

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES  
FLACSO

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON MENCIÓN EN ANTROPOLOGÍA  
2005-2007

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

ADRIANA CAROLINA BORDA NIÑO

QUITO. JUNIO DE 2008

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES  
FLACSO

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON MENCIÓN EN ANTROPOLOGÍA  
2005-2007

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

ADRIANA CAROLINA BORDA NIÑO

ANDRÉS GUERRERO BARBA  
Asesor de tesis

QUITO, JUNIO DE 2008

*“La hija de Vinteuil se estremeció y se levantó de su asiento.  
Aquel corazón suyo, escrupuloso y sensible,  
ignoraba cuáles palabras debían venir espontáneamente  
a adaptarse a la situación que sus sentidos iban pidiendo.  
Iba a buscar lo más lejos que podía de su verdadera naturaleza moral  
el lenguaje propio de la muchacha viciosa que ella quería ser,  
pero las palabras que en aquella boca  
le hubieran parecido sinceramente dichas le sonaban a falso en la suya”*

**Marcel Proust, *En busca del tiempo perdido.***

## ÍNDICE

Resumen -6-

### I. Introducción -7-

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

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

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

### III. Cuerpo y sexualidad en la escuela -46-

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

### IV. Niña cuando comunidad -62-

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

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

VI. Bibliografía -139-

## RESUMEN

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

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



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

### III. CUERPO Y SEXUALIDAD EN LA ESCUELA

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

#### Expresión corporal y educación intercultural bilingüe

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

*“hombres y mujeres tienen diferentes intereses de reproducción debido a su diferente aporte genético. Y esto conduce a una serie de estrategias de conducta diferentes. Mientras que animales machos u hombres solo invierten en un poco de espermatozoides, la maternidad significa para la mujer inversiones en un óvulo que energéticamente es exigente (...) los hombres ponen más atención en los distintivos de éxito reproductivo, mientras que las mujeres prefieren criterios de éxito social (...) de la alta variación de la reproducción masculina resulta una intensa competencia entre los varones dentro de su grupo, expresada en diferentes maneras de comportamiento. Así hay claramente más hombres que mujeres que se desvían de su comportamiento social normal. Hay más artistas y criminales masculinos que femeninos (...) si se trata de la distribución espacial de objetos y del recuerdo de cosas dentro de un espacio, las mujeres están en ventaja. Si las tareas son descripciones de las relaciones espaciales, entonces hay que esperar mejores resultados en los hombres (...) ya en test con niños pequeños se ha observado diferencias específicas de sexo en lo referente a la coordinación fino-motriz, así como en capacidades grueso-motrices orientadas hacia fines. Mientras que aparentemente las mujeres son mejores que los hombres en la coordinación fino-motriz, los hombres pueden manifiestamente apuntar mejor hacia una meta” (Küper, 2003: 53-54).*

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

Los juegos de poder en los que se enmarcan los discursos (palabras y actos políticos) de este tipo, producen cuerpos, y en esta medida agentes. Faltaría una exhaustiva investigación para establecer las relaciones entre el discurso hecho sistema y normas, y el discurso puesto en práctica e incorporado. No es el objeto de este estudio. Pero tales cualidades del discurso sobre los géneros los encontré de cierta forma en la escuela de Porotoyacu, tanto en el ejercicio de la docencia, como en los niños y niñas *siendo* niños y niñas *estudiantes de una escuela intercultural bilingüe*. En muchas niñas de la escuela de Porotoyacu se observaron algunas regularidades de expresión corporal. Entre ellas, el miedo a confiar en el cuerpo del otro<sup>1</sup>, lo cual puede ser entendido también como una estrategia para las relaciones interpersonales. También la vergüenza, cuando les revisan una tarea, o cuando participan en clase, que hacen evidente frecuentemente ocultando su cabeza entre sus brazos bajándola sobre el escritorio. También evidente en el encorvamiento del cuerpo, como en el caso de Viviana, quien siempre tenía una posición encorvada cuando estaba sentada en su escritorio en la clase, posición que cambiaba cuando estaba en el recreo, o cuando se levantaba de su escritorio para jugar o golpear a algún compañero. El intento por ocultar las emociones, afianzándose tal intención en la clase de cultura física.

El trabajo sobre el cuerpo dentro de la escuela está considerado en el modelo de educación intercultural bilingüe ecuatoriano como uno de los ejes de mayor importancia. Según éste, la incorporación de una “cultura física” en los niños y niñas

---

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

(MEC, 1993: 21) permitiría, por un lado, transformar las actitudes de los estudiantes respecto a “condiciones producidas por los procesos de dominación y control históricos”, y por el otro, fomentar el “desarrollo y cuidado del cuerpo” (MEC, 1993: 21).

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

El director de la escuela es el profesor de la clase de cultura física. La clase comienza con la formación de dos filas, una de hombres y una de mujeres. Después el profesor dice a sus estudiantes que ya que son los niños más grandes de la escuela deben dar ejemplo a los más pequeños, de aspecto como de disciplina, y que para ello deben aprender como deben formarse y marchar. Luego, “*izquier, dere’, media vuel’ (...)* *descanso, atención, fir’*”, marchan, piernas bien elevadas y pisadas fuertes según la orden del profesor. Los niños y niñas, como veo, ejecutan muy bien las ordenes del profesor, es evidente que ya lo han practicado bastante. Así lo confirmé cada mañana, cuando al llegar los niños y niñas a la escuela, una profesora, o bien el director, les hacen formar durante cinco minutos y les ordenan hacer ejercicios del mismo tipo. El tono de voz del director es durante toda la clase el mismo que se utilizaría para una formación militar –voz firme, tono alto, palabras cortas, lenguaje militar-. Los mismos ejercicios se repiten una y otra vez. Hacia el final de la clase el docente dice, entre orgulloso y viril “*niños, muchos de ustedes van a ser policías o soldados, y deben aprender como marchar y cómo comportarse*”.



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

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

Como lo anota Parra (1998), tanto niños como niñas, y así mismo maestros y directivas llegan a la escuela con sistemas de valores incorporados (Ibíd.: 1). Estos se ponen en juego en el momento de definir e incorporar en cada actor los principios de identificación del estar de hombre y de mujer, de niña y de adulta, de indígena o de mestiza, en un contexto marcado por las relaciones de poder. La autora señala que tradicionalmente se ha considerado que la educación tiene como funciones fundamentales “la de preparar a las personas para ganarse la vida y la de ayudarlas a que puedan realizarse personalmente y aporten su contribución a la sociedad” (Horton & Hunt, 1998: 315)<sup>2</sup>, de modo que allí se *aprende* a estar como agente en un tipo de sociedad específico que supone un tipo de persona deseable.



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

---

<sup>2</sup> Citado por Parra, 1998: 2.

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

La *cosmovisión* implica la institucionalización de acciones, que se convierten en *ciclos*. “entonces hay tiempos y momentos precisos (calendario) para remover la tierra, para sembrar, para aportar, para la floración y para la cosecha; igual en los seres humanos: el enamoramiento, la unión de pareja, la concepción y gestación, el nacimiento y desarrollo del nuevo ser. *Esto no es casual, obedece a la correspondencia con el ciclo natural (ciencia indígena)*” (cursiva introducida) (MEC, 2004: 26). A quienes se les califica de por vida como mujeres dentro de las comunidades indígenas del país, según el Ministerio de Educación y Cultura del país, se constituyen en “el centro que aglutina a su alrededor, al resto de miembros. Cumple la misión de *atender*, formar y cuidar a sus hijos en el proceso de crecimiento. Mucho más, la madre es la responsable y garante de la vigencia, permanencia, desarrollo y fortaleza de la identidad cultural de la familia, por tanto de la comunidad; aún del grupo social, más extenso” (cursiva introducida) (MEC, 2004: 18). Entonces, la *cosmovisión* asigna roles que conceden derechos y deberes, *misiones*, deseos posibles y otros nunca pensables. Las mujeres Napo Kichwa de quienes escuché historias sobre cómo habían cumplido toda su vida los deberes que les habían sido asignados, daban testimonio de lo duro que ello podía llegar a ser, y de cómo ellas desearían que no fuera así.

En la escuela de Porotoyacu, tanto como en muchas otras, los niños y niñas deben afrontar con diversas estrategias, de sobrevivencia, de resistencia, un medio social marcado por los principios de división sexual y generacional. Tales principios determinan, en este sentido, el ejercicio de un altísimo grado de violencia hacia ellos y

ellas, aunque en el discurso la educación intercultural bilingüe se base en principio en la igualdad de derechos, el respeto a la diferencia y la novedad en términos pedagógicos.

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

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

Es por ello que, en la escuela a pesar de ser los maestros, maestras, directivas, niños y niñas quienes permanecen la mayor parte del tiempo junto, existen otros actores que entran, no necesariamente con su presencia física permanente, a dinamizar el juego de

definición de las categorías sociales principales y sus contenidos. Cada actor, en interrelación con los otros intenta definir una realidad. Por ejemplo, el futuro adecuado para las niñas, y por tanto el tipo de conocimientos que deben enseñárseles, la lengua en que debe hacerse, el nivel educativo que sería adecuado alcanzar, la forma en que debe reprimírseles, el uniforme que deben usar, etc. En la comunidad Tlahuitoltepec por ejemplo, la lucha se torna en un intento de cada actor por definir “una identidad cultural propia a través de un proceso de identificación y una toma de conciencia permanente de los problemas y aspiraciones de la comunidad” (Gallardo, 2005: 204). De igual manera, en la comunidad Kichwa de Porotoyacu, en las reuniones de padres de familia, en las conversaciones con los padres, en las observaciones de las clases, los recreos, las conversaciones informales con docentes y directivas, se podía observar un intento por definir con los otros, y a veces en contra de los otros, lo que debía ser tal identificación y tal conciencia, de lo indígena, del género, de la generación. El nuevo sistema de educación se constituye en un proceso de incorporación de principios de visión y división del mundo, para los niños y niñas, también para los maestros y las maestras. Cada actor pone en juego su capital, participa en la pugna por la identificación, sustento de la existencia.

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

*lloronas, traicioneras, sucias, negras, como hombres-malas mujeres (Karishinas), habladoras”.*

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

No solamente allí se juega la definición de roles. En el texto escolar del grado sexto *Dejando huellas 7* el autor ha escrito “*la maternidad y la paternidad es un regalo de Dios que se debe asumir con mucho amor y seriedad; a esto se llama paternidad responsable*” (Calderón!: 376). Más adelante escribe “*¿Cómo nace el ser humano?: el ser humano nace de la relación sexual afectiva del hombre y la mujer, en la que ambos padres se demuestran amor y toman la decisión de tener hijos (...) entonces la pareja se abraza tiernamente, sus órganos reproductores se unen (...)*” (Ibid.: 378). En la sección del libro que sugiere la metodología para el docente, en relación al tema en mención, titulado “*el ser humano, interacción de funciones*” dice “*estrategias metodológicas: inferir el término sexualidad. (...) conversar sobre el proceso de fecundación. (...) Investigar la información que tienen los alumnos” (subrayado y cursiva introducida) (Calderón!: 10). De este modo los textos escolares permiten a otros actores intervenir en*

el campo escolar, trayendo proyectos de identificación que ya no tienen que ver sólo con la identidad indígena o producidos desde allí, sino que han sido pensados en un sentido más amplio, el de la sociedad nacional. Están en juego ejes de identificación que se discuten y luchan en una esfera más amplia, en la que el espacio escolar de Porotoyacu está inevitablemente inmerso en tanto institución escolar, en tanto espacio de la construcción de las subjetividades de los niños y niñas que han de ser los futuros ciudadanos y ciudadanas.

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

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

Tal toma de posición se explica al comprender el lugar que ocupa Ricardo en este espacio, siendo él docente, dirigente de la organización, padre de familia y esposo, teniendo los privilegios que permiten la normalización cotidiana de las mujeres en tanto agentes deseablemente pasivos. Cuando hablamos del tema de la educación sexual,

---

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

Ricardo manifiesta preocupadamente que los docentes en la escuela intentan impartir un poco de educación sexual, de enseñarles a los niños y niñas preadolescentes que "*sobre eso [las relaciones sexuales] no hay que pensar, pero los estudiantes no escuchan mucho*". Es decir, que los y las estudiantes tienen su propia agenda, que intentan desarrollar aun si ello implica la disputa con los mayores.

#### Lo bueno y lo di-ferente

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

De esta forma la violencia se naturaliza, se biologiza un comportamiento, y finalmente ello sirve para reproducir la discordancia sin abordar los elementos que dentro de la propia cultura la producen. En un matrimonio al que nos han invitado, converso con Luís el director del centro educativo. Luís me indica durante toda la fiesta el orden de la celebración. Introduzco en la conversación el tema de los estudiantes de la escuela. Me dice que hay algunas niñas que ya no se dejan aconsejar de los adultos y "*rompen los esquemas*". Me pregunta qué opino de los estudiantes de la escuela, a lo que yo respondo que me parecen bastante inteligentes y que hay algunos y algunas que me parecen especiales. Le pregunto en este momento por Viviana, la niña de Wiñari, diciéndole que me parece bastante activa en las clases, incluso pelea constantemente con los niños, mostrando una actitud bastante distinta de las otras niñas del curso que no se enfrentan directamente con estos. Luís me dice que este es un caso bien particular. La niña y sus hermanos, que estudian en la escuela (son siete) presentan todos y todas el

mismo comportamiento agresivo, y no rinden en la escuela, Viviana “*tiene problemas mentales*” derivados, según el director de la escuela, del alcoholismo del padre. “*Cuando uno tiene las relaciones [sexuales] tomado los hijos le salen con problemas, eso es lo que le pasó al papá de los niños (...) el señor Víctor Avilés es una buena persona, conversa muy bien, solo cuando se toma sus tragos es que se alborota, hace unos siete meses, un día después del día de la madre, llegaron todos los hijos [y las hijas] con golpes fuertes en la cara, con morados, porque el papá llegó muy borracho y les pegó a todos, incluso a la mujer, la señora Zenaida Yumbo ¡semejante regalito del día de la madre!. Yo le mandé una nota, diciéndole que sus hijos estaban en mi escuela, y que entonces yo tenía que actuar como un padre de familia y exigirle que cuidara a mis alumnos aunque sean sus hijos, y que si les vuelve a pegar de esa forma estoy en todo el derecho de demandarlo. Últimamente se ha comportado mejor y no les ha vuelto a pegar de esa forma*” (Diario de campo, 06/01/07). Parecía haber tenido efecto la amenaza del director, sin embargo él no mencionaba otro tipo de control ejerciera al respecto alguna entidad de protección al menor a la que se haya acudido. Por la actitud que mostraba Luis al respecto, podía yo inferir que la violencia física sobre los niños y niñas podía ser tolerada por la comunidad mientras esta no generara marcas físicas muy evidentes-.

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

Antonia estaba en el grupo de Wiñari, pero la familia con quien vivía ahora consideró que estando en este grupo se iba a retrasar aun más, y pidió al director autorizara integrarla al grupo de sexto grado de la escuela, donde se encuentra ahora. La maestra

Macarena se refiere a la niña como *“precoz sexual (...) nació traumada y por eso no rinde en la escuela (...) se junta más con los niños que con las niñas, aunque le llamo la atención ella sigue de la misma forma”*. Es Antonia quien debe cargar con la responsabilidad del abuso de su padre-abuelo, y construirse –en una de sus pocas opciones- a partir de la forma en que los y las agentes alrededor suyo le definen, como *distinta, indisciplinada, niña mala, precoz sexual, discapacitada mental*.

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

Lucia jugó conmigo, entendió la dinámica antes que sus compañeros, quienes todavía preguntaban cómo debía ser, y se entregó a la exploración, animada, sorprendida de lo que iba encontrando con sus manos y el resto de su cuerpo, y así mismo segura. Así lo sentí también cuando fue su turno de llevarme a mí con los ojos cerrados, lo sentí por la forma en que me conducía, y así mismo, por las cosas (texturas, alturas, miedo, confianza) que me permitió encontrar. En otra ocasión jugamos a inventarnos una historia con animales y materializarla en el cuerpo de nuestro compañero o compañera, a quien debíamos mover, subir, bajar, doblar, estirar, girar, correr, como lo haría nuestro animal imaginario. Me sorprendió encontrar a una niña tan sensible, tan dispuesta a trabajar con su cuerpo en el movimiento expresivo; Lucia, aunque no me hablaba en español, entendía perfectamente lo que yo decía, y conforme avanzaba el ejercicio, veía yo cómo de nuevo su seguridad invadía creativamente el cuerpo de su compañera. Así le llevaba a ser un chimpancé, luego un águila, y luego una serpiente, de modo que casi

podría verse a un animal moviéndose, y a Lucia sabiendo muy bien como moldear un cuerpo, con delicadeza, con imaginación, con entrega. Y es a esta niña a quien, por no saber contar los números en español, por no saber hablar en este idioma (o no querer hacerlo, porque sé que lo entiende), dentro del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se le llama incapaz, niña anormal.



*Lucia según Lucia*

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

hacíamos un juego. Aún cuando tuvieran alguna discapacidad (aunque estoy segura que no la tienen), esta no era explicada según criterios médicos, sino que, tanto el director de la escuela (el presidente de la comunidad, otros docentes con los que he conversado) la explicaban por la conducta social de los padres, naturalizando la disfuncionalidad, haciéndola inevitable, a la vez que ejemplarizante.

¿Qué razones daba el director, docentes y miembros de la comunidad sobre el aislamiento de los niños y niñas en sobriedad escolar? ¿Por qué conformar con ellos un solo grupo (independientemente de los motivos de las ONG's que creó el programa, o incluso con ellos) dentro de esta escuela intercultural bilingüe (Antonia y Viviana dentro del grupo)? La entrevista con el director de la escuela me dio una pista: el control de la sexualidad de los niños y especialmente de las niñas. Se les considera agentes peligrosos que pueden "*influir inadecuadamente*" a los niños menores y "*hacerlos pensar en cosas que no deben*", porque "*se encuentran en una edad de iniciación sexual*", en la que las niñas aparentemente tendrían, según los y las docentes, más que perder, y en esta medida "*la familia y la escuela están en la tarea de prevenir los embarazos adolescentes [es decir] la prostitución y el fracaso*". Es más importante para la escuela mantener ocupadas a estas niñas que enseñarles a leer o a escribir, evitar que *piensen indebidamente*.

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

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

*el desarrollo del pensamiento está con una edad de cuatro años, cuatro años, pero en edad está de trece años, y por eso ella es inquieta” [M03 16-02-07]*

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

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

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

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

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

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

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

Pretendemos considerar en este trabajo la distancia respecto de la norma de Antonia, y otras posibles para las niñas en esta comunidad como procesos de *agenciamiento*, diversamente percibidos por los actores del espacio escolar. La agencia se considera aquí no tanto como algo posible o únicamente para la resistencia, sino como algo inevitable, es decir, como práctica en la que está en cuestión no solamente la resistencia, sino primordialmente la existencia (Scheper-Hughes, 1997: 509). Ahora nos adentraremos en los procesos de agenciamiento posibles actualmente, ya no en el espacio escolar, sino en uno estrechamente ligado: la comunidad.