

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

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-

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

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

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

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

Los programas escolares

El desarrollo se constituye como uno de los paradigmas que sostiene el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador (IBIS; DINEIB, 2003: 50), y así se materializa en las comunidades donde se aplica. En este marco funciona la escuela de

Porotoyacu, adelantándose en la actualidad dos tipos de programas escolares: el tradicional, que es seguido por la mayoría de niños y formulado por la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, y el proyecto Wiñari. Este último consiste en una iniciativa formulada en el año 2006 por la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe (Napó), la ONG Desarrollo y Autogestión –DYA-, y The World Learning for international Development –WL-. A través del proyecto se busca igualar académicamente a los estudiantes que se encuentran atrasados, aquellos que están en sobreedad, además de no obstaculizar las tareas de los y las estudiantes que están en edad normal.

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



Imagen de texto escolar Kichwa

Luis Shiguango, director de la escuela, me dice que crearon Wiñari para los niños y niñas en sobreedad escolar. El atraso escolar se explica según Luis por diversas razones. La pobreza, en primer lugar. En segundo lugar, el número excesivo de hijos obliga a los padres a matricular en el estudio solo a una parte de los niños y niñas de la familia, mientras aquellos niños y niñas que no lo hacen deben dedicarse a ayudar en las labores

domésticas (niñas), cuidar a los hermanos menores (niñas), y ayudar en las labores agrícolas (niños). Por último, la lejanía al centro escolar: familias que viven lejos del poblado, en comunidades sin escuela o en zonas de cultivo adentradas en la montaña, y que por tanto tienen mayor dificultad en la movilización de los niños hacia una escuela lejana.

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

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

“[en el programa Wiñari] la profesora tiene que dar tres planificaciones, una para tercero, una para segundo, y una para cuarto, y dar vueltas, más tiempo pasa con los de segundo, Cliver, Viviana, y esta otra chica, porque ellos tienen más problema, con el aprendizaje, con los números, uno, dos, tres, cuatro, y después al cinco ya vuelve al dos, vuelve al uno, eso se llama problemas del aprendizaje, y para eso necesita un tratamiento más especial para el niño, necesita más tiempo, para que el niño vaya cogiendo, en ese sentido toca trabajar con objetos, con materiales, con cosas específicas para esos niños, solo así se puede lograr, caso contrario ese niño :: no va a poder lograr, máximo yo tengo diagnosticado al niño, con base en la investigación de los orientadores de la Dirección Provincial, esos niños llegarían hasta tercero, más no se puede, porque su capacidad da hasta ahí, sexto grado puede terminar, y::a lo máximo bachillerato, ya de ahí ya no pasa, esos niños, en cambio otros ya son buenos, pueden avanzar tranquilamente a la universidad, en cambio esos niños no, Viviana, Cliver y Lucia Chimbo, máximo ella llega hasta cuarto curso, máximo, ya de ahí ya no da más, no da más su capacidad, eso ya está diagnosticado. Ese es el programa Wiñari, para dar un apoyo para que sean como los niños:: normales” [M03 16-02-07].

Si bien el objeto del programa Wiñari es el de promover la igualación académica de los estudiantes que han tenido dificultades para adecuarse al proceso escolar, la forma en

que de éste se apropian maestros, directivas y comunidad, y por tanto, la forma en que se aplica, contribuye a la producción de dinámicas nuevas que reformulan los objetivos iniciales. Ello es posible mediante la coexistencia de un currículo explícito y uno oculto (Parra, 1998: 1). Por un lado, principios que constituyen formalmente los programas escolares, y por el otro, todo lo que ocurre en la práctica, las reglas no escritas del comportamiento, no esperadas desde el punto de vista formal.

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

Sin embargo, durante la realización de un taller de creación literaria titulado “mi biografía” con el grupo Wiñari B –los más atrasados dentro de los atrasados-, se hace evidente que casi ninguno sabe leer ni escribir bien. La maestra me explica la dificultad, y argumenta que esta es la consecuencia del método de la DINEIB, consistente en que ningún niño o niña puede perder un año, siendo promovido automáticamente cada ciclo académico, sin importar los vacíos en su proceso de aprendizaje.

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

Los textos escolares

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

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

En la escuela muchos maestros conocen apenas el MOSEIB². Además éste no cuenta con indicaciones precisas sobre su aplicabilidad, sino que se limita a dar las líneas generales, en tanto modelo. Otra limitación de la escuela está en la ausencia de material didáctico. Los textos escolares para educación intercultural bilingüe son pocos e insuficientes en calidad, por lo que la enseñanza en la escuela está basada en textos hispanos dados por la gobernación de la provincia del Napo. La programación curricular es creada por el docente siguiendo los textos hispanos, con aprobación del director de la escuela.

El programa Wiñari estaba utilizando los mismos textos y procedimientos, y desde noviembre de 2006 utiliza unas cartillas experimentales creadas para el proyecto. En el texto utilizado para este programa (DINEIB, DYA, WL. 2006) no se evidencia un

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

² Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador.

abordaje de los temas étnico, de género y generacional desde una perspectiva crítica, simplemente se deja sin mencionar, tácito, naturalizado. El ser un programa dirigido a población diversa culturalmente –indígena y no indígena.- no exime a los formuladores del programa de la responsabilidad de abordar estos temas.

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

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

Los chagras ingenuos

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

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

Uno de los chagras muy sorprendido y señalando con un dedo exclamó

Ve que lindo minimento! El otro chagra con un tono burlón le dijo:

-¡No, no se dice minimento!, se dice estuata!

*Sentados en la Plaza Grande, los chagras conversaban: "Aquí hay tantos edificios,
¿Por qué no nos llevamos la Catedral a nuestro pueblo...? ¡Ya pues! ¡Sí! Sería bueno!*

*contestaron los otros, y diciendo esto se sacaron los ponchos
y los dejaron en la esquina de la calle.*

*Luego amarraron la Catedral con sus sogas, tiraron y halaron y después de dos horas de
tremendo esfuerzo, regresaron a ver y exclamaron: "¡ya debemos estar bien lejos!,
¡pues ya no se ven nuestros ponchos!" (Pobres chagras ingenuos, no sabían que sus ponchos
se los robaron). Al día siguiente se dirigieron al norte para conocer el aeropuerto, pero al
llegar a la Alameda, ya no pudieron cruzar, porque vieron la estatua de Simón Bolívar con su
brazo en lo alto y, ellos creyeron que el Libertador les decía ¡basta de Chagras!. (Calderón²)*



Es de esta forma que se enseña a los niños y niñas que el ser del campo y/o ser indígena están asociados a la ignorancia, y así mismo a la incapacidad de integrarse positivamente a nuevos espacios, pues desde siempre, y aunque intenten lo contrario, como en el cuento, quedarán excluidos, pues su pretendida *incapacidad* les excluye por sí mismas, lo que contribuye a reproducir la creencia en una supuesta «inferioridad del indio (...) [en la que se plantea que] el proceso de “blanqueamiento” de los pueblos indios, como condición para que ellos puedan asumir su “derecho de ciudadanía”» (Ortiz, 2000: 162).

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



Niños y niñas caminando de la escuela a la casa

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

En cuanto a la división sexual, los textos fundamentan un mundo binario, jerarquizado. En un texto escolar hispano del grado sexto llamado *Dejando huellas 7*, usado por todos los cursos en la escuela cacique Jumandy, el autor escribe “*la maternidad y la paternidad es un regalo de Dios que se debe asumir con mucho amor y seriedad; a esto se llama paternidad responsable*” (Calderón¹, 376). Se aborda también el tema del ciclo de la vida, aparecen varias imágenes de una mujer, desde su niñez hasta su muerte, en la que está incluida la etapa de la reproducción. Junto a estas imágenes aparece el ciclo de la vida de un pollo, con las mismas imágenes de la mujer, pero traducidas al contexto animal. Se intenta evidenciar aquí que la maternidad es un hecho completamente natural, y que en tanto, todas las mujeres deben pasar por esta etapa, que además, según la imagen, está marcada por la felicidad para ella.

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

maternidad, en las comunidades Kichwas del alto Napo, no está casi nunca separada de lo doméstico y del maltrato.

Las clases

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



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

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

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

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

En el observador queda la clara impresión de que la organización del aula de clases indica una disposición que obliga a los niños y niñas a ver hacia el pizarrón y hacia el maestro, mas no verse entre ellos, y así mismo, que lo importante está adelante y lo superfluo atrás, en una división que confluye con las divisiones igualmente jerarquizadas de arriba-abajo, superior-inferior, blanco-negro, hombre-mujer, sociedad-naturaleza. Trasladando esta división binaria al ámbito sexual, la preparación para la

vida *familiar*, como es construida en la comunidad, se ejemplifica adecuadamente en la afirmación del director de la escuela respecto a lo que debe aprender una niña respecto de lo que necesita para su futuro en pareja:

“ya, primero sería la :: como, ya, en caso de formar una pareja. [la mujer adolescente debe pensar] qué debo hacer primero como mujer, qué voy a necesitar, ya, qué voy a necesitar, primero qué sería, como una madre, sería, los platos, las cucharas, la plancha, la cocina, un gas, la alimentación, y luego sería, como adecuar los cuartos, las camas, atender :: y, atender al esposo, ya, sino estás en esa capacidad, mejor no, así es la pregunta, ¿quiénes están en las condiciones?, y ¿cuáles si y cuáles no?, ya, en los valores es lo mismo, en caso de vivir en pareja, prematuro, qué posibilidad hay, cuántos estamos en condiciones de poder aplicar, qué funciones están en el momento, qué funciones han de recaer en el momento, y con cuál (c.o. parece que existiera uno indicado)” [M03 16-02-07].

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



Salón de clases. La bandera y el mapa en frente

Mientras los niños y niñas trabajan individualmente en su cuaderno —el trabajo en general es realizado de esta forma—, el maestro está sentado al frente, junto al pizarrón, controlando, mirando, haciendo que los estudiantes permanezcan callados, recordando el orden. Es él quien lidera las actividades, utilizando, permitiendo, distintos tipos de marcadores de identificación respecto de sus estudiantes, y así mismo fomentando que

ellos y ellas los incorporen. El profesor corrige el comportamiento de los estudiantes, diciendo “siéntate, que de pie solo estorbas”, “corrígete la camisa”, etc., intentando de esta forma educarlos, al tiempo que distingue entre sus estudiantes a aquellos dignos de reconocimiento y a aquellos y aquellas que pueden dejarse de lado, aquellos y aquellas que no son de mayor *significancia*.

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

Sin embargo, la actuación del docente (la omisión cuando hace un momento el niño desplaza bruscamente a Antonia) provoca en ella, no una pasiva respuesta, sino por el contrario, un fuerte intento por hacer frente a la forma en que le identifican; después que el profesor le hace pasar al tablero, Antonia muestra mayor interés en la clase, empezando a ubicar como sus compañeros los países en el mapa dibujado en el libro, intentando seguir el ejercicio grupal, respondiendo en voz baja –como respondiéndose a sí misma- las preguntas que el profesor lanza al grupo, mientras sus compañeros y compañeras las dicen en voz alta. Ahora Antonia ya no tiene las manos entre las

piernas, y en cambio juega con un lápiz dentro de su boca, y después, ya pensando haber dejado claro que ella también podía participar en el juego que impone el profesor, se dedica a cosas *más importantes*, y leerá ahora para sí misma un cuento que está en el libro, dejando que allá continúen el profesor y sus estudiantes en el juego que a ella ya no interesa.

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

"aquí la gente llega a tener hijos :: pero no dan seguimiento, hijas les dejan libres, hijos dejan libre, cuando mandan tareas a la casa no revisan, no evalúan el trabajo, entonces el niño pasa libertino, solo en el libertinaje, sin control, entonces a él, no le atiende, saca cero, bien sacado, si saca diez, saca solo, si saca uno saca él solo, para él no hay significado, entonces eso, ahora queremos a través de :: de la educación en valores, hacer dar cuenta que las calificaciones que sacan son el comportamiento suyo, lo que tú sabes, lo que tú conoces, es lo que tú eres, si sacas doce, doce vales, si sacas veinte, es súper excelente, si sacas menos eres menos" [M03 16-02-07]

Como vimos, si bien el maestro-a- propone un orden a los niños y niñas, estos últimos responden activamente, participando del juego escolar (del campo escolar). El grupo Wiñari B está en clase, y la profesora Marcia pide a Viviana -de doce años y quien cursa cuarto año- que borre el pizarrón, y Viviana pasa al frente a cumplir la tarea. Un niño también se levanta de su puesto y se acerca a Viviana, y empieza a limpiar también el pizarrón, aunque a diferencia de Viviana, no tiene borrador, y lo limpia con la mano.

Viviana se incomoda con la presencia del niño, lanza el borrador al piso con fuerza, furiosa grita al niño, y se sienta de nuevo en su silla, dejándole a su compañero solo en el pizarrón, quien termina de limpiarlo con el borrador que recoge del suelo. Así como las niñas individualmente responden a la violencia de los niños, desarrollan mecanismos grupales de agencia, por ejemplo, el ayudarse entre ellas, al contrario de los niños (de acuerdo a lo que pude observar durante la clase) a resolver los ejercicios en clase, o bien pasar a resolverlos en grupo al pizarrón –aunque la maestra solo haya llamado a una sola de ellas- evitando o previniendo cualquier acto de agresión de los niños³. Es importante mencionar en este sentido, que entre las niñas se evidencia el contacto físico con mayor frecuencia, tomándose de la mano, abrazándose, posando su mano sobre la otra. En los niños el contacto físico está más determinado por los momentos de juego.

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

Sin embargo, no siempre los y las docentes responden a este llamado. En una ocasión la maestra hace un juego, hay niñas que no atienden a las instrucciones, entonces ella les grita fuertemente para llamar su atención y hacerlas volver a poner en norma. César, uno de los niños de la clase (el más adelantado académicamente, el más ofensivo y violento con las niñas), se quita su correa del pantalón y se la ofrece a la docente para

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

que castigue a las niñas, después de golpear con esta misma y de manera fuerte el escritorio de la niña reprendida. La maestra sólo dice a César -esta vez no grita, ni sanciona la actitud altamente agresiva de César hacia las niñas- “no, no quiero golpearles” y continúa la dinámica.

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

A pesar que la violencia es un hecho cotidiano en la escuela, nunca se habla de ella, no se menciona en ningún espacio el problema del maltrato hacia los niños y especialmente hacia las niñas, no se abordan temas relacionados con la disminución de la violencia, acerca de cómo disminuirla, la profesora no induce nunca a este tipo de reflexiones. Por el contrario, lo que veo es que la violencia ejercida por unos es retroalimentada por otros, reprimida en ocasiones, pero nunca pensada en el sentido de cambiarla. Así, por ejemplo, en una escena bastante común, Wilmer, un estudiante del grupo Wiñari B, denuncia a Viviana frente a la profesora, y la maestra reprende a Viviana. Allí comienza un intercambio de golpes entre Viviana y Wilmer, que culmina con un grito de la docente, ordenándoles que vuelvan a sentarse cada uno en su escritorio, en completo silencio. Finalmente, es importante anotar en este sentido que la agresividad en los niños es casi siempre aceptada como un hecho natural que debe ser solamente *encauzado*. En las niñas en cambio se convierte en un problema ante los ojos de los maestros, las directivas de la escuela y las autoridades de la comunidad.

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

El director de la escuela explica el atraso escolar de los niños y niñas de este grupo a partir de argumentos como los siguientes: “Wilmer es el último hijo de una familia muy numerosa su padre es un perezoso, poco trabajador del campo, y junto con su madre son conflictivos y envidiosos”. César y Antonio pertenecen a una familia cuyos miembros han migrado en gran parte a la ciudad, los niños viajan y allí aprenden nuevas costumbres, y sin quedarse finalmente en la ciudad, vuelven a la comunidad a ser disfuncionales. Lucía es huérfana de madre y su padre le descuida. La madre de Lidia es *una mujer sola*, en grado alto de pobreza y viuda. La madre de Clemente le tuvo a una edad muy temprana, intentó abortarle cuando de él quedó embarazada. La madre de Franklin es madre soltera y fue obligada, según la costumbre –en forma de castigo- a casarse con un viudo de edad mayor. Por último, Andrea y Viviana tienen un padre alcohólico y conflictivo, quien, según el director de la escuela, les concibió en estado de embriaguez y por eso las niñas “*tienen problemas mentales*”. A partir argumentaciones similares los docentes justifican el ejercicio acentuado de violencia sobre los niños y niñas del grupo, en tanto les piensan como niños y niñas *discolos, menos atentas, más sordas, poco capaces*.

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

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

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

Al inicio de la jornada de clases el director de la escuela hace formar a los estudiantes. Parece una formación de tipo militar, filas por cursos (una fila para cada curso). El director de la escuela ordena ejercicios físicos que requieren de atención y agilidad: “*Descanso [de pie, piernas ligeramente abiertas], ¡firmes! [cerrar piernas]*”. Después de esto el mismo hombre reprende verbalmente a aquellos que estén dispersos o hablando en la fila, y posteriormente los envía a las aulas de clase en fila. Otros días, como hoy, es la profesora Macarena del primer grado quien dirige la formación. Suena la campana, niños y niñas llegan corriendo a la escuela, algunos viven en la comunidad, otros vienen en bus o caminando de comunidades cercanas. Después de ordenar filas rectas, una de niños y otras de niñas –eso los niños y niñas ya lo saben, forman la fila solos- grita exigiendo una postura erguida, brazos a los lados (descanso, atención, firmes), reprende gritando a los niños y niñas que aun hablan: “*niño, no juegue, forme la fila y deje de perder el tiempo*”. Luego el ejercicio de tarzán –dos palmadas en las piernas, dos en la cabeza, dos con las manos, finalmente por filas los estudiantes deben abandonar el patio central y dirigirse al aula. Después del recreo y antes de volver a clases, deberán hacer lo mismo, y serán sujetos de la represión verbal e incluso física,

por maestros, y así mismo por las maestras, pues ambos se encuentran en un lugar superior de la jerarquía.

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



Imagen texto escolar Kichwa

Al cantar todos los lunes el himno nacional en Kichwa se reconoce una patria, una nación, una deseada integración, y se hace en Kichwa, intentando expresar una forma particular de apropiarse de tal integración. Nunca se canta una canción de la región o de la comunidad, y siempre que observé el acto del juramento a la bandera, los niños y niñas se mostraban reticentes a cantar en su propia lengua, siendo amenazados por las directivas y docentes en el sentido de que si no cantan no recibirían el desayuno escolar que se daba inmediatamente después, es decir, se les enseñaba a los niños, enseñándoles que si no se integran a la nación en la forma en que disponen las autoridades (de la

escuela, de la Dirección Nacional de Educación bilingüe, las autoridades de la escuela comunitaria, de la sociedad nacional que representa el himno nacional) se verán, tanto en ese momento como en años posteriores, privados de bienes que pueden ser necesarios para su supervivencia. De esta forma, se evidencia que “hay una función de orden de la institución educativa; la escuela ordena, disciplina e integra a la sociedad, y para ello deben dejarse de lado las características más disonantes” (Caballero, 2000: 183).

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

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

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

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

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

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

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

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

C: sí

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

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

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

C: ¿y cuando lo hacen las niñas?

M: también hago, de igual manera.

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

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

C: ¿cómo les maltratan?

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

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

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

C: ¿y con los maestros?

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

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

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

C: los niños me dicen que les golpean

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

C: :::

M: cuando se les pasa la mano [cuando los niños son indisciplinados] se les da, cuando se pasan de la decencia, ahí ya sirve para dirigir, ahí si empiezan a entender, o si no, cuando uno se levanta [caminar o revisar las filas del salón], patean, o empiezan a conversar y se rien, y ahí los separamos con el palito les golpeamos :: apenitas, para que se den cuenta". [M04 09-02-07]

Se crean tensiones, es cierto, pero lo es también que estas intentan ser resueltas por las vías ya conocidas. Así, si bien las niñas y los niños no pueden ser violentados – idealmente- por el docente, ellos mismos pueden ser violentos, y ello en distinto grado. Según Macarena, las niñas son *naturalmente* dóciles, suaves, mientras que los niños tienen derecho, por su *naturaleza*, a ser más agresivos, a desplazarse más por el espacio. Y así se prepara a niños y niñas para asumir en el futuro roles adultos cristalizados,

excluyentes y subordinantes. Al mismo tiempo, al legitimar el uso de la violencia, los docentes enseñan a los y las estudiantes que en ciertas circunstancias se merece ser golpeado, ello asociado al poder de la autoridad, tradicionalmente ejercida por los hombres.

El recreo

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

Son varios los aspectos importantes de mencionar en este sentido: generalmente en este espacio las niñas cuando juegan con los niños lo hacen en contra de ellos, en grupos separados. Cuando el juego no satisface, por las reglas, por los integrantes, etc., las niñas optan por retirarse, haciéndolo casi siempre en grupo, obstaculizando de esta forma el ejercicio del mismo. Las niñas crean sus propios juegos, e impiden cuando lo consideran (porque el niño actúa violentamente, porque saben que va a ganar, etc.) la entrada al juego de los niños. Salen a caminar en la comunidad, van a su casa, visitan cortamente a algún familiar, y vuelven a la escuela cuando se acaba el recreo. Los niños sabotean el juego de las niñas, les quitan el balón, corren por la cancha, etc. Las niñas pueden, bien sea captar el fin de su juego, o bien acudir a un maestro o maestra, quien deberá intervenir a favor de la niñas.

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

En ocasiones hay peleas entre las niñas. Se amenazan de cometer trampa en el juego (el gol no ha sido verdadero, le ha pegado a otra niña, etc.), y entonces se dan dos vías de solución: una de las niñas en la disputa abandona el juego después del cruce de ofensas, quedándose siempre la niñas que más aceptación tiene dentro del grupo, o bien se apoya de algunos niños y comienza a ofender a su opositora, con palabras que tienen siempre al final a cuestionar la reputación de la otra en lo sexual (se dicen *puta*, *loca*, aseguran haberla visto con otro niño dándose besos, la acusan de tener novio, etc.), y en este punto, el más agudo de la discusión, la niña que no tiene apoyo del grupo de niños (aunque si lo tenga de las niñas) sale en la mayoría de las ocasiones del juego. Los niños, según vi, casi siempre están dispuestos a apoyar este tipo de discusiones, en lo que parece tanto una afirmación de su virilidad (a veces ellos son involucrados en los supuestos líos amorosos de la niña a quien molestan), y a la vez del supuesto deber ser que ellos esperan de las niñas – las que serán después sus esposas-. Al mismo tiempo, para las niñas que reciben el apoyo de los niños significa la oportunidad de incluirse en el grupo de *buenas mujeres* del que están excluyendo a la niña a quien ofenden –la moralidad en lo sexual de las niñas que reciben el apoyo de los niños en este tipo de discusión nunca es puesta en duda por ellos-

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

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

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

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

y limita las acciones de los niños y niñas, quienes cuidan más en estos momentos las palabras que usan y la forma en que se comportan.

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

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

En este sentido es importante recordar que el origen común de maestros y maestras, y así mismo de las madres que cocinan en la escuela (todos son Kichwas, todos han crecido en las comunidades cercanas), hace que, independientemente de si están en un espacio que se supone más igualitario en sentido de las relaciones entre los sexos, en la práctica tal principio es transformado según los hábitos de quienes participan en el campo escolar, de modo que las madres, en tanto mujeres deben ser quienes sirvan la comida, reciban los platos sucios y laven lo que han dejado los y las maestras. Por otro lado, en este mismo espacio diario de la alimentación escolar se permite subvertir tal principio al no tener las maestras que lavar su propio plato, sino que, por el contrario, se pueden retirar a descansar junto con los demás maestros, o que por ejemplo, tanto niños como niñas deban hacerse cargo de la limpieza de los recipientes en que han comido (en las casas las niñas son la únicas encargadas de esta labor). Para ello no se ha realizado ningún acuerdo explícito ni conciente entre padres, madres, maestras y maestros, sino

que a través del uso de un lenguaje compartido –verbal, corporal- se ha podido llegar a acuerdos tácitos que se constituyen en adelante en el principio de las prácticas.

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

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

“son dejados [los hijos de padres maltratantes], y no pueden y guaguas maltratados, venían hinchado así, morados, por acá, por las espaldas, así yo le dije, si es que siguen de esa forma, yo obligaré, obligaré, ya para demandarle al padre de familia, yo como director tengo derecho de, que no sean niños maltratados, porque los niños también tienen derechos :: y entonces, y fuera de eso, con :: con, con ¿cómo se llama?, a la mamá, había maltratado, a la mujer, mejor dicho, toda la casa, habían sido maltratados, pero de sano, es súper bueno, cuenta, conversa, vive, es un as, pero cuando toma, es un tigre. En ese sentido habíamos, y con esos guaguas, siempre, el otro día la mamá dijo que venía, que va a retirar, que se va a llevar, y yo le dije “señora, vea usted”

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

L: retirar porque el padre no quiere apoyar, no quiere hacer nada, que, sólo consume, no ayuda, que es dejado, que no quiere saber como es su marido, que no tengo apoyo [dice la señora], [...] son problemas de cada familia, y acá [en el espacio escolar] yo como, director, y como inspector docente podemos sugerir,

para qué, para salir adelante, si en caso de que sigue maltratando, usted como madre de familia, denuncie, por escrito al director [...] a la fecha no me ha venido a quejar, no me ha dicho nada, no me ha venido a conversar, no ha vuelto a pasar a lo mejor sea por temor, yo tampoco le he ido ya a pregunta, desde diciembre no ha venido a conversar, creo que, que [el padre de Viviana] se ha compuesto, eso es” [M03 16-02-07].

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

Habitus, prácticas, identidades

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

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



Imagen de texto escolar Kichwa, puzzle

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