados de productos de la zona o de productos andinos en el caso de las instituciones interculturales bilingües (Notas de campo, Quito, 22 de noviembre de 2018).

A pesar de que el discurso sigue siendo motivante, en la ejecución resulta incómodo. Esto porque así como los eventos y programas de los que se habló en líneas anteriores, funciona por mostrar a las autoridades que se está cumpliendo con las exigencias. En esta parte, nuevamente se observa un proyecto mediático y desde afuera. Los y las estudiantes, docentes y madres de familia no están conscientes del proceso como un modo de aprendizaje, sino como algo que hay que cumplir por mandato del ministerio de educación, pues de lo contrario, serán sancionados de alguna manera (Anotaciones de campo, Quito, enero 2018).

Algo similar sucede con la vestimenta: Por primera vez en la institución intercultural bilingüe se entregó uniformes pensados en los pueblos y nacionalidades; así, se entregaron kits compuestos por camisas bordadas, rebozos y anacos para mujeres y pantalón blanco de tela, ponchos y camisas para hombres. Esta entrega se daba con la condición y obligación de que los y las estudiantes usen lo entregado. Para esto, cada semana la profesora o profesor se

encarga de constatar lo indicado, pues de lo contrario se procederá a devolver los atuendos a las autoridades de la institución (Notas de campo, Quito, febrero 2018).

Pienso que en esta institución hay muchos niños de papitos indígenas, pero aun así los jóvenes pues ya tienen otra manera de pensar, vestir a la moda, de vestir como sea, entonces esa imposición a ellos también si les molesta, pero como se está habituando a que se cumplen órdenes. En el tiempo que yo he estado en el colegio, ellos no se sienten muy a gustos con la ropa que les exigen poner. Los niños es más fácil amoldarlos, ellos sin ser lo piden vestirse, pero el adolescente ya lo piensa, el adolescente ya pone el pero (Mercedes Quinchuquí, docente, entrevista, 10 de febrero 2018).

La pertenencia de la vestimenta entregada venía de dos pueblos: la del pueblo kitukara y la del pueblo puruwá. Se entregaron a todos los niños, niñas y adolescentes que optaban por ello. La mayoría decidieron aceptar la donación de dicha vestimenta, incluso el número de estudiantes que solicitaban sobró (Notas de campo, Quito, febrero 2018). En esta parte, nuevamente aparece la ambigüedad alrededor de la identidad étnica tanto de madres y estudiantes. Si en la autodefinición étnica casi todos se dicen ser mestizos, ¿a qué se debe que opten por aceptar la vestimenta indígena otorgado por el ministerio de educación? Pues bien, aquí se encuentra latente la articulación de la clase y la etnia específicamente.

En el capítulo donde se contextualiza el entorno de la institución educativa, se mencionó que las familias de los y las estudiantes que acuden a la institución, la mayoría se dedican al trabajo informal, ambulante y albañilería. Por lo tanto, la entrega gratuita de vestimenta beneficia de alguna manera a una población que sobrevive con ingresos menores a sueldo básico. Además, en la observación de campo, pude darme cuenta de que los niños y niñas estaban vestidos con ropa en muy malas condiciones: zapatos rotos, ropa sucia y vieja, muy grande o muy pequeño (se notaba que era de alguno de sus hermanos mayores o menores).

Ante una carencia de necesidades vitales, el reconocimiento de pertenencia étnica no es sustancial, más bien, si por razón de clase es discriminada, más lo será si añade la condición de etnia, por lo que resulta mejor abandonar o desconocer la etnia que le significa rechazo o discriminación. Añadido a esto, por la misma condición de ser mujeres indígenas muchas madres apenas entraron a la escuela y saben leer y escribir, por lo que el conocimiento acerca de la identidad cultural, conceptos de cosmovisión indígena y el kichwa oral y escrito no es relevante para las familias (Entrevista con Susana Tenesaca, madre de familia, y notas de campo, 20 de febrero 2018).

En consecuencia, la identidad étnica para la población con la que se construye esta investigación es confusa, aunque las y los adolescentes actualmente se autoidentifican todos como mestizos, pese a que sus madres y padres aún usan vestimenta, costumbres y en muchos casos hablan la lengua materna que es el kichwa. No obstante, la desconfianza, la inseguridad y la ambigüedad identitaria no se remite únicamente a los estudiantes, también a docentes, madres y padres de familia. Por eso, según integrantes de la institución educativa mencionan sentir discriminación en razón de etnia. Esto suena muy paradójico, siendo una institución que impulsaría la no discriminación racial, étnica, cultural y lingüística.

¿Si tú te consideras mestiza, a que se debe que te pongas anaco? No, me gusta ponerme, o sea siempre me ha gustado pero no me he puesto, o sea les he visto desde que entré acá he visto que unas chicas sabían venir antes así, y hay uno más bonito, más como algondoncito, es bonito y me gusta, por eso cuando me dieron la oportunidad de decir sí o no, les dijimos con mis compañeras sí (Luisa Cuesaca y Margarita Yautibug, estudiantes de bachillerato, entrevistas, 23 de febrero 2018).

En esta parte, un análisis que emerge es la necesidad de un trabajo serio y la implementación de la educación intercultural bilingüe con más argumentos que eleve el autoestima y cimente el valor de la cultura, la lengua y la identidad étnica en y con los y las estudiantes de la institución intercultural bilingüe. Pero además, es necesario, el conocimiento histórico más amplio sobre los pueblos y nacionalidades. Entonces sí, fortalecer la relevancia que tiene mantener y apreciar la identidad étnica. Añadido a esto, crear o diseñar una metodología propia de enseñanza-aprendizaje llevará a consolidar una educación acorde a las realidades de pueblos y nacionalidades. De cierta manera, la autonomía institucional con responsabilidad y seriedad también ubicará en el camino una educación basada en los saberes ancestrales.

Descolonizar el pensamiento, el saber y la práctica es necesario para avanzar en la educación intercultural bilingüe. En sí, superar los valores desequilibrados entre los binarios campo-ciudad, blanco-negro, exógeno-endógeno, desarrollo-subdesarrollo, hombre-mujer también formará parte del avance. Para los estudiantes de la institución intercultural bilingüe, la migración desde el campo hacia la ciudad es una forma de re-identificarse: vivir en la ciudad significa ser mestizo/a, pero a más de ello, también significa dejar de hablar kichwa.

Si en el desequilibrio de los binarios ciudad-campo, mestizo-indígena, son la ciudad y lo mestizo quienes están por encima y subordinan a lo indígena y a lo del campo, evidentemente optan por lo más conveniente según ellos/as. Por lo tanto, en esta investigación y en la institución que se ha intervenido, la identidad étnica indígena se encuentra en una transición y

los niños, niñas y adolescentes prefirieren dejar lo que no les posiciona en un lugar de poder y de legitimidad. Laclau (1990) citado en Hall (1999) sostiene que “la constitución de una identidad social es un acto de poder [...] frente a lo que lo reprime y amenaza” (Laclau 1990 citado en Hall 1996, 19).

A modo de conclusión, existe una frontera étnica (Larrea 1999) entre lo que debería ser y lo que se quiere ser. Esa marcada separación entre lo que debería ser, según el apellido, procedencia e historia y lo que se quiere ser, según la autodefinición, lleva a una inestabilidad e inseguridad identitaria. Por un lado está la identificación desde los otros y por otro está desde él/ella misma. Pero esa nueva identidad étnica que se construye no se ha producido de manera espontánea, sino que hay unos parámetros marcados históricamente que obliga a las personas indígenas a romper la frontera étnica (Larrea 1999).

Romper la frontera étnica, en esta investigación, significa dejar de vestir atuendos indígenas, dejar de hablar kichwa y abandonar las costumbres que los padres y madres han enseñado a los y las adolescentes. En el contexto educativo, la ruptura de la frontera étnica es resultado del mismo sistema. Borda (2008) recuerda que la categoría indígena en los mismos textos utilizados en las escuelas interculturales bilingües aparece como una imagen mítica que los ubica en el pasado y como algo exótico (Borda 2008, 24). Por lo tanto, se rompe la frontera étnica como resultado de los sistemas de educación, salud, modelo económico y político.

Como Borda lo menciona -y como se pudo observar en las entrevistas con algunos estudiantes- el autoreconocimiento como mestizo/a y no indígena como sus progenitores, se debe también a la discriminación y/o burlas entre los mismos estudiantes, aquí una cita de una estudiante: “Cuando íbamos a pedir los anacos, tuvimos un poco de vergüenza, porque otros compañeros hablan entre ellos y se ríen de esa ropa” (Entrevista con Luisa Cuesaca, Quito, 23 de febrero 2018).

Del total de los y las estudiantes entrevistadas, nadie dijo soy indígena, todos respondieron “soy mestizo/a porque así me siento, y así soy”. En cambio, en las respuestas de los docentes solo uno afirmó ser indígena, mientras que otros respondieron ser indígena pero con cierta duda y desconfianza. En el caso de los docentes mestizos/as, ellos responden con firmeza: “soy mestizo/a”.

Carola Lentz (2000) en su artículo sobre etnicidades dice que la integración al mercado laboral, la educación, la migración y los proyectos de desarrollo serían las vías por las cuales se abrió paso hacia el mestizaje indígena. En esta línea entonces surge un cuestionamiento

sobre cómo el mismo sistema de educación ha sido parte del mestizamiento de la población indígena. Nuevamente citando el trabajo de Carolina Borda (2008), se puede afirmar lo dicho por Lentz, pues Borda en su estudio de una escuela intercultural bilingüe en la Amazonía ecuatoriana encuentra que nada de lo que dice en documentos o lo que replican las autoridades indígenas o el SEIB se practican en dicha escuela. Por ejemplo, ella señala que todas las clases son en español, las profesoras son mestizas e indígenas de la misma zona, pero que la pedagogía es la misma que cualquier otra con característica hispana.

Los textos con los cuales trabajan repiten las mismas historias basadas en la exclusión y olvido de las poblaciones indígenas y los maltratos hacia niños y niñas eran como en cualquier otra institución. Algunos niños y niñas a los que los ubicaba en la lista de los “atrasados” eran constantemente humillados y reprochados. Es más, no consideraban que detrás de tanto “atraso escolar” había una vida llena de violencia, en la cual una niña era hija de una mujer que la embarazó su propio padre, y otra tenían un hogar atravesado por la violencia doméstica y de género (Borda 2008).

La educación humanizada que se debería construir no se está viendo. Los sentimientos, las vidas reales de la población estudiantil no son temas a problematizar ni visibilizar, mucho menos restituir, dentro de los centros educativos. Se los está viendo como objetos no como sujetos sintientes. No se está enseñando desde la vida práctica y cotidiana sino desde intereses de una malla que homogeneiza: que amestiza.

3.2. La transición hacia el mestizaje: el mestizaje en tiempo y espacio

Con todo lo que se ha recogido y reflexionado acerca de la situación y contradicciones de la identidad étnica y cultural de la comunidad educativa intercultural bilingüe, en este apartado se analiza cómo esa ambigüedad se convierte en una transición hacia el mestizaje. El mestizaje que motiva a cambiar la identidad de pertenencia histórica.

Uno de los mecanismos que funcionó como deslegitimante y desacreditante justamente ha sido el sistema de educación en general. Mediante este sistema la población indígena empieza a desacreditar su existencia porque sus condiciones étnicas no encajaban en el contexto y pensamiento blanco/mestizo con lo que se instaura la educación. Con el tiempo, el rechazo y enojo hacia lo indígena no solamente fue de mestizos hacia los indígenas, sino también hacia ellos mismos. Según lo reflexionado en líneas anteriores, ese autodesconocimiento histórico persiste hasta hoy en la institución intercultural bilingüe Kushi Pakari.

Le contaré la historia que me decía mi mamá, ella decía que, si tú te vas a la escuela tienes que olvidar lo que es idioma kichwa. Le pegaban y le decían que tienes que aprender el castellano porque tienes que hablar con los mestizos. Cuando te vas a la ciudad tienes que desenvolverte en castellano y no hablar kichwa. Por eso, yo he visto que mucha gente no quiere ser indígena (Miguel Guamán, docente, entrevista, 15 de febrero de 2018).

Para los y las estudiantes de la UEIBKP, el haber migrado y vivir fuera del seno o territorio que los vio nacer y donde aún viven sus abuelas y madres/padres, significa ser otra persona. Como la ciudad y lo urbano es relacionado con lo mestizo y una vida mejor, lo rural y lo indígena se queda en la comunidad.

En las comunidades es más fácil reproducir o mantener la cultura. En la ciudad es más difícil, es decir, saliendo a la ciudad ya se sienten laychos¹⁹ (mestizos/as) (Miguel Guamán, docente en entrevista con la autora, febrero 2018). ¿Por qué te consideras mestizo? Bueno, yo creo que porque, bueno mi padre también es un poco de ciudad, y mi mamá si es de campo y por no saber kichwa más me creo mestizo y soy más de aquí de Quito (Ángel Chunchi, estudiante de bachillerato entrevista, 13 de febrero de 2018).

A decir de Peter Wade, el mestizaje nace de la idea de raza y de la mezcla racial entre la categoría negra, blanca e india. Mezclas que se originó bajo la estructura de dominación colonial hace siglos atrás y que sigue produciéndose hasta la actualidad. Uno de los objetivos del mestizaje ha sido la construcción de una identidad nacional (Wade 2013,46). De hecho, ha sido esa identidad nacional que confunde a las poblaciones históricamente pertenecientes a un pueblo ancestral. En sí, se encuentra con dos identidades de frente, una que pertenece a la familia o parentesco y la otra a la nación. Los y las estudiantes de la UEIBKP por ejemplo, se encuentran en la adopción por la identidad nacional.

Siguiendo con Wade, el mestizaje también involucra la reproducción sexual, genealogía, familia y parentesco, por lo tanto, el análisis sobre sexo y género es un aspecto principal. Es decir: las relaciones jerárquicas entre hombres y mujeres, y las mujeres principalmente vistas como objeto sexual dio lugar al orden social como el mestizaje. Según Wade, el mestizaje fundamenta una idea hegemónica (Wade 2013, 47) sobre otro tipo de identidad. Esto es, el mestizaje usa un discurso nacionalista que deslegitima y margina la negritud y lo indígena para privilegiar lo blanco y lo no indígena.

¹⁹ Laychos, en el vocabulario de la población indígena de Saraguro principalmente significa, mestizo/a.

Esa idea que deslegitima y margina lo negro y lo indígena persiste hasta los actuales días en las instituciones interculturales bilingües; a esto se debe la poca aceptación y poco interés en aprender todo lo que concierne a las poblaciones históricamente oprimidas. Entonces, el mestizaje conlleva a abandonar todo lo que relaciona con los rasgos de los grupos subordinados.

¿Qué piensas sobre la institución que es intercultural bilingüe, qué trabajo hay de los docentes? Hacen todo, por ejemplo nos dan clases de kichwa, que no a muchos les gusta pero que es bueno aprender, las ropas que han dado, las festividades que festejan, eso, y si tratan de rescatar y es bueno (Soledad Calderón, estudiante de bachillerato, entrevista, 18 de febrero de 2018).

Según las entrevistas y la observación en campo, persiste el imaginario de lo civilizado, moderno, desarrollo y progreso que relaciona con lo mestizo. Por eso la ratificación y afirmación con toda seguridad es ser mestizo/a antes que indígena como sus ancestros. Para esto no es limitante tener un apellido, que según lingüistas como Motaluisa (2018) y Viteri Villalba y Motesdeoca (s/f) son inclusive, preincaicos; es decir, son apellidos que pertenecen a pueblos originarios del territorio ecuatoriano. “Mi nombre es [...] Quishpe²⁰ Iza. Soy de Quito [...]. Yo me considero mestizo, desde siempre porque en mi familia todos son mestizos, desde siempre porque así mismo que me preguntaban de qué etnia eres, mestizo siempre” (Entrevista con Jonathan Churuchumbi, estudiante de bachillerato, Quito, 06 de febrero de 2018).

Según Wade (2013) y Stolke (2009), el mestizaje contemporáneo ya no es principalmente por la mezcla de “razas” diferentes, sino también por la mezcla de culturas. Mediante esta última se da origen a otro tipo de mestizaje. Siguiendo el análisis de los dos autores, el mestizaje de la comunidad educativa Kushi Pakari es la que se ha dado por el encuentro entre dos culturas: Una que ya era mestiza y otra indígena. Por eso, la relación que se hace entre lo indígena netamente perteneciente a lo rural, y lo mestizo a lo urbano, se materializa en la migración del campo a la ciudad, que la mayoría de estudiantes de la Kushi Pakari ha experimentado, pues finalmente viven en la capital de Ecuador.

La frase llamativa: “los mestizos no nacen sino que se hacen” (Stolke 2009, se adapta a lo que acontecen en estos días en cuanto al proceso de mestizaje de los y las estudiantes de la

²⁰ Quishpe: Adorno de brillantes según el antropónimo de origen cayapa-quichua (Viteri, Villalba y Montedeoca sin año).

institución educativa. Para este caso, no todos ellos nacieron siempre siendo mestizos/as, sino que se atribuyen lo mestizo. Y ser mestiza/o significa para ellos/ellas tener una identidad propia y diferenciarse de otros que los ve, e incluyendo esos otros, a sus madres, padres y abuelos/as.

Nosotros los mestizos estamos acostumbrados a estar vestidos como nosotros. En sí para los mestizos verles a los compañeros indígenas es asombrarse, verles de otra manera, a veces se podrá confundirse de racismo, pero no es racismo, sino es que uno no está acostumbrado digamos (a verles a los indígenas vestidos con vestimenta tradicional) (Mercedes Quinchiquí, docente, entrevista, 21 febrero de 2018).

Mis papás si saben kichwa, pero no he aprendido. Cuando me voy allá si les oigo esas palabras, pero no les entiendo, solo entiendo pocas palabras. Y lo que entiendo les pregunto a mis papás (Jonathan Churucumbi, estudiante, entrevista, 18 de febrero de 2018).

En estas entrevistas se piensa que lo indígena es antiguo, lejano, extraño y exótico; mientras que lo mestizo es considerado normal y contemporáneo. La docente no estaba acostumbrada a ver personas indígenas tan de cerca; pudo hacerlo estando en una institución intercultural bilingüe donde debe compartir el espacio con compañeros y compañeras que son o les piensa indígenas. La idea que tiene la docente, justamente se debe al pensamiento en el que a la población indígena se veía en ocupaciones como agricultora/a, empleadas domésticas, albañiles y en otros servicios, pero no en espacios estales, profesionales y académicos.

Algo similar sucede en el pensamiento del estudiante Jonathan Churuchumbi; la lengua que hablan sus padres no la reconoce. Es algo que pertenece a sus padres, pero no a él. A decir de Simeon Floyd, lingüista e investigador de lenguas ancestrales del Ecuador, la lengua significa poder (Simeon Floyd en conversación con la autora, octubre 2018). Como la lengua kichwa pertenece a una población considerada minoritaria y pobre, hay resistencia para apreciarla y aprenderla; por eso, se prefiere aprender lenguas que tienen poder económico, social y cultural, como es el caso del inglés y español.

Para algunos estudiantes, madres, padres y docentes, cuando se habla sobre la enseñanza de la lengua kichwa en la institución, las preguntas que se hacen son: ¿para qué nos sirve aprender kichwa? ¿Por qué no nos enseñan inglés en lugar de kichwa? Como esta lengua, para esta población estudiantil, no representa poder económico, cultural y social, aprender y hablarla no les interesa. En este sentido, la lengua es parte de la clasificación étnica y de clase, donde a través del mestizaje se abandona lo indígena.

Si bien, las costumbres, tradiciones e identidad étnica se reconfiguran constantemente porque nada es estático, la misma institución educativa es la que se encarga de esa transformación. Además, si la mayoría de estudiantes de la Kushi Pakari provienen de Cotopaxi y Chimborazo, ya vienen con historias marcadas por la violencia racial que sucedieron en diferentes épocas de la vida, como fueron la época de las haciendas y los wasipungos²¹. En esta época, según la investigación de Lentz, las poblaciones indígenas de Chimborazo recibieron insultos con expresiones como, indios frutos, sucios, incivilizados y desconocientes de la lengua castellana, y por eso, ellos se veían en la necesidad de aprender castellano y dejar atrás lo indígena.

Asimismo, una vez absueltos del sistema de haciendas en el año 1960, los indígenas de Chimborazo salieron de sus comunidades para trabajar en las ciudades de la Costa. Ahí se encontraron con ataques y discriminaciones en razón de su etnia y clase, pues según Lentz (2000), la ropa indígena en la Costa era considerada como sinónimo de atraso.

A modo de cierre, el mestizaje, según Wade, se puede ver desde dos categorías: inclusión y exclusión, que funcionan simultáneamente y operan mediante la articulación de sexo/género, clase y raza. En el proceso del mestizaje, históricamente, las mujeres han sido el blanco para la procreación de un/una mestiza, y más si esta era pobre, y a más de ello, negra o indígena.

Probablemente, el proceso de mestizaje en la Kushi Pakari no es considerado como uno de los problemas que hay que superar, sino más bien, la preocupación se concentra en torno al mejoramiento de la infraestructura y al cumplimiento de los parámetros educativos del Ministerio de Educación. En consecuencia, la identidad étnica queda a decisión y conciencia de cada persona. Entonces, el SEIB ¿cómo fortalecerá la identidad étnica?

Las ideas de inferioridad, incivilización y atrasos marcadas en las mentes de los indígenas y mestizos hacen que la identidad que los diferenciaba hace décadas atrás, se transforme en una identidad que transita hacia otra. Esa transición por lo tanto se termina en la autoidentificación mestiza, puesto que esa sería la manera de evitar el rechazo, la discriminación y la violencia en razón de etnia. Hasta entonces la frontera étnica entre lo mestizo e indígena se veía representada en la ropa; pero hoy en día, en Quito, en la UEIBKP, la frontera étnica marcada por la ropa o por la lengua ya casi no existe.

²¹ Wasipungo: término que está compuesto por dos palabras kichwa. Wasi significa casa y pungo/ pungu/punku (este último en la gramática del kichwa unificado) significa puerta. Pero, en realidad, el término wasipungo no se traduce simple y sencillamente a “la puerta de la casa”; sino es más amplio y complejo de lo que se traduce.

De todas maneras, es importante quedarse con la idea de que el significado de ser indígena cambia en el tiempo, por ejemplo no sería lo mismo ser indígena en la época del sistema de hacienda (Lentz 2000), en la época de los años noventa y en la época actual. Esto está muy claro en los estudiantes de la Kushi Pakari. Para ellos la categoría indígena quizá ya esté en el pasado que tanto hizo sufrir a sus abuelos/as y padres y madres.

A pesar de conocer una historia larga de discriminación y violencia por pertenecer a una población indígena, no se trabaja desde una conciencia social con miras a transformar la situación de racismo y discriminación. Inconsciente o conscientemente dejar lo indígena atrás está presente en los estudiantes, docentes y madres de familia de la Kushi Pakari.

3.3. Violencia, desigualdad y discriminación racial, étnica, de género y de clase

La violencia, desigualdad y discriminación en razón de género, etnia, clase, procedencia, intergeneracional etc., están articuladas entre sí. Esto quiere decir que dichas categorías no funcionan dearticuladas, sino interseccionadas y entrelazadas entre sí, y simultáneas a la vez. A este proceso se conoce como categorías que no se dan de manera aislada o separadas, sino que nacen en y a través de la relación con el otro (Wade 2013, 51).

Similar al análisis de Wade, la investigadora indígena mexicana Judith Bautista (2013), en un trabajo donde habla sobre las historias de vida de tres mujeres indígenas mexicanas, señala que el acto complementario entre sexo y raza sirve como mecanismo para mantener el dominio de un patrón capitalista, patriarcal y blanco. Dominio en el cual se busca un perfil homogéneo de mujeres, por ende, las mujeres indígenas, tanto por su característica física, cultural, lingüística, política y social no encajan en el imaginario de una identidad nacional.

En efecto, debido a esa articulación, sería ambiguo hacer un análisis de la situación étnica, lingüística y cultural en la UEIBKP, sin la vinculación con la situación del sexo/género y la clase. En el aparatado anterior se observó y analizó la situación de la etnia indígena y el mestizaje en el centro educativo, ahora se verá cómo esos conceptos se articulan con la clase, el género, intergeneracionalidad y procedencia.

Uno de los acontecimientos que salpullen pese al intento de negación y ocultamiento es el racismo; donde el mestizaje es la consecuencia de este. No hay que olvidar que Wade (2013) ya dijo: el mestizaje tiene base en la discriminación racial, de sexo/género y de clase.

Pensando en una institución intercultural bilingüe, el imaginario más coherente y ético sería que en ella no exista violencia, discriminación y racismo ya que en discurso es lo que se

pretende y plantea mediante el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe²². Sin embargo, surge la pregunta, ¿cómo se produce, quiénes y hacia quiénes se ejerce el racismo, la discriminación y la desigualdad?

Por supuesto, no es un racismo ni discriminación explícito que se deje ver, pero si se deja sentir por su forma indirecta o encubierta. Kigman Eduardo (2012) sostiene que el racismo es un elemento común a la historia en América Latina, pero con diferentes matices en cada época: primero en la colonial, luego en la hacienda y actualmente en la “biopolítica moderna. En ese sentido, el racismo no necesariamente está directamente relacionado al pasado colonial o a la reproducción de las fronteras étnicas” (Kigman 2012, 176).

En palabras de (Carrillo y Salgado 2002) el racismo contemporáneo no se fundamenta en las diferencias de las “razas” o en el imaginario de la diferencia biológica, sino en las diferencias culturales. Diferencias culturales que fundamentan los imaginarios de superioridad e inferioridad de grupos humanos, y niega al otro imaginado inferior (Carrillo y Salgado 2002,48). De esa manera, el racismo en la actualidad puede ejercerse mediante representaciones y discursos que se sostienen en las diferencias de rasgos físicos, culturales, orígenes y lingüísticos.

Aunque los autores citados han manifestado las formas diferentes de racismo dadas en cada época, y que hoy existe otra forma de racismo; el sentimiento y acción de discriminación carga rasgos y patrones ejercidos en las anteriores épocas; es decir, no se ha quitado del todo el imaginario de binarios contrapuestos como es el de superior-inferior y hombre-mujer.

Los docentes indígenas entrevistados han expresado que han sentido burlas, rechazo y aislamiento que están relacionados con el poder hablar “bien” español. En esta parte pervive esa expresión que en la época de la hacienda era usada por los patrones y mayordomos: “habla bien o habla cristiano”, esta era una forma de decir que se hable español y no kichwa. Es así que los docentes indígenas en una institución intercultural bilingüe aún sean motivo de discriminaciones, significa que las diferencias culturales y en este caso, el lingüístico aún se mantienen vivas en las mentes de las personas y no solamente en los y las que se consideran mestizas, sino también en los que están en la ambigüedad de ser indígenas o mestizas.

²² En partes del texto me referiré en plural cuando hablo de instituciones educativas interculturales bilingües porque se observó y sintió actitudes y comportamientos racistas en dos instituciones interculturales bilingües de Quito. Esta institución es donde por algún tiempo ejercí mis labores como docente.

Uno de los docentes en un evento educativo decía: “me perdonan, pero voy a hablarles en kichwa” (Notas de campo, enero 2018). Ese perdón es lo que llama la atención, ¿por qué pedir perdón para hablar una lengua que es suya y que a más de ello, está en una institución que discursivamente fomenta la práctica de lengua kichwa? Una de las respuestas posiblemente las haya expuesto De la Torre (1997) quien señala cómo los centros educativos son los espacios de altos niveles de discriminación y racismo por razón de etnia, pues en los años setenta, ochenta y noventa no era nada fácil que los indígenas estudien junto a los mestizos. Estos siempre se burlaban por sus condiciones físicas, de vestimenta y de lengua.

Por eso, el miedo a reconocerse y hablar la lengua kichwa se manifiesta hasta la actualidad en una unidad educativa intercultural bilingüe de Quito. “Aquí nos dan lo que es kichwa, pero no nos gusta a todos, pero bueno toca aprender” (Carlos Chimbolema, estudiante en entrevista con la autora, febrero 2018). En palabras del estudiante entrevistado quiere decir que el rechazo y la discriminación ya no son únicamente desde lo mestizo, sino también desde el mismo indígena. El imaginario de que es inferior todo lo que implica ser indígena pasó al inconsciente del mismo que era oprimido.

He sentido racismo, si siento. El rostro, la apariencia nos dice todo. Muchos dicen que no hay racismo, pienso que si hay, y si hay porque cuando queremos conversar con una mestiza no podemos usar esas palabras que son propias del castellano. A nosotros se nos mezcla la palabra kichwa con el castellano y rapidito se nos presenta una palabra en kicwa, por ejemplo en el momento que estemos dialogando con una mestiza. Y entonces que piensan las mestizas, a no pues, este es un indígena, es un indio que no puede expresarse bien, que no utiliza las palabras como es. Entonces si hay todavía racismo (Miguel Guamán, docente, entrevista, 12 de febrero de 2018).

Lo que para los indígenas es racismo, para algunos mestizos que trabajan en la institución educativa no lo es. Todos los y las entrevistadas mestizas han señalado que no existe racismo, pero sí, sexismo y clasismo; mientras que para los y las indígenas todos han señalado que alguna vez han sentido o visto expresiones de racismo, sexismo y clasismo. Desde el punto de vista de los y las estudiantes por su parte, aunque no tan claro, también sienten racismo; según ellos, no saben, específicamente si se trata de eso o no, pero lo que si saben con seguridad es que ellos son mestizos aunque sus padres vistan y hablen kichwa. O ellos mismos, según representantes de la institución Kushi Pakari aseguran que los y las estudiantes muchas saben hablar kichwa, o al menos lo entienden, pero no quieren reconocer. “Los mismos padres que hablan bien el kichwa y los estudiantes dicen no saber, pero en el fondo cuando iniciamos la

confianza, ellos terminan hablando kichwa, y si saben el idioma kichwa y si no hablan, entienden” (entrevista a Miguel Guamán, docente, Quito, 10 de febrero 2018).

La lengua está ahí, viva: está dentro del conocimiento de las personas como herramienta para relucirla solamente cuando “hay confianza” entre ellos/as, pero cuando no encuentran confianza no hay kichwa. La confianza, desde esta perspectiva, es la capacidad de creer que algo tiene valor e importancia, y que la otra gente que escucha lo considere de la misma forma sin traiciones. Está claro de que hay que fortalecer esa confianza.

Pero no será fácil recuperar la confianza para hablar una lengua ancestral si los y las estudiantes sienten el rechazo entre pares y docentes en el interior de la institución por su color de piel, por su condición económica, edad, estado de gestación y maternidad en el caso de las estudiantes mujeres. Para fortalecer las lenguas originarias es necesario cambiar las relaciones jerárquicas, excluyentes y discriminatorias entre personas diferentes desde todas las edades.

La niñez y adolescencia de la institución educativa se encuentran en medio de las diferentes discriminaciones en razón de etnia, clase social, intergeneracional y de género. Claramente, las relaciones de poder y la estructura jerárquica misma del sistema de educación hacen que los y las estudiantes sobrevivan en una sociedad adultocéntrica. Ellos/as, así como los docentes están a límite de solamente acatar órdenes de los de arriba, es decir, de las autoridades.

Si desde arriba se maneja un discurso racializador y sexista es muy posible que desde abajo se replique ese discurso y más cuando la estructura de relaciones es muy vertical y jerarquizada. En el caso de la institución de esta investigación, el representante distrital de educación es un hombre mestizo. Por supuesto, el hecho de que sea mestizo no generaliza que siempre sea discriminador, racista o sexista; sin embargo, en esta ocasión, su condición de hombre mestizo si ha influenciado en el escenario racista y sexista.

Su condición étnica, de clase y de sexo/género ha contribuido a que en la institución se mantenga la naturalización y normalización de sentimientos discriminatorios y rechazo a lo indígena, pobre y rural. Si los imaginarios de superioridad e inferioridad, de lo que vale y no vale parten de una jerarquía más alta, el discurso de la ancestralidad, cosmovisión y de lo lingüístico se quedan a un lado. Por eso, el discurso de la interculturalidad, igualdad o equidad cae en la nada o simplemente es tan superficial o folclórico; mientras que el discurso dominante blanqueador, mestizo y urbano, sobresale.

Por estas razones, la institución educativa se encuentra con pensamientos que por un lado dicen estar trabajando por la educación intercultural y bilingüe, pero por otro lado, los y las estudiantes y docentes no quieren ser indígenas y no les gusta practicar el ser indígenas. Según los y las entrevistadas y el trabajo de campo, solo un 10% puede hablar kichwa, pero no habla en la cotidianidad; es decir, sabe, pero no habla. Y solo 0,5% exagerando, habla cotidianamente.

Queremos ser y estamos logrando ser semilleros de la lengua, guardianes de la lengua, pero recién estamos tomando bases para trabajar enfocados a eso. Fortalecer si, reconocer a nivel de la zona y porque no a nivel de circuitos (Anastasio Lima, autoridad de la institución educativa, entrevista personal, 05 de febrero de 2018).

Dentro de los estudiantes hay ciertos rechazos, igualmente de los familiares no se preocupan por fortalecer la lengua que en su casa fácilmente conocen. Nosotros como institución luchamos con eso, romper esos paradigmas de que la lengua kichwa no sirve. En la zona es acogida la idea, saben que en la institución les enseñan la lengua kichwa y algunos les entran el gusto, pero asimismo hay un cierto porcentaje que rechazan por burlas, por bullying, por vergüenza, rechaza su lengua hasta su vestimenta (Gerardo Mora, inspector y docente de la institución educativa, entrevista, 12 de febrero de 2018).

Cuando llega una autoridad del Ministerio de Educación a la institución y no conoce de la lengua kichwa, el informe y todos los requerimientos administrativos y educativos debe darse en castellano; pero si llega la visita de una persona de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe deben mostrar que hablan en kichwa, y que también están cumpliendo con los requerimientos que se los han solicitado. En este sentido la institución intercultural bilingüe se encuentra entre las tensiones y exigencias desde el Ministerio de Educación y desde la SEIB: La primera apostando a la educación homogeneizante y la segunda intentando pensar en una educación intercultural.

Uno de los grandes errores es pensar que solamente entre los grupos subordinados deben ser interculturales y hablar las lenguas originarias, mientras que la población que subordina no asume la responsabilidad que le toca. Por eso, cuando se hablaba, en líneas anteriores, sobre la confianza es imprescindible que esta sea dada también desde los grupos históricamente dominantes. Si no hay generación de confianza y construcción de escenarios desde el hacer una minga: la vida de una lengua, el racismo, sexismo y xenofobia no va a cambiar.

Un día, llegó una docente al aula de otra a decirle que por favor limpie y ordene completamente el aula que en diez minutos llegará el director distrital. La docente asustada

que en diez minutos no alcanza a limpiar y a ordenar el aula, pues aún estaban sirviéndose el refrigerio los niños de tres, cuatro y cinco años, pero trata de acatar las órdenes. Minutos después llegó el esperado y se escuchan voces que dicen: estos son sucios, cochinos y no aprenden, ya se les ha dicho, pero no aprenden. Son puercos y todo veo sucio por aquí. Ahora mismo informaré al Ministerio cómo están las cosas²³ (Notas de campo, Quito, 18 de febrero de 2018).

Las frases que se mencionan en líneas anteriores es un ejemplo de personas que están al frente de una entidad educativa ecuatoriana. Se puede ver dos puntos importantes que nos dan luces para conocer los intereses y pensamientos reales de quienes lideran espacios de poder y toman decisiones. El primer punto es el desinterés en la niñez desde su integridad, comprensión de su proceso de desarrollo y la incompreensión de la naturaleza de las niñeces. El otro aspecto es la preconcepción e interpretación de una institución intercultural bilingüe con ciertos adjetivos que históricamente se ha dado a las poblaciones empobrecidas y racializadas. Habiendo estas formas de relaciones, la confianza para hablar lenguas originarias y la interculturalidad se pierden en el camino.

Mientras visitan la institución, los niños y niñas corrían por el patio pequeño de cemento, aunque se escuchaban las frases mencionadas en el testimonio anterior. No importó la presencia de niños y niñas ni de docentes, lo que importaba era recalcar y no olvidar los estigmas sobre las poblaciones indígenas como sucios, puercos y que no entienden. Los estigmas sobre lo indígena como indios, sucios, tontos e ignorantes en las escuelas no son nuevos (De la Torre 1997); esto ya tiene una larga historia. Y como se puede notar, en el representante distrital de educación ha servido para evaluar una institución intercultural bilingüe.

Nadie pudo reclamar por las palabras prejuicantes y deslegitimantes que se escucharon, pues él era el director distrital, mientras que los otros son apenas docentes indígenas y mestizos que necesitan trabajar. “Si, así nos trata, nos había dicho somos puercos y sucios, pero como yo tengo una hija que mantener y necesitamos el trabajo, nadie dice nada” (En conversación con Liliana Méndez, Quito, 14 de febrero 2018).

El trabajo es un componente relevante que sobrepone otras necesidades y otros intereses. La mayoría de docentes no están allí por gusto a la educación intercultural bilingüe o gusto por la

²³ Notas recogidas después de experimentar dicho acontecimiento. No son frases literales, porque no fueron grabadas, pero escritas en ese mismo momento. Posiblemente, haya supresión de más frases, pero si me he asegurado de mencionar frases que realmente se escucharon.

cultura o la identidad, sino porque es una oportunidad laboral. Asimismo, no todos los estudiantes están allí por decisión propia de ellos o de las familias, más bien porque al inscribirse, el distrito de Quitumbe los designó un cupo para esa institución (Entrevista con Soledad Calderón et al., Quito, 18 de febrero 2018).

De la misma manera, algunos representantes, autoridades y maestros/as no están allí por convicción, sino por puestos políticos. Por lo tanto, muchos llegan sin conocer qué es y qué busca la educación intercultural bilingüe. Por esta razón, el representante distrital observa con desprecio e indiferencia a las docentes y estudiantes.

Entró²⁴ a una de las aulas y sin saludar a nadie. Él entro hablando por celular y comunicaba a alguien que había irregularidades en esa institución, aunque sin dejar de desprestigiar y deslegitimar la institución seguía hablando por teléfono. Niños/as escuchando. Él muestra una actitud de superioridad y legítimo de decir lo que dice. Nadie tiene más razón que él. No trata de corregir alguna falta que él ve referente al desarrollo integral de la niñez, sino de criticar y desvalorar lo que se hace en la institución. Al salir no se despide. Sale de esa aula y se va a otra de al lado: muestra la misma actitud y las mismas frases con la maestra y con niños/as de esa aula. Sale del aula, no se despide y camina hacia la oficina del director de la institución. Minutos después, el director de la UEIB llama a las docentes que visitó el director distrital: el director muy enojado, reclama a las docentes sobre las quejas recibidas por la autoridad del distrito. A él, no le interesa hablar ni reflexionar sobre la actitud denigrante y racista que tuvo el director distrital sobre la niñez y docentes de la institución. A él, lo que le interesa es saber por qué no se ha cumplido con el trabajo que pide el director distrital, además, reclama por qué no se han quedado totalmente calladas cuando él reclamaba, insultaba y cuestionaba la institución, puesto que una de las docentes lo respondió defendiéndose. Incluso, para hacer dar cuenta de que el director tenía razón, reclamaba a una docente comparándola de cómo debía ser en la casa, debe ser en la institución; como por ejemplo, ser cumplida, callada, cuidadora de hijos y marido y tener todo en orden, pues así las mujeres sea en casa o en el trabajo estarán bien (observación participante, Quito, 10 de febrero de 2018).

De la Torre (1997) sostiene que lo blanco/mestizo tiene miedo y reniega que sus orígenes estén más cercanos a los orígenes indígenas; por eso, sentirían odio a la otredad, incluso hacia ellos mismos, pues siempre deben mostrar su superioridad frente a lo indígena. Siguiendo con De la Torre, él menciona que la idea de sucios está relacionado con lo que está fuera de un

²⁴ Se refiere a un director distrital de Quitumbe, de la ciudad de Quito.

orden establecido; es decir, el que indígenas ocupen espacios que antes no usaban está fuera de un orden, por lo tanto, eso significa que son socios.

La respuesta del silencio ante los insultos racistas tiene que ver con las relaciones desiguales de poder entre la clase, el género y la etnia. El director distrital en virtud de posicionarse con un puesto jerárquico, hombre y mestizo tiene la facultad para discriminar y deslegitimar a todos/as las que están en la institución. Y el representante institucional tiene la facultad para denigrar a las docentes mujeres por su condición de género y tiempo de servicio laboral. Las relaciones basadas en la discriminación en razón de género, etnia y clase están ahí, se sienten, se viven diariamente, pero no se reflexionan ni se cuestionan. A estos, más bien, se sobreponen las preocupaciones por la falta de estructura física y por el cumplimiento de los proyectos y programas que emite el Ministerio de Educación y la Subsecretaria de Educación Intercultural Bilingüe.

Así como a las docentes indígenas se hacen “bromas” usando el término María, a las docentes mestizas e indígenas se hacen “bromas” sexistas en las que simbólicamente las dejan claro los roles a cumplir como mujeres. Las expresiones tal como “mujercitas” para dirigirse a sus compañeras son a diario, y se tiene la noción de que se dice con cariño (Notas de campo, noviembre, diciembre y febrero 2018). Pero, si hablamos de la violencia simbólica, este término se deriva de un pensamiento que minimiza, infantiliza y la piensa el sexo débil.

Así como el racismo es pensado como cosa del pasado, principalmente por los mestizos, la desigualdad de género y el machismo también es ubicado en el pasado. Sin embargo, ni la desigualdad de género ni el racismo implícito o enojo hacia el otro/otra no ha terminado. Por ejemplo, una de las docentes mestizas señala: “Yo nunca he tenido un/una compañera indígena, aquí recién vine a conocer la vestimenta, la cultura y las costumbres de los indígenas. A veces es chocante, pero con un año y medio aquí ya me he acostumbrado a ver la chakana²⁵ y los rituales que hacen (Mercedes Quinchuquí, docente en entrevista con la autora, febrero 2018).

Para consolidar lo ante dicho, la siguiente entrevista dice: Autora pregunta ¿Por qué crees que te discriminan? Entrevistada: “O sea, por el hecho de ponerse anaco, ya piensan, o sea que pensarán no, o sea se empiezan a reír entre ellos, hablar entre ellos, es por eso que nosotros no

²⁵ Chakana es un término quechua y kichwa que significa escalera o puente. Además, la chakana es un símbolo ancestral de los pueblos indígenas de Abya Yala. En Ecuador, los rituales y las ceremonias se realizan alrededor de la chakana.

queríamos, pero después igual da que hablen, al fin la ropa me voy a poner yo, o sea me gusta a mí y no a ellos” (Entrevista con Luisa Cuesaca, estudiante, Quito, 14 de febrero 2018).

De todas maneras, en la Kushi Pakari se conoce más del racismo, aunque sea negado por un lado y afirmado por otro, que de la discriminación, desigualdad y violencia de género. Es generalizado el pensamiento de que en la institución no existe desigualdades, discriminación y violencia por ser mujeres. Esta cuestión está más naturalizada y oculta que el racismo. Por eso, cuando se pregunta cómo son las relaciones entre hombres y mujeres, se responde que ya las mujeres están ocupando espacios como en equipos de fútbol, en comisiones y comités.

En el transcurso de la observación participante en cambio, se vio que, las mujeres nunca jugaron en el campeonato organizado para docentes. Estaban inscritas, pero no jugaron fútbol ni boli. Según los docentes señalan que las mujeres no juegan porque ellas están haciendo barras y además ellas mismas no quieren. El espacio del patio más grande por lo tanto, la mayoría de tiempo, es usado por niños, adolescentes hombres y docentes hombres.

Me atrevo a decir no habrá campeonato solo para varones, se hizo para los varones y para las mujeres, pero cuando se marca la diferencia: cuando las mujeres no quieren ser activas, cuando las mujeres no quieren participar. Nadie prohíbe que la mujer haga el uso de la palabra, es más, la ley exige la paridad, que la directiva debe tener, varón, mujer, varón m... En este caso, hay una mujer presidenta, como muestra para decir que aquí no lidera el machismo. En el consejo estudiantil de la misma manera, un estudiante es presidente, pero la vicepresidenta es una mujer. Entonces se cumple esas normativas. Aquí mismo, que forman el director masculino, en el consejo ejecutivo, una mujer, entonces si cumplen la equidad de género (Anastasio Lima, docente, entrevista, 27 de enero de 2018).

Las reflexiones sobre las relaciones de género y el machismo terminan en palabras como la paridad. Según la comprensión desde gente de la KP, ya no existiría machismo ni relaciones patriarcales porque hay alternancia. Este es un concepto que manejan para limitar el paso hacia otras cuestiones como los casos de violencia física, sexual y psicológica que son diariamente evidentes. A esto lo llamaríamos la naturalización de la violencia de género en un ámbito escolar. Hay una separación significativa entre el quehacer educativo y la comunidad que lo compone. Se entiende que la violencia de género no tiene nada que ver con la educación.

Si se apuesta por una educación liberadora y más humana, las cuestiones de género no deben estar aisladas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Hay que tener una vida libre de violencias basadas en género para enseñar y aprender. Esto implica dos aspectos: a) salirse de

los parámetros limitados de la malla curricular y b), replantearse las mallas curriculares. Estas herramientas deben tener claridad que los centros de estudio cuentan con mujeres y hombres que los atraviesa categorías históricas como la raza-etnia, la clase y el género.

Claros ejemplos de la dispersión entre la categoría de género y la educación es la indiferencia de los y las docentes cuando las madres de familias que llegan a dejar a sus hijos/as con su rostro morado, golpeado y tapándose la cara mientras intenta hablar con el/la docente. Incluso, ni cuando se trata de estudiantes golpeadas por sus compañeros sentimentales no se dice, ni se hace nada. Pero la situación se desborda, pues los niños y niñas que llegan muy tristes y cuentan lo que están viviendo en sus casas, o muchas veces no llegan a la institución por causas de la violencia de género (Anotaciones de campo, octubre-febrero 2018).

Ante esta situación, no hay presencia del Ministerio ni del distrito, pues son actos que se consideran normales en las relaciones familiares y de pareja. Por lo tanto son pensados asuntos de hogar que la institución no puede interferir. En consecuencia, el tema de la sexualidad, la maternidad y los senti-pensares de las personas que pasan por esa institución no son importantes en el progreso educativo.

Capítulo 4. La maternidad en una unidad educativa intercultural bilingüe

Este capítulo se estructura en tres secciones: La primera parte analiza la concepción y el ejercicio de la maternidad. La segunda describe la situación de los hijos/as de las madres adolescentes y, finalmente, la tercera parte sitúa analíticamente la relación entre maternidad y etnia.

En el primer apartado de este capítulo se desarrolla un análisis alrededor de las adolescentes madres que estudian en la institución educativa intercultural bilingüe. Este análisis recogerá nociones y percepciones sobre el hecho de tener a sus hijos en el contexto en el que se encuentran. Además, se analizará cómo ese hecho de ser madres o haber dado a luz se relaciona con su condición de estudiante adolescente, identidad étnica, situación económica, procedencia y su sexo/género. Esto con el motivo de reflexionar, el cómo se construye la maternidad en una institución intercultural bilingüe.

En el segundo apartado se aborda la situación de los hijos e hijas de las madres adolescentes. En esta parte se analizarán las contradicciones entre la idea de lo maravilloso y adverso que puede ser la maternidad adolescente, donde no solamente es la o el adolescente la persona que debe enfrentar el conflicto social-cultural, sino también el niño o niña. Se hace este análisis debido a que durante esta investigación se pudo observar que la maternidad se construye alrededor de la mujer-madre y también del niño o niña que nació. Adicionalmente, en esta sección se incluirán percepciones acerca del aborto.

Para cerrar este capítulo, se sitúa el análisis entre maternidad y etnia. Se aborda cómo la maternidad en la institución analizada mantiene ideas generalizadas que limitan, subordinan y discriminan a las mujeres por sus condiciones fisiológicas de procrear. Además, se hace un análisis de cómo esa idea traspasa lo étnico y la edad.

4.1. Concepción y ejercicio de la maternidad

A partir de la década de los noventa, la maternidad empieza a ser cuestionada y pensada, no solamente desde el campo biológico, psicológico y natural, sino, y además, como un acontecimiento social y cultural que no siempre puede ser positivo para la vida de las mujeres, más bien algo negativo que afectaría a las mujeres en su desempeño profesional y personal.

En esta parte se revisa las nociones, percepciones y sentires acerca de la maternidad desde diferentes posiciones. Así, se recoge y se articula información sugerida por estudiantes madres, no madres, padres, no padres, padres y madres de familia, docentes y autoridades.

Con esta información se analizan las paradojas entre el significado de la maternidad como un acto sublime que se sostiene en el imaginario del instinto maternal y la práctica o ejercicio como algo limitante, doloroso y sufriente.

El abordaje de la maternidad como tema de análisis en la Kushi Pakari es nuevo. Por lo tanto, la posibilidad de reflexión y cuestionamiento alrededor de este, es casi ausente. Hay otros temas y preocupaciones en los que se pone énfasis y tiempo. La importancia real y consciente sobre las necesidades e intereses de la niñez y adolescencia está subordinado por un interés institucional. Con esto se quiere decir que la importancia no se pone en lo que sientan y necesiten los y las estudiantes, sino, en lo que interesa a la institución educativa y al distrito como un nivel de gestión y administración de educación, por lo tanto es prioridad que se vele por la “buena” imagen institucional ante el Ministerio de Educación y ante el país en general.

Un ejemplo explícito de dicha característica fue cuando los representantes de la educación - directores de centros educativos, distritales y zonales- se expresaron sobre las primeras denuncias por abusos sexuales en una institución intercultural bilingüe de Quito. En sus expresiones señalaron que era muy importante que no se hable mal de la institucionalidad y de la imagen de ella (Notas de campo, noviembre 2017). Pero no se habló ni reflexionó sobre el contenido de la situación ni de las subjetividades de los y las niñas afectadas.

La preocupación en que haya más niños/as afectados o la posibilidad de que puedan seguir ocurriendo abusos sexuales en la institución no era un tema importante. La investigación, diagnósticos, planes y proyectos para prevenir los abusos sexuales no se mencionaban como un compromiso que tenga valor y pertinencia. Es más, se reafirma la teoría de que en las poblaciones indígenas, las personas mismas -por ser indígenas- no tendrían la costumbre de actuar, de tal forma que abusen sexualmente de niños y niñas. De esa manera, los representantes institucionales optan por llamar al silencio, si estos casos reaparecen en otros centros educativos interculturales bilingües (Notas de campo, noviembre 2017).

Si numerosas denuncias por abusos sexuales en centros educativos, y dentro de ellos, una institución intercultural bilingüe de Quito²⁶ no han llevado a una reflexión más centrada en la niñez y adolescencia; la maternidad como tema de preocupación y tratamiento tiene menos importancia dentro de los intereses institucionales.

²⁶ Para verificación de la noticia: <https://www.elcomercio.com/actualidad/quito-calderon-profesor-abusosexualinfantil-ninos.html>

Por eso, hablar de maternidad en la Kushi Pakari resulta algo de poca relevancia, pues la institución está pensando sobre todo en sumar más aulas, espacios, y en la creación de una institución con categoría internacional que abarque más estudiantes. Mientras que para las madres adolescentes, la maternidad es un sentimiento y peso que las atraviesa todos los días.

El consumo de drogas, alcohol y la falta de desempeño académico de los estudiantes, así como la falta de apoyo y acompañamiento de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje son las mayores preocupaciones; pero cuando la pregunta es: ¿Existen dificultades que deben enfrentar en la institución? Todas las respuestas omiten la posibilidad de que sea una preocupación la existencia de estudiantes con sus hijos/as acudiendo a las clases. Esto, por tanto, da luz para pensar en la nula intención que se tiene para reflexionar y dar respuestas favorables a sus estudiantes, como institución educativa. La maternidad adolescente no se considera parte de las discusiones que hay que tratar dentro del centro educativo pues será un asunto de la vida privada de cada mujer.

No se puede negar la existencia generalizada de una noción sobre la maternidad como una cuestión natural, biológica y como una experiencia maravillosa e incuestionable. Este imaginario que persiste y es interiorizado y naturalizado en toda la población educativa, incluso en las mismas madres adolescentes. Sin embargo, en las siguientes líneas encontraremos la existencia de contradicciones entre el discurso y la práctica.

Evidentemente, las diferencias sobre la concepción de la maternidad varían dependiendo de quién lo experimente el cuidado y la crianza. Para las mujeres tiene un sentir y para los hombres, otro. Para las mujeres y madres significa un acto maravilloso y privilegiado, pero sacrificado; mientras que para los hombres padres y no padres es un instinto maternal, la naturaleza y la razón de ser que se articula indisolublemente a los cuerpos de las mujeres.

En esta parte, para no desvincular la relación entre maternidad y paternidad, y a la vez, distinguir estos dos conceptos, se recogen diversas opiniones sobre las diferencias entre la maternidad y la paternidad. Especialmente estas nociones surgen de hombres que son padres. “Paternidad es un cambio hermoso para la vida de todo aquel que quiere ser padre. Es una responsabilidad cuando he decidido tener un hijo para educarle, alimentarle, enseñarle buenos modales y sea ejemplo en la sociedad” (Entrevista con Andrés Gómez, padre de familia, Quito, enero 2018).

Para algunos estudiantes en cambio, como seres que aún están bajo la dependencia de los padres y las madres o, en otros casos, solo de madres, la paternidad es sentida como un fracaso, una ausencia que desean cambiar.

La mayoría de la paternidad ha sido un fracaso, porque existen pocos padres que son cariñosos con el hijo, o le pregunta como ha pasado, o le dice que tal hijo, como te va en el colegio, de que dialoga con el hijo, que le ha pasado. O sea que el padre solamente se dedica al trabajo, del trabajo a la casa, y hay veces que ni siquiera tiene tiempo para dialogar con el hijo ni con su propia mujer. Y que el mayor problema es que el padre no le dedica la mayoría de tiempo a su hijo (Kevin Iza, estudiante, entrevista, 23 de febrero de 2018).

El peso del cuidado y crianza de los hijos e hijas recae en la mujer, pues como señala un estudiante en la entrevista, la paternidad en muchos casos ha sido un fracaso, y de esa falla será de la que muchos niños, niñas y adolescentes aprenderán a replicar, sino se desmantela las ideas de la naturalización de la maternidad, del instinto y amor materno sobre las mujeres. Y estos imaginarios seguirán siendo transhistóricos en el tiempo (Federici 2010 y Badinter 1980).

La entrevista anterior también nos muestra que cuando la crianza y el cuidado de un hijo/a se limitan a la mujer, se sufre la ausencia y la falta de crianza por parte del padre. Por lo tanto, en la maternidad donde solamente la mujer es responsable, pese a la presencia física del padre, los hijos/as notan la ausencia y sufren. La responsabilidad en este caso, no es estar presente en la casa, sino es estar presente en la crianza y cuidados. El trabajo solamente de proveedor no es ejercer paternidad, según el testimonio anterior.

En el caso de un embarazo adolescente, la responsabilidad de crianza y cuidado es totalmente de las estudiantes. Ni siquiera se piensa que la responsabilidad también tiene la pareja, la familia y, peor aún, el Estado. Se asume que por no cuidarse, no elegir bien a la pareja, no estar atenta a lo que le pueda pasar: la maternidad es su obligación. Incluso, como el concepto de las relaciones heterosexuales y las obligaciones de esta normatividad están permanentemente fomentándose; principalmente, mediante las clases de biología, cosmovisión, CCNN, pero también desde otras asignaturas, el imaginar la posibilidad de una maternidad por decisión y elección propia, no tiene sentido.

La posibilidad de decidir ser madres o no, está muy lejos. Por lo que la opción del aborto no es admitida, al menos desde las narrativas orales. Ante todo, cumplir con la función de la procreación, para las mujeres, es muy necesaria. Durante las clases de biología y cosmovisión

se trata el tema de las etapas de vida de las personas. Etapas en las cuales las mujeres cumplen el proceso de nacer, crecer, reproducirse y morir. Si faltaría el cumplimiento de la fase de la procreación, la mujer no estará cumpliendo con su misión de vida, y, en consecuencia, sería una mujer vacía, triste, y sin motivos para construir su vida. “Una mujer infértil quiere decir prácticamente que no cumplió con las funciones de un ser vivo como cualquier ser, en los animales, humanos, vegetales debe cumplir las funciones que son: nacemos, desarrollamos y luego reproducir y morir. Si una mujer infértil no está cumpliendo con las funciones, no está cumpliendo su misión” (Entrevista con Luis Santillán, docente, Quito, 11 de febrero 2018).

Desde la mirada de los docentes y estudiantes que no son padres ni madres, y de algunas madres de familia, la maternidad no es un problema para la sociedad y la familia, pero sí lo es cuando las adolescentes aún no se han casado y se han convertido en madres solteras. Ser madres solteras o separadas por lo tanto, es otra carga más con las que viven las adolescentes madres en el colegio. Silvia Federici menciona que en la época de la transición del feudalismo al capitalismo, las mujeres eran castigadas y expulsadas del pueblo si la maternidad llegaba antes del matrimonio (Federici, 2010). En ese sentido, el matrimonio y la concepción dentro de una relación heterosexual era muy importante y sigue siendo en el contexto de la Kushi Pakari de Quito.

Marcela Lagarde señala que algunos aspectos han evolucionado en el transcurso de los siglos, pero la concepción del amor y conceptos antiguos sobre las mujeres siguen manteniéndose hasta la actualidad (Lagarde 2001). Una de las madres adolescentes, Luisa Cuesaca, menciona que se siente discriminada, rechazada y excluida; mientras que Irene Grefa, la otra madre adolescente no siente lo mismo que Luisa. Las razones para que a las dos se las trate de formas distintas, según Luisa, tienen que ver con la etnia, el color de piel, los alcances de los recursos económicos y el estado civil.

Luisa siente que estar casada, o por lo menos tener pareja, da más posibilidad para que las personas la respeten y la miren como una mujer que ha pasado a formar parte de una sociedad que cumple con el modelo tradicional de familia. De lo contrario, al ser madre soltera y sin pareja hace que las compañeras/os y docentes la deslegitimen. Asimismo, tener el color de piel trigueño, ha sido un motivo más para que Luisa no encaje en los parámetros de belleza y mestizaje que en la institución educativa se construye. A más de esto, ser pobre y proceder de familia indígena agudiza, aún más, la situación de discriminación hacia Luisa.

Irena Grefa, la otra adolescente madre, de color de piel blanca no menciona sentir discriminación en razón de etnia, situación económica ni de estado civil, pero sí por ser madre. Para ella ser madre ha significado una condición difícil, pero siente apoyo por parte de la familia y de su pareja, además, de los docentes.

La maternidad de Irene y Luisa se concibe desde las experiencias que cada una vive. En este pequeño espacio educativo se puede encontrar con dos tipos de maternidades; la una que está atravesada por las condiciones de etnia, clase, color de piel, estado civil y procedencia y, la otra porque está marcada, principalmente, por la edad. En ese sentido, la maternidad se concibe y se ejerce de distintas maneras, aún estando en un pequeño lugar.

La concepción y ejercicio de la maternidad es muy distinta en cada época, contexto y cada espacio. Es así que puede haber distinciones en cuanto a la concepción de la maternidad entre hombres y mujeres, adultos y jóvenes: este es el caso de la Kushi Pakari. En esta institución, la maternidad para algunos hombres adultos, únicamente tiene aspectos positivos, pero para las mujeres jóvenes y adultas tienen sentimientos de carga, dolor, tristeza, sacrificio, restricción, y a la vez, según ellas, “algo bonito y un regalo de Dios”.

A pesar de que saben que la maternidad las ha limitado en el desempeño pleno de su vida, se considera la resignación como respuesta a la maternidad obligatoria. Optar por la maternidad obligatoria, sea cual sea las condiciones en las que se encuentren las mujeres, es valorado y se relaciona con valentía. Se piensa que las mujeres deben optar por la maternidad por valientes. De lo contrario, serán mujeres débiles y sin instinto maternal.

Se concibe a la maternidad como un acontecimiento histórico y permanente en el tiempo. Este concepto perpetúa la maternidad como un acto natural y biológico, en el que a las mujeres, solo les queda la resignación y aceptación del mandato naturalizado de la maternidad. La idea de la existencia del instinto maternal y del amor maternal sostiene aún más, la naturalización de lo materno.

La maternidad para las adolescentes claramente es una gran limitante: sienten dolor, arrepentimiento y es una carga que es muy difícil sobrellevar para ellas. La condición de ser adolescente, estudiante, sin trabajo, pobre, soltera, y consideradas como indígenas por los demás, ocasiona que la maternidad sea más dura y difícil. Hay dos madres adolescentes del tercero de bachillerato; uno de sus hijos tiene 2 años y medio y el otro tiene 1 año y medio. Hay un padre adolescente. Según la información recogida, en tres años de existencia del

bachillerato ha habido cinco estudiantes que se convirtieron en madres. Una desertó, dos se graduaron el año anterior y dos aún estudian.

Las frases más recurrentes en cuanto a la maternidad, tanto desde las madres, padres, docentes y estudiantes son: “regalo más hermoso de una mujer, un acontecimiento sublime e irrepetible en la vida de las mujeres y un acto innegable” (Celia Andrade y Carlos Chimbolema en conversación con la autora, febrero 2018). Es importante rescatar y evidenciar que cuando se emitían dichas frases, la mirada y la actitud, especialmente de las mujeres, no eran congruentes con lo que decían. Es así que me atrevo a decir que detrás de los discursos que defienden a la maternidad como un acto hermoso en la vida de las mujeres, existe solamente réplica de discursos aprendidos, interiorizados y naturalizados social y culturalmente.

Los discursos aprendidos y naturalizados acerca de la biologización de la maternidad, se agudizan mucho más debido a la gran separación entre la educación y los análisis alrededor del sexo/género. Además, se profundiza la naturalización de la maternidad como un acto intrínseco de las mujeres porque la educación se practica desde conceptos y pensamientos moralistas, racistas, clasistas y prejuiciosos. Desde el análisis de Bourdieu, las formas como se educan podría entenderse a partir del disciplinamiento e institucionalización de los roles inmovibles asignados a las mujeres, así como la dominación masculina y la maternidad a través de las instituciones de la familia, estado, iglesia y escuela (Bourdieu 2000, 50).

Por lo tanto, son más discursos repetidos y no experiencias vividas en el ejercicio de la maternidad. Cuando les pregunté: ¿volverías a ser madre en las mismas condiciones que tuviste a este hijo? Ellas respondieron que no lo harían, que lo pensarían mejor y sugieren a los demás adolescentes que no lo hagan y que se cuiden. A pesar de que hay una ambigüedad entre los discursos normativos y las experiencias de la maternidad, la figura del hijo de alguna manera se ha convertido en un motivo para seguir estudiando y luchando por la vida. Siempre hay personas que las aconsejan que deben ser buenas madres y que al niño no debe faltarle nada.

Siguiendo esta concepción, la adolescente pasa a un segundo plano, porque todo lo que hacen y harán será por sus hijos, y ellas quedarán siempre después de los intereses del hijo; la mujer, su desarrollo y su vida propia no es más significativa que la de sus hijos/as.

Autora: ¿Volverías a ser tener hijo en estas mismas condiciones?

Luisa: Volvería a ser madre en las mismas condiciones que este. Lo que no haría es casarme, o sea unirme eso no haría, creo que igual no tenerle a mi hijo porque hay veces que ya no puedo sola y siento que sufre más mi hijo y que degana le traje aquí a sufrir.

Autora: Para ti la maternidad en ese sentido, ¿qué es?

Luisa: Yo creo que criar a un hijo, darle todo, no hacerle faltar nunca nada, que te falte a ti, pero no a él, porque de eso se trata de una madre, que no le falte nada a un hijo (Luisa, madre adolescente, entrevista, 19 de febrero de 2018).

A parte de que la maternidad significa que la madre asuma toda la responsabilidad del cuidado y la crianza; en la entrevista anterior aparece la culpa. La culpa de haberse embarazado o no haberse cuidado y, después la culpa por no poder atender y ofrecer un mejor cuidado a su hijo. De esta manera, las adolescentes cargan con la culpa de no contar con recursos económicos, de ser muy jóvenes, de que su hijo no tenga un padre y de su maternidad misma. En efecto, pensar que es responsabilidad del estado, y que detrás de la configuración de las maternidades está el patriarcado, la clase social y la etnia, eso no pasa por las mentes de las adolescentes madres ni de los y las docentes; todo el peso de la culpa y responsabilidad de la maternidad y crianza del hijo o hija recae sobre las adolescentes.

La maternidad, en ese sentido, se concibe y se ejerce desde el sufrimiento, tanto de los hijos e hijas como de las adolescentes. La resignación y la aceptación de la maternidad es la única salida. Incluso, frente a la resignación y la aceptación innegable, la maternidad se convierte, a la vez, en un motivo de vida para las mujeres. El motivo para seguir viviendo, sobreviviendo frente a las adversidades, es el hijo o la hija. Los sueños, las metas y los deseos de las adolescentes madres no forman parte de las necesidades y prioridades a cumplir, ya que lo que importa es caber dentro del modelo de la madre buena.

En este caso, la maternidad adolescente se configura desde las categorías de clase, etnia y género. Y se puede dar cuenta cómo las articulaciones de estas categorías profundizan, aún más, una maternidad obligatoria. Obligatoria desde la imposibilidad económica, cultural y social porque estas mujeres no tienen condiciones para interrumpir el embarazo, para criar al hijo o hija en condiciones adecuadas y además, para seguir estudiando o poder trabajar. Desde esta perspectiva, la maternidad es sufrimiento y tortura, que finalmente termina en látigos hacia las mujeres.

Es una idea generalizada de que las mujeres adolescentes se embarazan por “descuidadas”, incluso, ellas mismas piensan que se embarazaron por no esperar la “edad propicia” para tener

relaciones sexuales. Muchas veces los embarazos en adolescentes son atribuidos a la culpa que se piensa que ellas tienen; por lo que, los embarazos se explican como respuestas a los comportamientos inmorales y anormales de las adolescentes.

Sin embargo, la culpa y la autculpa no miran las condiciones de las adolescentes. Muchas de las adolescentes no conocen sobre métodos anticonceptivos porque no existe ninguna fuente humana de información. La abstinencia sigue siendo el único consejo que se tiene como información para evitar embarazos en adolescentes. Desde esta perspectiva, se sigue pensando que el cuerpo no desea y no siente; mientras que lo normal y lo necesario es saber que el cuerpo no es solamente para reproducir, sino también para sentir placeres sin ser madres.

En el caso del padre adolescente, la historia no es la misma. Él no pasa por la misma discriminación, incomodidad y burlas por su condición de ser padre. Él sabe que será padre, pero no le preocupa mucho, pues, en este caso, su familia lo apoya. En cambio, las adolescentes sintieron discriminación y burlas desde su estado de gestación. Entre los compañeros/as de aula, la pregunta a la que tenían que responder, con frecuencia, era ¿y por qué no te cuidaste?

Ante la pregunta incómoda, una de las adolescentes madres, respondía en silencio: “él me pegaba y yo no tenía a dónde irme”. A partir de la interrogante, por qué no te cuidaste, ya se está marcado la responsabilidad única de la mujer adolescente sin conocer cuál es el mundo en el que ella vive, los alcances y sus limitaciones. Esta idea nos dice que el primer señalamiento negativo se hace a las mujeres, incluso sin dar cuenta de la edad, la etnia u otra condición.

Por otro lado, la estructura física de la institución educativa no está pensada en las particularidades de las y los estudiantes; es así que desde una silla donde deben sentarse las adolescentes embarazadas representa una brecha entre lo que se considera “educación” y lo que sucede con las estudiantes en la vida real. Desde una silla, donde no cabe una persona con un embarazo, hasta el uniforme que deben usar las estudiantes son representaciones que muestran la incompatibilidad y la indiferencia hacia lo que viven las adolescentes en embarazo. Con esta observación no se quiere decir que los centros educativos debe promover, mediante sus recursos físicos, el aumento de las madres adolescentes; sino más, que las instituciones educativas considere una manera de adaptación y empatía curricular para adolescentes embarazadas y madres.

Las adolescentes madres al no encontrar compatibilidad entre sus cuerpos en estado de gestación, la silla y el uniforme que no adecuan a sus cuerpos, ellas son víctimas, además, de

discriminación y burlas desde sus pares. Actitudes de indiferencia o rechazo que tenían que cargar todos los días. En este sentido, el embarazo y la maternidad se convierten en razón para una discriminación que responde a la condición de género y la intergeneracionalidad.

La gestación, en medio de circunstancias hostiles, concluye en el nacimiento del hijo/a. A partir de esta etapa, las mujeres madres pasan a otra realidad que quizá es igual o más cruel que la etapa de gestación, y me refiero ya al cuidado y crianza del hijo/a siendo estudiantes de una institución intercultural bilingüe de Quito.

4.2. Estudiante madres e hijos/as en las aulas

Cuando dieron a luz y tuvieron que llevar casi todos los días de las semanas y meses a sus hijos pequeños a las clases, algunos estudiantes estaban de acuerdo y muchos en desacuerdo por la presencia de los niños en sus aulas. A unos les molestaban y se quejaban con las docentes y autoridades, y otros eran más comprensibles, señala las estudiantes madres.

Cuando asistían a las clases con sus hijos, las adolescentes madres sostenían con una mano sus esferos y cuadernos para escribir, y con la otra mano sostenían a los bebés. Algunos compañeros ayudaban mientras ellas terminaban los exámenes; pero otros se molestaban. Lo mismo sucedía con los y las docentes, algunos pedían de forma despectiva que sacara a los niños para fuera, aunque otros no.

Los comportamientos tanto de docentes como de estudiantes frente a la situación de las madres adolescentes y sus hijos/as hace referencia a lo que Gil (2018) menciona sobre la separación de la mente del cuerpo: apartamiento que favorece al patriarcado. Se concibe que con la presencia del cuerpo en las aulas se cumple con el derecho a la educación; pero se desvían de los sentipensares de los cuerpos. En esta parte es necesario reflexionar cómo la condición de género, etnia y clase afecta a la niñez. Por lo tanto, la violencia de género desde la maternidad obligatoria también implica la violencia infantil.

En ese mismo sentido, el trabajo de ser madre adolescente no termina solamente en la discriminación directa hacia ellas, sino además, hacia sus hijos. Los hijos, de las adolescentes madres de la Kushi Pakari, se convierten también en actores que marcan el curso de vida de las adolescentes. En este sentido, las experiencias de la maternidad adolescente se configuran también por la presencia de sus hijos en sus aulas de clase.

Para las adolescentes madres de la institución educativa intercultural bilingüe Kushi Pakari, el embarazo y la maternidad no es una experiencia sencilla, sino un proceso en el que tienen que

enfrentar diariamente a los discursos y patrones que normalizan, de forma violenta, el ser y deber ser de las mujeres. Es así que durante, después del embarazo y durante la maternidad, las adolescentes tienen que cargar con una responsabilidad integral de su hijo/a. De lo contrario, ellas serán marcadas por ser malas madres. Es muy fuerte la obligación social y cultural que se llevan las madres.

A diferencia de las adolescentes madres con posibilidades y alcances de recursos económicos que podrían pagar el cuidado y la crianza de su hijo/a, mientras ellas continúan en la vida; las adolescentes de la Kushi Pakari no tienen otra opción que intentar perseguir el sueño de graduarse de bachiller con la carga de su hijo sobre su espalda. Sin embargo, su intento no resulta ser fácil porque el ser madre adolescente significa discriminación social, cultural, étnica y de género.

El Estado a través de la institución educativa, en tanto, está muy lejos de reconocer las necesidades y de visibilizar la realidad de las adolescentes madres. Por eso los y las docentes, en la mayoría, no miran más allá de la cuantificación numérica de las calificaciones y de las normativas legales que estipula el Ministerio de Educación. Desde esta perspectiva, la educación se convierte en un sistema mecánico, autoritario e inhumano. “La licenciada Lucía Potosí me decía: usted señorita no puede traerle (a la institución) a su hijo, y le dije: solamente es ahora y me hizo pasar (a la institución educativa). En cambio a ella (a la madre adolescente mestiza) no le dicen nada, y bueno siento que es así. A ella no le dicen nada porque su hijo es blanquito y mi hijo es trigueño (Entrevista con Luisa Cuesaca, Quito, 15 de febrero 2018).

La decisión de llevar a los hijos a la institución, nuevamente, es una obligación frente a una nula existencia de otra alternativa. Ellas son mujeres e hijas de madres migrantes, son estudiantes y no tienen trabajo. Sus madres se dedican a trabajos domésticos e informales, quienes no ganan más del sueldo básico y otras ni eso, y además tiene más hijos. Desde estas experiencias se concibe que la violencia de género es sistemática y condicionan algunas características históricas, sociales y culturales de las mujeres y sus hijos/as.

Debido a la precaria situación económica de las adolescentes, por lo tanto, la opción si desean seguir con sus estudios es cargando a sus hijos con ellas. Llevar consigo a sus hijos, además, no ha sido fácil ni cómodo para ellas, pero sí la única forma de ser madre y estudiante adolescente. La difícil tarea de ser madre no ha quedado limitada al ámbito doméstico porque trasciende el espacio público (colegio) y se ve una maternidad compartida por decirlo de una manera. Compartida porque día a día, los compañeros y sus docentes vivieron de cerca el

embarazo y luego la maternidad. Aun así, nadie las ve como seres sintientes, ni a ellas ni a sus hijos/as.

El cuidado y el control médico del cuerpo de las mujeres y del niño estuvieron al margen de las opiniones y decisiones del colegio, específicamente, de algunos docentes. Cuando ellas tenían sus controles médicos, la decisión podía ser tomada por los docentes que otorgaban o no el permiso para que falten o salga en horas de clases. Desde los permisos en el colegio por motivo del estado de gestación, el niño ya empezaba a palpar la condición en la que llegaría, puesto que según las madres, los permisos a veces no eran concedidos. Así empieza la vida de los niños hijos de las adolescentes en la unidad educativa Kushi Pakari.

Como los hijos de las estudiantes están presentes en la institución, hay dos sensaciones en lo que corresponde a ellos/as: por un lado está las personas que las apoyan, empaten y las comprenden, y por el otro, las personas que no comprenden la presencia de las madres y sus hijos en la institución; según sus opiniones, deberían dejar de llegar a la institución para que se dediquen a ser buenas madres.

Desde la mirada de algunos docentes, las estudiantes pasan casi desapercibidas, las ven con sus hijos y solamente se centran en el cumplimiento de las exigencias académicas. Incluso, se ha manifestado que los únicos inconvenientes son las bajas notas y las consecuentes faltas a clases. Además, aparentemente las relaciones entre ellas, docentes y sus compañeros son de solidaridad y apoyo; pero las madres adolescentes no piensan ni sienten lo mismo.

En un aula de veinte estudiantes hay divisiones, y no por motivos comunes, sino debido a la presencia de los hijos de las estudiantes. Sin duda alguna, un aula pensada para adolescentes no es apta para un bebé recién nacido ni para un niño de dos años. Sin embargo, en la Kushi Pakari existen esos casos. El rechazo, la indiferencia, los maltratos que tienen que pasar las adolescentes en el colegio, tanto hacia ellas como a sus hijos, resulta incoherente con los discursos subliminales acerca de la maternidad.

Los niños de las madres adolescentes pobres, desde ya, no son sujetos de derechos mínimos que el Estado debería garantizar. El estado aún no ha pensado en dar respuesta a estas madres e hijos. Los niños en el aula de clases son motivo de divergencias, contradicciones y hasta enemistades entre compañeros del aula. Unos no están de acuerdo y no toleran la presencia de los niños junto a ellos, pues el niño llora, molesta y ensucian; pero otros prefieren y buscan la manera de ayudar y entretener al niño, por ejemplo, salen del aula para pasearlo, mientras la madre atiende a clases.

Aquí como institución sabemos que aquí en la comunidad no hay la apertura de wawa centros, para que ellas les dejen allá, pero un cierto tiempo les permitimos que vengan con sus niños acá hasta que un familiar sepa dónde poner a cuidar al bebe porque obviamente los pequeños interrumpen a los compañeros (de las adolescentes madres) en sus clases. Habido quejas, en sí, más de los compañeros que de los docentes. El pequeño llora, ensucia, huele mal el aula, entonces no podemos permitir ese tipo de comportamientos en el aula por el pequeño (Rosa Cuaguano, docente, entrevista, 20 de febrero de 2018).

La presencia de los hijos de las adolescentes, entonces, está causando otras formas de relacionamientos entre jóvenes dentro del aula y la institución. Los hijos son motivo para destapar el racismo, el sexismo y la discriminación en razón de clase y edad. Algunos estudiantes han mencionado que los hijos de las adolescentes han provocado enfrentamientos entre compañeros de aula. Los niños gatean, comen, intentan jugar y se movilizan por todo el espacio y es en ese momento en que la tolerancia, la comprensión y la paciencia no son características de algunos estudiantes, pues las reacciones son agresivas y groseras hacia el niño directamente.

No es justo tener un hijo a temprana edad, pues ni con ellas misma pueden peor con un niño. Con el cuidado ellas no pueden y se metieron a hacer cosas y no supieron cuidarse y no van a poder tampoco ser responsables con esos niños y son muchachas aún. Yo sé que tiene como una meta trazada y quieren ser algo y, un bebé tampoco es un impedimento porque si una persona en verdad quiere superarse va a buscar los medios, pero tampoco va venir a intentar truncar a otros por culpa de su error, ya si ella cometió su error ya bacán, cometió su error, busque como solucionarlos y no venga a meterlo a clases porque el niño, una no entiende, y otra, llama la atención (Eduardo Mejía, entrevista, 24 de febrero de 2018).

La presencia de los niños en las aulas es una de las causas para perpetuar la culpa sobre el no cuidado, el embarazo y la maternidad que recae solamente sobre las mujeres. De esta manera, la discriminación por la que pasa la madre, también pasa el niño. A decir de una de las madres, su niño era discriminado por su color de piel, por ser pobre y no vestir ropa “buena”.

Porque es mi hijo será, o sea es que mi hijo es morenito, es trigueño, o sea, yo he visto que por eso algunas personas que no se acercan, no le topan, pero en cambio al bebé de mi compañera, no está blanco, pero es más clarito, en cambio a él le abrazan, le dan todo, y siento que es por eso, porque él es así (trigueño). Mi hijo es morenito, y se le hacia la paspita así, arriba era todito eso de tierra y por eso le decían, quítate, quítate, qué asco (cuando el hijo de Luisa, al gatear en el aula topaba a los estudiantes) (Luisa Cuesaca, entrevista, 16 de febrero de 2018).

En el contexto de estas madres adolescentes, la maternidad es muy conflictiva y compleja. En este escenario no sólo aparecen las adolescentes y sus hijos, sino también sus pares involucrados en ejercicio de la maternidad. En consecuencia, la ausencia casi total del estado y la sociedad para con las adolescentes afecta, además, a sus hijos, la educación de las adolescentes y al resto de estudiantes.

Debido a la condición económica, de estudiante, de género, de etnia y edad, tanto los hijos y las madres se enfrentan ante situaciones de discriminación y negación de derechos mínimos como adolescentes y como niños. Sin embargo, la maternidad no es vista como un problema que afecta directamente a la vida de las adolescentes, sino más bien, la atención se pone en que el niño estorba e interrumpe las clases.

Por otro lado, a pesar de que la maternidad resulte una carga muy fuerte que trae estigmas, dolor y sufrimiento, el aborto no es una opción para ellas ni para nadie. Por lo tanto, la maternidad deseada o no, es la única opción. Como conclusión de esta sección del texto, la maternidad a) limita al buen desempeño académico, más si tienen que trabajar en casa o fuera, b) conlleva a la discriminación y estigmas sociales, culturales y religiosos, y c) finalmente es una obligación porque los cuerpos de las mujeres son maternizados a través de la naturalización. En este sentido, Lagarde señala que es necesario maternizar a la sociedad y desmaternizar a las mujeres (Lagarde 2013).

La maternidad es pensada como valentía, fortaleza y con esquemas relacionados a valores positivos para la sociedad; sin embargo, no necesariamente las mujeres experimentan subjetivamente aquello. Entre el discurso cotidiano y lo que viven las madres adolescentes, se instaure y reproduce el discurso normalizador y normativo de la maternidad. La opción del aborto sería considerada como un acto débil, no digno, ni la mejor opción ante un embarazo (sea este deseada o no). [...] “cuántas de ellas fueron valientes, a la que yo me quito el sombrero como padre y como hombre de que ellas asumieron su error y llegaron a tener un hijo/a. Y más de cómo ellas salieron con toda esa carga también hay que hablar, son gente fuerte, valiente, perseverante que ha logrado salir de un sepulcro” (Entrevista con Anastasio Lima, Quito, 06 de febrero 2018).

4.3. Educación sexual y maternidad

En la investigación de campo se encontraron percepciones acerca de la salud sexual y reproductiva, por lo que en esta parte del texto, se analizan las diferentes sensaciones sobre educación sexual que se relaciona directamente con los embarazos y maternidad adolescente.

En efecto, se analiza cómo las adolescentes llegaron al embarazo y luego a la maternidad; además, cómo abordan y conciben la sexualidad en una institución intercultural bilingüe.

Existe un panorama muy claro de las contradicciones en cuanto a la educación sexual en la institución. Por un lado, se dice que se enseña mucho sobre la sexualidad, y que, por lo tanto, no debería haber adolescentes madres y padres. Sin embargo, y por otro lado, señalan que es urgente y necesario una instrucción amplia y clara sobre todo lo que implica la sexualidad.

En cuanto a la percepción sobre la sexualidad existe temor a la libertad, a la libertad de conocer y decidir sobre la vida sexual de las y los estudiantes. Se sugiere que educar ampliamente sobre la anticoncepción, las enfermedades de transmisión sexual a “temprana edad” puede ser perjudicial para las chicas. Aunque por un lado se señala que hay suficiente educación sexual, por el otro lado se manifiestan prejuicios, confusión y desconocimiento alrededor del tema.

Ellos están empapados de temas de sexualidad desde octavo año. Sobre el cuidado y métodos anticonceptivos. Pero, no es adecuado usar estos métodos a temprana edad desde los 13, 14, 15,16, 17 18 años es prohibido, porque el útero de la mujer puede hasta quedar estéril. Por eso (por usar y conocer los anticonceptivos) creo que se tienen los embarazos adolescentes (Luis Santillán, docente, entrevista, 9 de febrero de 2018).

Desde la perspectiva de docentes indígenas, se imagina que la sexualidad nunca es hablada en la familia y en el entorno. Se mantiene la idea de que las poblaciones indígenas no deben hablar abiertamente sobre las relaciones sexuales, el cuerpo y sus partes íntimas. Para unos docentes indígenas, las causas de los embarazos de las estudiantes tienen que ver con una supuesta enseñanza abierta y libre sobre salud sexual y reproductiva. Desde esta mirada, enseñar sobre los métodos de anticoncepción en adolescentes provocaría libertad para las relaciones sexuales y embarazos.

Se sostiene que mientras menos se habla de la sexualidad con los y las adolescentes, menos embarazos tempranos habrían. Este argumento se defiende desde de una comparación de tiempos: años atrás no habría embarazos a temprana edad, pero hoy sí. Este argumento no reconoce que las mujeres indígenas siempre fueron madres en edades que hoy se reconocen como adolescencia. Más bien, lo que ha pasado es que la categoría adolescente no se reconocía. En kichwa, kuytza es el término para decir mujer joven o adolescente, pero este término no relacionaba con el concepto de adolescente en español; kuytza, se entendía, básicamente, como mujer soltera y sin hijos.

Cuando una mujer indígena se casaba y por tanto procreaba, independientemente de su edad, ya era parte de la población adulta. En este sentido, no había madre adolescente pues el matrimonio debía darse antes de la procreación. De esa manera, si la mujer tenía hijos sin padre, era una mujer estigmatizada por la comunidad y por la familia, porque el cumplimiento del matrimonio es muy importante para la colectividad. Con certeza, detrás de las exigencias del contrato del matrimonio están las religiones y las creencias que sobreviven desde la colonia. “En épocas pasadas, hablemos de nuestros mayores, el tema de la sexualidad era menos conocido, menos permitido, poco practicado y la respuesta es saber cómo estaban. ¿Había embarazos prematuros? Habían abortos? Quisiera saber índices exactos de estos. ¿A qué edad se casaban?” (Entrevista con Pedro Alausí, Quito, 15 de febrero 2018).

El imaginario sobre la ausencia de madres solteras y madres adolescentes en años anteriores, hace notar que la maternidad adolescente indígena no era un problema social ni cultural. Tuaza (2018) en su análisis acerca de la construcción de las comunidades indígenas en la provincia de Chimborazo, menciona que el matrimonio y la familia eran dos concepciones que no debían ser omitidos en la vida de toda mujer. Incluso, él en su texto narra cuentos y leyendas que los y las mayores usaban para dejar mensajes claros sobre el castigo que tendría una mujer que intente negarse a los mandatos del matrimonio y maternidad. Por ejemplo, la leyenda “El Cóndor” es una de las leyendas que, a través de su contenido y mensaje, obliga a las personas a contraer matrimonio y la maternidad de las mujeres indígenas (Tuaza 2018, 56).

Como las comunidades se construían alrededor del parentesco entre familiares consanguíneas y de otros lazos como los compadrazgos, no podía haber mujeres solas, todas tenían que tener familias ampliadas y su propia familia. Las normas eran claras e inevitables, no había madres solteras, pues se casaban sin importar la edad. Por este motivo no se constituyó la categoría de madres adolescentes en la cultura indígena.

Siguiendo con la entrevista anterior, se imagina, se niega o se desconoce que en las poblaciones indígenas no se practicaba el aborto; mientras que las abuelas han contado algunas recetas para ello. Una de estas es lo que Miguel Guamán, docente de la Kushi Pakari, conoce por sus conversaciones con personas adultas mayores. Según Miguel sabe que, por ejemplo, el uso de pepa de aguacate²⁷ puede contribuir a conducirse el aborto.

²⁷ “He tenido una conversación con los adultos y ellos han sabido sobre las medicinas naturales. Las personas antiguas usan la medicina ancestral. Dicen que la pepa de aguacate se tritura e infusión y se debe tomar, pero que corre riesgos de quedar estéril (Entrevista con docente, enero 2018).

La concepción sobre el aborto, de manera generalizada, es negativa. Esta concepción está más refutada desde los docentes, madres y padres de familia; los y las estudiantes sienten confusión al abordar el tema, pero finalmente no aceptarían una ley de aborto. La moral, la familia, la institución educativa y la religión forman parte de esta percepción negativa.

En ese sentido, la vida de las mujeres no tiene mucha relevancia puesto que a pesar de ser violadas, el hijo o la hija se ubican como lo más importante. La violación es considerada parte de la vida, y retomando ideas de Rita Segato, hay una cultura de la violación. De esta manera, la violación, y como fruto de este hijos/as no deseados, no es vista como un acto que denigra y marca negativamente el cuerpo y la vida de las mujeres, niños y niñas.

Desde el enfoque de la cosmovisión andina y kichwa se habla de la dualidad, de la existencia de hombre y mujer en los cuerpos. Dualidad en la que se relaciona a la mujer con la luna y al hombre con el sol. Se dice que todo el universo se compone de dos elementos que se complementan. Así, desde la cosmovisión andina que se implementa en la institución educativa, se habla de una parte de la sexualidad desde la prevención más que del embarazo o la maternidad. La prevención se centra en la menstruación, en la consideración del ciclo fértil e infértil de las mujeres. Para esto se relaciona la época de la tierra fértil o tiempo de sembrío con las mujeres que estarían listas para procrear.

Las relaciones con las mujeres serían las fiestas -raymis- lo que es la luna y el sol. Hay una dualidad entre hembra y macho, antes se decía que la luna siempre es una direccionalidad para nosotros poder cultivar. Para hacer todas las actividades. En septiembre por ejemplo, he relacionado a las mujeres, porque esa fecha, la tierra es fértil. Y las mujeres son fértiles de acuerdo al día y su fecha del periodo menstrual (Miguel Guamán, entrevista, 17 de enero de 2018).

De ese punto de vista, la fertilidad de las mujeres se entiende como una etapa intrínseca a las mujeres y al universo. Por lo que la procreación está relacionada con la naturaleza misma y específicamente con las mujeres. Mercedes Prieto sostiene que a las mujeres indígenas se ha maternizado justamente por la relación que se hace con la madre tierra, la Virgen María y la realeza indígena (Prieto 2015, 100).

Siguiendo con las ideas que se tiene sobre la cosmovisión andina en las aulas de la Kushi Pakari, se concibe que la prevención del embarazo con anticonceptivos es inadecuado, pues éstas serían las que provocarían tener más relaciones sexuales porque los y las estudiantes lo

considerarían un juego. Por eso, aseguran que desde la cosmovisión se trata el tema de la sexualidad mediante el concepto de la conexión y la espiritualidad andina.

Aunque no queda claro, cómo es la conexión y espiritualidad de la que hablan los docentes, los conceptos como el matrimonio y las parejas heterosexuales como patrones establecidos son bases de las que se sostienen para defender los conceptos de complementariedad y dualidad. Haciendo una comparación entre las mujeres de hace tiempos atrás y las de hoy, sugiere que hoy en día concebir un hijo/a es facilismo. Desde esa perspectiva, nuevamente, se señala que las mujeres son las que se embarazan y las que no, serían las que “pensaron bien”. De esta forma, la situación de las adolescentes embarazadas y madres se responsabiliza totalmente a ellas.

Cuando se da anticonceptivos es como que se diera una facilidad para que ellos (adolescentes) lo traten como un juego. Pero desde la cosmovisión y la complementariedad se hace ver lo que es la conexión, la espiritualidad. He hablado de los matrimonios antiguos, y como están ahora, les he hecho ver que antiguamente no tenían hijos antes del matrimonio.

Hoy en día en cambio es como un facilismo tener un hijo, primero se debe pensar. Por eso a ellos les he dicho, no se enamoren con el corazón, enamórense con la cabeza, porque si se enamoran con el corazón no les importa los papás, los amigos, nada. Se van con lo que diga el chico. Si se enamoran con la cabeza entonces piensan que va a pasar, qué consecuencias. Eso he conversado más lo que es andino (Manuel Antamba, entrevista, 18 de enero de 2018).

En realidad, desde los testimonios recogidos, el término de complementariedad y dualidad no queda claro como concepto ni como práctica. Manuel Antamba hace énfasis en la enseñanza que imparte desde la cosmovisión andina, pero tampoco deja claro cómo desde ese pensamiento se reflejan relaciones no jerárquicas y justas entre los géneros. Desde este análisis, me atrevo a decir que los conceptos de complementariedad, dualidad y cosmovisión andina son conceptos que se quedan en el aire, puesto que en la vida cotidiana de los hombres y mujeres, las relaciones se sostienen en patrones patriarcales.

En ese sentido, los conceptos antes mencionados terminan siendo reproducciones de palabras que no tienen funcionamiento, sino más bien se usan como escudos para tapar la realidad de las vidas de las mujeres y hombres indígenas. Las feministas comunitarias como Julieta Paredes y Lorena Cabnal ya han hecho eco de la crítica hacia los conceptos de la complementariedad y el *chacha-warmi*²⁸. Para estas pensadoras, estos conceptos son usados,

²⁸ Chacha-warmi es un concepto de la cosmovisión andina de los pueblos indígenas de Bolivia.

principalmente, por indígenas varones para ocultar el machismo y los privilegios de ellos en las comunidades (Cabnal 2010 y Paredes 2008).

Además, afirman que el patriarcado en las comunidades indígenas se ha constituido y fortalecido desde tres etapas: el patriarcado precolonial, colonial y neoliberal. Por eso, se propone que los conceptos de complementariedad y el chacha-warmi se deben reconceptualizar de tal manera que el orden cambie. Es decir, no sería la complementariedad donde el hombre está encima de la mujer, sino debería estar a lado del hombre y no debajo de él (Cabnal 2010 y Paredes 2008, 83).

Las enseñanzas -desde la cosmovisión andina- a las cuales se refiere Manuel Antamba, son las mismas que se fundamentan en pensamientos patriarcales que están en cualquier otra sociedad. Que son, además, prejuicios que se han instalado desde la colonia con todo lo que significó la colonización. Por estas razones, la sexualidad, las mujeres, los hombres, el embarazo, la maternidad y paternidad se sustentan desde prejuicios sociales, culturales y religiosos.

Sin embargo, es importante identificar algunas diferencias en cuanto a la concepción sobre la sexualidad entre personas de la población indígena y mestiza, tanto desde los docentes como estudiantes. Se consideran que no se debe hablar abiertamente con los adolescentes sobre las relaciones sexuales y los métodos anticonceptivos ya que son temas que hay que tratarlos en ámbitos privados o ni hablarlos porque son pensados tabúes.

Porque es como un tabú, hablar del sexo es como un tabú, se asustan tiene miedo y del cuidado también. Hay personas que no saben que es un preservativo... ¿en tu curso? Aja, no sabe para qué le sirven las pastillas. Si ellas tienen sexo es porque ya se vino, se dio la oportunidad y lo hizo a lo más que pudo y no se cuidan y no saben con quienes estuvieron. Para tener sexo hay que ser un poco precauteloso, porque si usted va y no sabe si tiene enfermedad y ha tenido abortos o está enferma o le puede hacer daño, porque un hombre si se mete a tener sexo puede hacerse daño sin saber (Eduardo Mejía, docente entrevista, 12 de febrero de 2018).

En la entrevista anterior, el conflicto de fondo es que hay desconocimiento casi total de los preservativos y de los cuidados para evitar el embarazo, pero también se refleja la responsabilidad de la mujer por no conocer con quienes tiene relaciones y por no “controlarse”. Mientras que el hombre no aparece como corresponsable de las relaciones sexuales. En sí, las relaciones sexuales tienen un calificativo negativo. No hay posibilidad de pensar como el sexo parte importante del cuerpo y de la persona, incluido la adolescencia.

Asimismo, el aborto es percibido como una experiencia que manchó el cuerpo y la vida de la mujer, por eso, que para el hombre que quiere tener relaciones sexuales es importante saber si la mujer ha tenido un aborto o no, o si tiene una enfermedad o no. El aborto, por lo tanto, está lejos de considerar un derecho humano. En la mayoría de los casos, los y las adolescentes satanizan totalmente el acto del aborto.

En otra entrevista se imagina a la educación sexual como algo exagerado, que posibilita las relaciones sexuales y la poligamia. Desde ese pensamiento, la prevención con educación sexual no reduciría los embarazos y maternidades en el colegio.

Hace unos diez-veinte años atrás venía esto de la enseñanza de la educación sexual en las escuelas y, me parecía bien porque con ello se prevenía las enfermedades, la transmisión a través del acto sexual y se veía con mucha interesa; pero últimamente, hace un año, cuando hubo un programa, inclusive de dotar preservativos a la juventud y llegó a los colegios y escuelas para que nosotros facilitemos esa información en talleres, y adjunto al taller estaba un paquete de preservativos en su mayoría condones para los varones. Entonces, la maestra tenía que dar su clase y entregar los condones y con eso evitaba las enfermedades a través del coito. Eso yo veo académicamente hablando muy bien, todo interesante hasta ahí, pero vamos a la práctica o una reflexión un poco contraria. Yo tengo un preservativo y comienzo a dar un uso hasta de pronto equivocado. Mal uso de estos recursos. Y alguien decía, viva el sexo, y ya tengo el preservativo y me voy a proteger de las enfermedades. Yo puedo estar con dos mujeres, no hay ningún problema o con dos hombres, que no hay problema porque será el condón el que evita esa transmisión (Anastasio Lima, autoridad de la institución educativa, entrevista, 10 de enero de 2018).

En general, la sexualidad es un tema que se siente y se vive de forma muy distinta en la adolescencia y en la vida adulta. Según los y las docentes, los y las estudiantes no consideran un tema serio del cual se podría hablar en clases. Es un tema que genera chiste o burla, indican las y los docentes. Sin embargo, y por su parte, la adolescencia también opina lo mismo de los y las docentes. Aseguran que no hay una suficiente enseñanza sobre educación sexual, les parece que hay profesoras/as que les da vergüenza hablar de ello. Perciben además, que el tema se ha limitado a hablar de las enfermedades de trasmisión sexual y falta hablar de la prevención y anticoncepción.

La idea que se tiene en cuanto a la educación sexual y reproductiva se relaciona con una concepción de libertad desborda para tener relaciones sexuales. Esta noción muy simplista perpetúa la normativa de la heterosexualidad y la noción de amor patriarcal que mira a la

mujer, principalmente, como pertenencia del hombre. Mientras tanto, se niega que las relaciones sexuales son parte de las y los adolescentes y por tanto no es necesario seguir pensando que no ocurre nada.

Sin olvidar que en líneas anteriores se ha dicho que hay un sentimiento de culpa acerca de la maternidad, pues también existe una idea generalizada sobre la culpa en el ejercicio de la sexualidad. La culpa de que las adolescentes estén embarazadas y sean madres son ellas mismas y nadie más; ni siquiera la pareja o el padre del niño/niña tendrían culpa directamente del embarazo adolescente. Esta culpa también se dan las mismas adolescentes embarazadas y madres. Según los y las docentes, habido suficiente y hasta demasiada educación sexual en la institución, y además existirían muchas formas de autoeducarse, como por ejemplo en la internet y otros medios de comunicación. Por lo tanto, la única responsable de concebir un hijo/a es la mujer, sea esta adulta o adolescente.

Las chicas adolescentes que se quedan embarazadas es por descuido y no desconocimiento, creo que todas sabemos qué consecuencia puede haber con lo que hagas. Desde los niños más pequeños saben que mal puede haber si hacemos mal. Es más por aventurarse, el rato de la calentura les provocó un acto impulsivo más que todo; sin necesidad se habla aquí, en las redes sociales, amigos, papá, televisión, vecinos, calles centros, encuentra formación, no es que no saben, tienden a tener relaciones y no cuidarse. Si se deben dar clases de sexualidad como un complemento si, para no pasar por negligentes y por irresponsabilidad. Porque no somos ente de información. Es falso eso de que, qué pobrecito, es que no sabía, no tenía, eso es falso, ellos si sabían (Mercedes Quinchuquí, estudiante de bachillerato, entrevista, 11 de febrero de 2018).

En el pensamiento generalizado de los y las docentes, no existe la posibilidad de que haya embarazos por violaciones, incesto o que la maternidad haya sido obligada. Sino, toda la carga y responsabilidad por su condición de gestación y maternal las dejan a las chicas. Incluso, el embarazo y la maternidad se relacionan con una “calentura” que la adolescente no pudo controlar. Además, se asume que los y las adolescentes tienen suficiente conocimiento de cómo manejar su sexualidad y anticonceptivos. Por lo que la institución; es decir, el estado no tendría responsabilidad sobre la sexualidad y lo que se haga con ella. Por lo tanto, no se debería sentir sensibles o empáticos con la difícil situación de las madres adolescentes que acuden ahí todos los días, al menos, cuando no tienen que ir a trabajar para mantener a sus hijos/as.

Sin embargo, ante la afirmación de que haya una suficiente educación sexual en la institución, es una negación generalizada por parte de los y las estudiantes. Pues ellos mencionan que hace mucha falta tener una clara y amplia educación sexual en su proceso de aprendizaje, porque consideran que para la adolescencia no es fácil acudir a un centro de salud para solicitar anticonceptivos, pues “siente mucha vergüenza y si tienen dinero puede ir a la farmacia” (Entrevista con Doménica Iza y Ramiro Tibán, 19 de febrero 2018).

Las adolescentes madres por ejemplo, no conocían dónde y cómo pedir gratuitamente preservativos, ahora que ellas mismas se identifican como adultas por tener un hijo, pueden ir con un poco de facilidad al subcentro o al hospital para solicitar planificación familiar. Como el hecho de ser madres les otorga el título de señora, les resulta más fácil acudir al subcentro y solicitar una atención ginecológica.

Para finalizar esta sección del capítulo; la sexualidad es un tema ambiguo, casi restringido e indiferente ante el estado. Por estas razones, sin conocer cómo las adolescentes se convirtieron en madres, son estigmatizadas y culpadas por el embarazo y maternidad en la adolescencia. Las estudiantes han coincidido en que su hijo no era esperado; resultaron embarazadas y la maternidad tuvo que ser asumida. La división entre las actividades institucionales-académicas y las actividades llamadas del ámbito privado como la maternidad y su naturalización, ha creado una barrera entre los sentimientos y necesidades de los adolescentes y los docentes.

4.4. La maternidad ¿indígena?

En este apartado es necesario analizar críticamente la maternidad indígena, o si es que, en este análisis se puede llamar maternidad indígena. Como menciona (Rojas 2009, Poso 2010 y Stern 2012), la maternidad se concibe y se ejerce en cada contexto social de manera muy distinta. En este caso, se ha podido evidenciar que puede haber otras variables atravesando el concepto y ejercicio de la maternidad.

En un contexto educativo intercultural bilingüe y migrante existen maternidades atravesadas por historias de discriminación y violencia por razones de género, raza/etnia, clase, edad y color de piel. Estos tipos de violencias han provocado obligatoriamente continuar con procesos de mestizaje que permita sobrellevar y sobrevivir en contextos de desigualdad interseccional. Siendo así, me pregunto: ¿se puede concluir diciendo que hay maternidad indígena en la institución educativa Kushi Pakari?

En Ecuador, la autoidentificación y reconocimiento étnico es individual y propio de cada persona. Por eso, tenemos la posibilidad de nombrarnos y ser inscritos con la etnia al cual nos

sintamos más cercanos por afinidad, historia o por conveniencia. Según el auto-reconocimiento de las madres adolescentes, ellas son mestizas. Sin embargo, algunas prácticas con relación a su maternidad, el matrimonio y la sexualidad tienen connotaciones de sus orígenes indígenas.

La maternidad y la sexualidad en algunas poblaciones indígenas, según los estudios de (Rojas 2009, Ortiz et al. 2016, Aguilera 2010 y Canal 2010) son controladas y vigiladas por la comunidad en donde las mujeres habitan. El matrimonio, la heterosexualidad y la maternidad son formas como las mujeres forman parte de la comunidad, de la vida adulta, y las posiciona en un rango de respeto de la comunidad y de su familia.

En las narraciones de cuentos y leyendas escritas e interpretadas por Alberto Tuaza, se menciona que en comunidades pertenecientes a la provincia de Chimborazo, el matrimonio entre hombre y mujer, seguido de la maternidad es un principio para sostener las comunidades. Y para dar cuenta de estos principios, los cuentos y leyendas contadas de generación en generación hacen una analogía entre personas y seres de la naturaleza. Es decir, si la mujer no pasa por todos los mandatos comunitarios y familiares, la naturaleza se adueñaría de ella por desobedecer las normativas socioculturales. Por ejemplo, cuenta una leyenda que había una mujer soltera y sin hijos, razón por la cual vino un cóndor y se la llevó a las montañas a comérsela a ella y a su hermana menor (Tuaza 2017, 51).

Partiendo de las narraciones e interpretaciones de Alberto Tuaza y mi experiencia como mujer indígena, madre soltera y proveniente de una parroquia rural, la maternidad aún se relaciona estrechamente con el matrimonio, los compromisos comunitarios y el honor familiar. Es muy importante que las mujeres se casen, y no solo por reconocimiento estatal, sino preferentemente por el reconocimiento religioso. Sólo ahí tanto la mujer, el hijo/a y la familia merecen el honor y el respeto de la comunidad. Además, la mujer merecerá el respeto e integración a la vida adulta y familiar como miembro que cumple con los patrones establecidos socioculturalmente.

Desde las normativas socioculturales, las mujeres indígenas tienen muy poca posibilidad de elegir o no por la maternidad y por el matrimonio, que por su puesto, deben ser heterosexuales porque no cabe la idea de reconocer la existencia de otras formas de relaciones amorosas y sentimentales. En consecuencia, la vida para las mujeres independientemente de la edad, pero que viven solas con o sin hijos en las comunidades, están expuestas a peligros constantes como violaciones, violencias de todo tipo o robos.

En ese sentido, la vida en comunidad, y las comunidades no representan, siempre, una vida armónica, solidaria, recíproca y complementaria, pues lo que viven muchas mujeres en sus comunidades no tienen nada que ver con dichos conceptos. Es así que estos conceptos no pasan de ser, en la práctica, muy abstractos. Sin embargo, se sigue defendiendo y usando éstos términos para seguir estableciendo normas y patrones culturales que perpetúan el control sobre los cuerpos y vida de las mujeres.

Los discursos normativos no necesariamente vienen desde afuera o desde una posición dominante, sino también desde el interior de las mismas comunidades. La colonización y toda su herencia han sido tan cruel que dejado muy internalizado las prácticas patriarcales en las poblaciones indígenas. Sin embargo, y es necesario reconocer que, las poblaciones indígenas han resistido a las prácticas heredadas de la colonia y por eso existe una sincretización cultural.

En esa mezcla de culturas en la que viven las comunidades indígenas, no obstante, se refuerza con gran ímpetu los patrones patriarcales y capitalistas que significan el matrimonio, la estructura de familia y las relaciones desiguales entre hombres y mujeres. Desde esta perspectiva, la realidad es que existen conceptos desde una posición no colonial, pero las prácticas son netamente coloniales, patriarcales, racistas y clasistas. Por esto, las feministas comunitarias ya han provocado debate y crítica hacia conceptos como la complementaridad y el chacha-warmi, como formas de ocultar las injusticias hacia las mujeres y también hacia los hombres porque la idea de proveedor también oculta un mandato patriarcal.

Con todo lo que significa ser mujer indígena, soltera y madre, las adolescentes han buscado una opción para salir de ese marco que las obliga a ser objeto de discriminación. En otros casos, como el mío, decidí salir del entorno familiar y de lo más cercano a la comunidad para no ser obligada a casarme y tener más hijos. Pero cuando se debe salir del entorno donde se nace y crece, para llegar a otro, surgen otros conflictos como la discriminación por etnia y clase, además de la nostalgia por la separación de la familia.

A decir de las madres adolescentes de la unidad educativa, una de las razones por las que son discriminadas en la institución es por no estar casadas antes que por tener a sus hijos. Por esa razón, tener un hijo no es el mayor problema, pues será madre ahora o después. En ese sentido, el matrimonio o la alianza conyugal es más relevante e indispensable que tener un hijo, en el sentido que la mujer es limitada a seguir con su vida normal. Como en las comunidades indígenas, la organización y las actividades son colectivas, el matrimonio es una

de las formas para asegurar esa colectividad, mientras que lo individual, como dice Anzaldúa: lo que piensa, siente y necesita la mujer no se consideran importantes; lo colectivo es más sustancial que lo individual (Anzaldúa 2004).

En un estudio realizado por Ortiz en comunidades indígenas y shuaras muestra que, incluso, las mujeres deben llegar vírgenes al matrimonio y que siempre deben demostrar sumisión ante su pareja/esposo. Además, se dice que actos como la violación a mujeres pasan casi desapercibidas, pues es un acto que se naturaliza, normaliza y no es reflexionada como una grave violencia sexual por el hecho de ser mujeres. En efecto, lo que sí les preocuparía de la violación es que quede embarazada (Ortiz et al. 2016) y el matrimonio no se efectúe.

Muy parecido al resultado que encuentra Ortiz, en una investigación de una población indígena en Cotacachi, Imantag, se encontró que las violaciones a mujeres adolescentes indígenas no generaba preocupación ni acciones para sanar lo que ocurría en las comunidades indígenas. Esta vez, las violaciones no venían solamente de terratenientes, capataces o personas externas, sino de jóvenes indígenas de las mismas comunidades (Tambaco 2015). Además, las violaciones no eran solamente a adolescentes y mujeres jóvenes, sino también a mujeres adultas mayores. Desde éstas prácticas, la violación es, como dice Rita Segato, una experiencia universal y que no hay una sociedad en el que no existe el fenómeno de la violación (Segato 2003, 24-25).

Retomando el matrimonio y la maternidad como conceptos cruciales en la vida de las mujeres indígenas, Tuaza interpreta las narraciones contadas y señala que la sexualidad en parejas de comunidades de Chimborazo “es muy libre, alegre, positiva y necesaria; por lo que la ausencia de relaciones sexuales puede ser considerada un fallo moral, una falta de cuidado que pueden destruir el matrimonio y la vida comunitaria” (Tuaza 2017,14).

Por lo tanto, la destrucción del matrimonio está relacionada con el fraccionamiento comunitario y las relaciones sociales. Por estas razones, las mujeres al estar atadas y sometidas bajo la norma del matrimonio y de la comunidad, muchas se resignan a la violencia doméstica que aún no se puede contabilizar en porcentaje real porque no hay denuncias y el estado no cuenta con registros. Alberto Tuaza reconoce que las mujeres en las comunidades son violentadas en el ámbito doméstico, pero también defiende que las mujeres son consideradas importantes y serían respetadas, lo cual, dicha narrativa genera desconfianza e incredulidad.

Siguiendo los patrones de comportamiento de las madres adolescentes y de su entorno, lo que menciona Tuaza, Cabnal y Paredes se evidencia en la institución educativa intercultural bilingüe de la Kushi Pakari. Aunque las madres no están en una comunidad considerada indígena, las normas de comportamiento relacionados a la sexualidad y la maternidad contienen rasgos de las normas desde el matrimonio como principio importante para la reproducción de las comunidades. En otras palabras, se ha transterritorializado algunos patrones de comportamientos, pero no de cualquiera, sino de los patriarcales que vigilan y norman la vida de las mujeres. Por eso en la Kushi Pakari se considera muy relevante poner atención al matrimonio antes que a la maternidad adolescente y sus condiciones de vida.

Existe una transterritorialización porque se trasladó algunos comportamientos de ciertos lugares específicos a otro lugar geográfico. En ese sentido, las adolescentes, madres, padres y docentes se consideran mestizos/as, pues por un lado, la ciudad representa, para ellos, motivo de cambio de identidad, y por otro lado, sienten que ser mestizos/as representa más oportunidades y una vida digna en la ciudad. Pero los patrones de comportamientos vinculados a la vigilancia y control de las mujeres y de su sexualidad no cambian: no se presiente alguna posibilidad de transformación en temas relacionados a los sentipensares de las adolescentes madres. Finalmente, todo eso se reduce a la conclusión de que son madres adolescentes mestizas, pero con prácticas patriarcales coloniales e indígenas.

Conclusiones

Quiero concluir esta investigación con tres ideas principales. La primera, es la que surge durante el trabajo de campo cuyo impacto modificó, en cierta medida, el objeto-sujeto de estudio que inicialmente se propuso. En consecuencia, resulta importante destacar la flexibilidad analítica del quehacer investigativo en las ciencias sociales; en este caso específico, sobre la maternidad adolescente.

La segunda, sitúa la reproducción de la maternidad obligatoria en una institución intercultural bilingüe de Quito. En esta parte, el ejercicio de la maternidad adolescente se configura alrededor de las instituciones que normalizan, refuerzan y fomentan la maternidad como un ejercicio propio de las mujeres, en la mayoría de casos, sin posibilidades de pensar a ninguna mujer sin maternar.

Y la tercera idea concluye mencionando sobre cómo se concibe y ejerce la maternidad desde el enclave étnico sin quitar de vista las paradojas de la autoidentificación étnica y la vigente construcción del mestizaje. En este punto se evidencia, a través de la maternidad adolescente, las articulaciones entre raza, clase y género.

Primera conclusión: es sabido que las investigaciones sociales están expuestas a cambios y modificaciones de manera constante debido a que la amplitud y la profundidad de los análisis va depender de algunos factores internos y externos, de tiempos, de conocimientos previos, de las coyunturas y de otros elementos emergentes. Desde esta perspectiva, esta propuesta de estudio inicialmente partió desde un análisis que articula el género, la raza-etnia y la clase, pero en el proceso de investigación tomó un rumbo más, en respuesta a los hallazgos encontrados en campo y que no se previó antes.

En términos empíricos, lo que se quiere decir es que, al inicio de esta investigación, la población sujeto de estudio específico pertenece a la población indígena. Esta preconcepción, asumida desde la autora, responde a la lucha histórica por la educación con pertinencia étnica, cultural y lingüística; sin embargo, en la práctica, la comunidad educativa sigue fomentando y

fortaleciendo la educación monocultural. En consecuencia, desde ese criterio, este estudio también analizó críticamente las controversias y paradojas en la construcción de la identidad indígena que a la final, tiene que ser entendida desde la autoidentificación étnica, en términos de proceso de mestizaje.

Desde esa perspectiva, la autoidentificación étnica es una forma de reforzar la eliminación de la diversidad. La población ecuatoriana aún no está lista para una autoidentificación. La autoestima étnica aún no está suficientemente fuerte como para dejar a libre decisión de cada persona. En otras palabras, el racismo y la discriminación por condiciones étnicas e históricas siguen vigentes y actúan en el proceso del mestizaje en gran parte, y con menor fuerza, en la blanquitud. No obstante, a las condiciones antes mencionadas se suman los factores como son la clase y el género. En consecuencia, el pertenecer a un género subordinado, al ser pobre y corresponder a alguna etnia originaria, hace que el plan del mestizaje y blanquitud se inserten con más facilidad.

Mientras las personas no tengan conciencia étnica, autoreconocimiento y valoración propia de la historia y las raíces que sostienen la vida, el proceso del mestizaje y blanquitud seguirá vigente. Sumado a esta conciencia étnica de las personas, si las instituciones, organizaciones y otros entes dieran la importancia y seriedad a la diversidad étnica, se lograría poner freno a los cambios étnicos, principalmente en contextos y realidades como el caso de la Kushi Pakari en la ciudad de Quito. En esta parte es importante mencionar que cuando referimos a la diversidad con seriedad, quiere decir que la romanización, los esencialismos y la folklorización de las culturas y de las etnias deben quedarse limitadas. Estos elementos no aportan a la transformación significativa y de fondo.

La institución educativa intercultural bilingüe, Kushi Pakari, donde se realizó un arduo trabajo de campo, acoge a una población estudiantil sin distinciones étnicas. Al ser una institución dependiente de una estructura estatal, no hay límites étnicos, de género ni de clase, y abre sus puertas a cualquier persona debido a que se localiza en un lugar donde viven familias que llegaron desde otras provincias hace 50 años atrás.

Por lo tanto, la institución intercultural bilingüe no identifica solamente a las poblaciones indígenas, sino a la diversidad. Empero, en esta investigación se encontró que la diversidad, la migración, la globalización y el Estado se refuerzan para dar continuidad a la homogeneización étnica y al proceso de mestizaje. Esto asume que la idea de una identidad nacional ha estado y sigue estando en las poblaciones ecuatorianas. Por eso, en el caso de la

unidad educativa Kushi Pakari, las madres adolescentes no se autodefinen como indígenas, pese a que sus progenitores lo sean, y que es evidente por algunos rasgos como la vestimenta, la lengua y los apellidos que provienen de pueblos originarios preincaicos e incaicos.

Siguiendo la normativa nacional sobre el derecho a la autenticación étnica y a lo que ha emergido en el trabajo de campo, se puede concluir que la construcción de la maternidad en la institución educativa intercultural bilingüe se produce en medio del rechazo y negación a la pertenecía étnica indígena. Asimismo, en medio de las contradicciones entre una identidad nacional y étnica, se crea y recrea la identidad de las y los adolescentes. Ante esta situación, el Estado ecuatoriano no garantiza una verdadera educación intercultural bilingüe que cumpla con todos los objetivos y principios con los cuales se creó la propuesta educativa.

La segunda idea con la se pretende concluir esta investigación aborda la discusión sobre la maternidad obligatoria en la institución intercultural bilingüe porque ninguna de las madres identificadas menciona haber pensado, planificado y decidido previamente ser madre. Frente a un contexto que naturaliza y responsabiliza por embarazarse y convertirse en madres solamente a las mujeres, las adolescentes no tienen otra opción que aceptar el supuesto destino y la naturaleza de la mujer. Puesto que rechazar implicaría resultados como los que Silvia Federici menciona acerca de las mujeres en la Edad Media: mujeres que eran sentencias a muerte o expulsadas de sus pueblos si se negaban a ser madres. Con esta referencia no se quiere decir que este sea el caso de las adolescentes madres de la Kushi Pakari, pero el costo de vida y las respuestas que dan las instituciones y la sociedad en general se suscriben en la maternidad obligatoria porque no existe otra posibilidad.

Por la obligatoriedad condicionado por el único hecho de ser mujeres, no hay forma de rechazar un embarazo ni la maternidad, por lo tanto, las mujeres en el momento que se convierten en madres, pasan a ser segunda o tercera prioridad en sus vidas: primero deben criar y cuidar la vida de su hijo/a, luego, cuidar y atender a su pareja/esposo y después por ella. En ese sentido, lo que Ortner decía que la subordinación universal de las mujeres se encuentra en las características fisiológicas y psicológicas de las mujeres se adapta a las adolescentes madres de este estudio. Es decir, se origina la desigualdad entre hombres y mujeres por las condiciones biológicas que tienen las mujeres para procrear.

Aunque la autoidentificación es mestiza de casi toda la población estudiantil, algunas prácticas y percepciones acerca de la sexualidad y la maternidad se caracterizan por rasgos de una vida en comunidad. Por eso, a más de que la maternidad sea obligatoria y la sexualidad

controlada, la maternidad es objeto de discriminación debido a que las adolescentes no han cumplido con el proceso que se marca en una sociedad patriarcal. El proceso en el cual no cumplieron con el matrimonio, antes de la maternidad.

El hecho de que las adolescentes tengan hijos no se asume como un grave problema, desde el punto de vista naturalizante de la maternidad de las mujeres, pero si es un problema debido a que sus hijos irrumpen con las clases ya que las madres adolescentes se convierten en madres, y a la vez, son estudiantes. El Estado por su parte, no las quiere visibilizar ni dar alternativas para apoyarlas, pese a que sus hijos están allí, en la institución educativa, como prueba de que ellas aún no estaban listas o simplemente no quería ser madres.

Con todo lo ante dicho, la maternidad sigue siendo una obligación que se deja todo el peso sobre la espalda de las mujeres. Mediante esta investigación se ha encontrado que la maternidad obligatoria no ve edades, etnia, género ni clase; a pesar de estas condiciones que marcan, la maternidad va ser distinta en cada contexto y época: no se puede generalizar los conceptos y las experiencias de maternar. En esta investigación es distinta porque es una maternidad que surge de cuerpos históricamente discriminados y violentados. Además, es distinta a otras maternidades porque hay una identidad étnica a la que deben alinearse para que la maternidad no pese más de lo que puede pesar. En la sociedad en la que vivimos puede ser mejor ser madre adolescente mestiza que madre adolescente indígena.

Para cerrar esta segunda conclusión: se analiza cómo mediante conceptos a la que apuestan los pueblos indígenas agudiza aún más la violencia y la maternidad obligatoria de las mujeres. Las instituciones interculturales bilingües en general presentan como argumentos teóricos, la educación basada en conceptos desde la cosmovisión o conocimientos andinos; sin embargo, en este estudio se ha podido ver que dentro de los conceptos hay prácticas patriarcales que no es coherente con lo que se dice.

Finalmente, la última conclusión a la se llega en esta investigación aborda la concepción de la maternidad en la Kushi Pakari. Un maestro que imparte la asignatura de cosmovisión ancestral en una institución intercultural bilingüe menciona que las poblaciones indígenas viven desde el concepto de complementariedad, pero en su mente están los modelos patriarcales como la estructura clásica de la familia, el matrimonio heterosexual y la normalización de la violencia hacia las mujeres. Por lo tanto, la complementariedad de la que hablan no necesariamente es justa para todas y todos; más bien se utiliza ese concepto para invisibilizar las relaciones jerárquicas y subordinantes entre hombres y mujeres.

En ese sentido, la situación de las adolescentes madres es más compleja porque se encuentran en medio de discursos que reciben de sus padres y madres indígenas, y también otros discursos que llegan desde las normativas sociales como es el caso, del mestizaje. Para ellas, ser madres adolescentes ya es una carga, y más aún si son madres adolescentes pobres con descendencia indígena. Frente a la situación real en la que se encuentran enfrentando las madres adolescentes, no hay respuestas motivadoras, ni desde el concepto de cosmovisión andina, ni desde el Estado ni la sociedad no indígena.

Ante la incoherencia entre el concepto y la práctica de la complementariedad, algunas feministas comunitarias ya han criticado públicamente sobre lo que se esconde al interior de tal concepto, y ya han sugerido reflexionar, repensar y reconstruir dichas teorías para que las relaciones jerarquizadas cambien hacia otras en el que lo masculino no se sitúe adelante o sobre lo femenino, sino, de la mano y de lado.

En este estudio, el concepto y ejercicio de la maternidad desde el contenido antes mencionado, responde a una historia que se configuró en gran medida desde la colonización, y por ese motivo, la naturalización y la obligación de la maternidad tiene una estrecha relación con el matrimonio y la religión. Luego, en el periodo de las independencias de los países latinoamericanos, se endurece el mandato de la maternidad porque era importante traer trabajadores para las haciendas. Hasta estas épocas, algunos cuerpos, principalmente de las mujeres racializadas, eran considerados reproductores de trabajadoras y trabajadores.

Históricamente, los cuerpos de las mujeres racializadas estaban expuestas a la transformación obligatoria de la etnia; es decir, el mestizaje o la blanquitud han sido las herramientas de defensa y de barrera ante las violencias racistas. Por tal razón, encontrarnos con madres adolescentes que han dejado de autoidentificarse indígenas es razonable, aunque no aceptable.

Ejercer la maternidad siendo muy joven, pobre y racializada es más tenso, y el paso hacia el mestizaje ha sido, en el caso de las madres de este estudio, una forma de aliviar ese peso que recae sobre las mujeres. Encontramos que la romanización sobre la idea subliminal de la maternidad ha sido una construcción sociocultural histórica que ha permanecido hasta estos días. Sin importar la clase, etnia, edad etc., la maternidad sigue siendo una condición muy marcada en la vida de las estudiantes. Aunque el desafío de maternar ha sido difícil y hostil, el discurso romántico ha prevalecido.

Sin lugar a dudas, el estudio de la maternidad es muy amplio y para poder visibilizar a todas las adolescentes que son madres y estudiantes a la vez, es necesario continuar con

investigaciones que profundice el análisis desde el enfoque articulador de categorías como el género, etnia, clase, intergeneracionalidad y otras categorías que se adapten a los distintos contextos de vida.

Referencias

- Anzaldúa, Gloria. 2004. "Movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan". En VVAA: Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras, Traficantes de sueños, 71-80. Madrid: Editorial Traficantes de sueños.
- Badinter, Elisabeth. 1981[1980]. *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal*. Barcelona: Siglos XVII al XX, Paidós / Pomaire.
- Barth, Fredrik. 1976. *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bautista, Judith. 2013. Espacios de lucha contra el racismo y sexismo. Mujeres y vida cotidiana. En Méndez Torres, Georgina; López Intzín, Juan; Marcos, Silvia, & Osorio H., Carmen (eds.), *Senti-pensar el género: perspectivas desde los pueblos originarios*, 111-134. Guadalajara: Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México, Asociación Civil.
- Bourdieu, Pierre. 2000. "Imagen aumentada". En *La dominación masculina*, editado por Anagrama, 17-72. Barcelona.
- Bourdieu, Pierre. 2000 [1998,1999]. *La dominación masculina*. Anagrama, Barcelona. 17-72.
- Cabnal, Lorena. 2010. "Acercamiento a la construcción del pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala", en *Feminismos diversos, feminismos comunitarios*.
- Clark, Kim. 2001. Género, raza y nación: la protección a la infancia en el Ecuador (1910-1945): En Gioconda Herrera (Comp.) *Antología de Estudios de Género*. 183-210, Quito: Flacso Ecuador.
- De Beauvoir, Simone. "El segundo Sexo; los hechos y los mitos". Gallimard: Madrid, 1949.
- De la Torre, Carlos. 1997. Ensayo. Rituales racistas en las escuelas. "La letra con sangre entra". Íconos. N° 3. FLACSO-Ecuador.
- Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. 2017. <https://educacion.gob.ec/direccion-nacional-de-educacion-intercultural-bilingue/>
- Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, 2017. <https://educacion.gob.ec/direccion-nacional-de-educacion-intercultural-bilingue/>
- Fainsod, Paula. 2008. Embarazos y maternidades adolescentes. Desafíos de las escuelas, 1-8. Paidós: Buenos Aires.
- Federici, Silvia. 2010. Introducción a *Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*, 21-32. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Fernández Irati, 2014. "Feminismo y maternidad: ¿una relación incómoda? Conciencia y estrategias emocionales de mujeres feministas en sus experiencias de maternidad", Emakunde: Instituto Vasco de la Mujer.
- Foucault, Michel. 2002. "Los cuerpos dóciles". *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 314. Argentina.
- Floyd, Simeon. 2003. *Purismo lingüístico y realidad local: ¿Quichua puro o puro quichuañol?* Austin, Texas, United States.

- Giménez, Gilberto. 2004. "Culturas e identidades". Author(s): Source: *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 66, Número especial (Oct., 2004), pp. 77-99: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez de la Torre, Virginia, Paula Castello y María Rosa Cevallos. 2015. *Entre la omisión y la premeditación. Situación de la maternidad forzada en niñas del Ecuador*. Quito Ecuador: FLACSO.
- Hall, Stuart. "The Spectacle of the Other". 1997 [2003]. En Hall, S. (ed.): *Representation: Cultural Representation and Signifying Practice*, London: Sage, 223-290.
- Hernandez, Aída. 2008. "Feminismos postcoloniales: reflexiones desde el sur del Río Bravo". En Suarez L. y Hernandez Aída (eds.) *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Valencia: Ediciones Cátedra, 75 – 106. Universidad de Valencia.
- InfoEscuelasEcuador. 2018. CECIB de Educación Básica Amawta Rikchari. <https://www.infoescuelas.com/ecuador/pichincha/cecib-de-educacion-basica-amawta-rikchari-en-quito/>
- Kingman, Eduardo. 2012. San Roque: indígenas urbanos seguridad y patrimonio, Quito: FLACSO,
- Kreiner, Anita. 2010. "Propuestas y Perspectivas para Políticas Educativas en el Siglo XXI". En *Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. Gtz, zif y Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo.
- Lagarde, Marcela. 2003. *Mujeres cuidadoras: entre la obligación y la satisfacción*. México, Emakunde.
- Lugones, Maria. 2008. "Gender and Coloniality". En *The Worlds & Knowledges Otherwise Project. 2. Dossier 2: On the De-Colonial (II): Gender and Decoloniality*, 75-101. Binghamton University, USA.
- Muratorio, Blanca. 2000. "Identidades de mujeres indígenas y política de reproducción cultural en la Amazonía ecuatoriana". En *Etnicidades*, compilado por Andrés Guerrero, 235-266. Quito. FLACSO- ILDIS.
- Ortner, Sherry y Harriet Whitehead. 1979. "¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura?" En Olivia Harris y Kate Young, *Antropología y Feminismo*, 109-132. Anagrama: Barcelona.
- Paredes, Julieta. 2008. *Hilando fino desde el feminismo comunitario*, Comunidad Mujeres Creando, 1-17. La Paz: Comunidad y CEDEC.
- Posso, Jenny. 2010. *Las transformaciones del significado y la vivencia de la maternidad, en mujeres negras, indígenas y mestizas del sur occidente colombiano*. Universidad del Valle, 1-26. Colombia.
- Prieto, Mercedes. 2015. "Maternidad y nación- estado". En *Estado y colonialidad. Mujeres y familias quichuas de la Sierra del Ecuador, 1925-1975*. 91-126. Quito: FLACSO,
- Quijano, Aníbal. 2007. Colonialidad del poder y clasificación social." En: Castro-Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel. Eds. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

- Ricardo Carrillo y Samyr Salgado. 2002. *Racismo y vida cotidiana en una ciudad de la Sierra*, Quito: Abya Yala. https://digitalrepository.unm.edu/abya_yala/215
- Rich, Adrienne. 1999. Prólogo a *La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana*, de Marysa Navarro y Catherine R. Stimpson. (Compiladoras) *Sexualidad, género y roles sexuales*. Duoda: Revista d'estudis feministes, N°. 11, 1996, 13-37 México.
- Rodrigáñez Casilda y Cachifeiro Ana. 2007 [1995, 2004]. "El Crimen de la Madre". En *la represión del deseo materno y la génesis del estado de sumisión inconsciente*, 55-209. Murcia: España.
- Rojas, Martha. 2009. "Estudios de la maternidad como una construcción social". En *la maternidad en una comunidad rural mexicana en el contexto de la vida cotidiana y del cambio social, en la segunda mitad del siglo XX.*, 8-42. México: Colegio de México Centro de estudios sociológicos doctorado en ciencia social con especialidad en sociología, DF.
- Sacks, Karen. 1979: 247-266. "Engels revisitado: las mujeres, la organización de la producción y la propiedad privada" En *Olivia Harris y Kate Young, Antropología y Feminismo*. Anagrama: Barcelona.
- Sánchez Praga, J. 2010. *Procesos lingüísticos y estrategias bilingües y cambio cultural en la comunidad andina ecuatoriana*. Centro Andino (CAAP) Quito. As. Direc. Academ. Univ. Politécnica Salesiana.
- Scott, Joan. 2008, 1986. "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En *Género e historia*. México: FCE-UNAM.
- Segato, Rita. 2003. "La estructura de género y el mandato de violación". En *las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina.
- Stern, Claudio. 2012. "II sección investigación sobre desigualdad y embarazo adolescente". En: *El problema del embarazo en la adolescencia*. Contribuciones a un debate. Colegio de México, 145-177. México, DF.
- Stolcke, Verena. 2000. "Es el sexo para el género lo que la raza para la etnicidad... y la naturaleza para la sociedad?" *Política y Cultura*. n. 14. Pp. 25-60.
- Stolcke, Verena. 2009. "Los mestizos no nacen sino que se hacen". *Avá Revista de Antropología*. En línea (julio) Fecha de consulta: 24 de marzo de 2019. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169013838002> ISSN 1515-2413.
- Tambaco, Kuymi. 2015. *Del territorio rural hacia las prácticas urbanas: territorios rurales indígenas configurados por identidades juveniles emergentes*. Tesis de maestría, Flacso Ecuador.
- Tuaza, Alberto. 2017. *La construcción de las comunidades desde los imaginarios indígenas*. UNACH. Riobamba. Ecuador.
- Varea, Soledad. 2008. *Maternidad adolescente: entre el deseo y la violencia*. Abya-Yala. FLACSO. Quito.
- Verea, Cristina Palomar. 2004. "Malas Madres: La Construcción Social De La Maternidad." *Debate Feminista* 30. 12-34: <http://www.jstor.org/stable/42624829>.
- Viezzler, Moema 1978. "En la Tribuna Internacional de la Mujer". En *Si me permiten hablar: testimonio de una mujer de las minas de Bolivia*, México: Siglo XXI, 216-230.

- Viteri, Bolívar, Oswaldo Villalba y César Montesdeoca. 1989. Monografía de San Antonio de Ibarra. Instituto Andino de Artes Populares del convenio Andrés Bello, Quito.
- Wade, Peter. 2013. Racismo, democracia racial, *mestizaje* y Relaciones de sexo/género1. University of Manchester, UK3.
- Yañez y Sabrina Soledad. 2013. La institución de la maternidad como bastión del heteropatriarcado. Reflexiones situadas y puntos de quiebre. *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
<http://www.aacademica.org/000-010/1037>.

Anexos

Personas entrevistadas:

Anastasio Lima, profesor

Luis Guerra, profesor

Irma Cáceres, Psicóloga

Eugenia Pérez, profesora

Luis Santillán, profesor

Gerardo Mora, profesor

Mercedes Quinchuquí, profesora

Lucía Potosí, profesora
Luisa Cuesaca, madre adolescente
Irene Grefa- madre adolescente
Hernán Morocho, padre adolescente
Margarita Yautibug, estudiante
Miguel Guamán, profesor
Ángel Chunchi, estudiante
Soledad Calderón, estudiante
Jonathan Churuchumbi, estudiante
Kevin Iza, estudiante
Doménica Iza, estudiante
Eduardo Mejía, estudiante
Celia Andrade, madre de familia
Carlos Chibolema, padre de familia
Manuel Antamba, profesor
Andrés Gómez, padre de familia
Rosa Caguano, profesora
Ignacio Chacha, vecino
Teresa De la Cruz, vecina
Laura Pérez, vecina

