

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*

I. INTRODUCCIÓN

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

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

Aclaraciones de contenido preliminares

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

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

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

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

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

Otros autores se articularon a estos ejes de comprensión. Mead, Schepers-Hugues y Muratorio desde la antropología. Finalmente, Starobinsky, Váleriy, y Foucault desde la

sociología, la historia y la literatura, me ayudaron a asumir con una actitud fortalecida el proceso de investigación cuando la realidad estaba cerca de hacerme desfallecer.

El escenario de observación

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



Porotoyacu

De la población que habita la parroquia de San Pablo, a la que pertenece Porotoyacu, el 68.6% de las personas indígenas son pobres extremos en relación con los índices de Necesidades Básicas Insatisfechas (CPV-INEC, 2001), y lo mismo en el caso del 16.7%

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

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

Pese a la cercanía mencionada a la cabecera municipal, en Porotoyacu se habla, en los espacios comunitarios y familiares, principalmente en lengua kichwa, mientras que en la escuela intercultural bilingüe tanto como en el colegio se habla predominantemente en español. Se percibe una angustia por la integración cultural a lo hispano, entre el miedo y el deseo, evidente en el afán de los padres en que se enseñe el español en la escuela al

tiempo que desean preservar su lengua nativa. Existen distintas tendencias en la comunidad respecto a lo que consideran es o debe ser su cultura, algunos pensando en la migración, en la modernización, otros en la autonomía, la preservación de la lengua en detrimento del español, finalmente todos con la idea presente de la necesidad de conformar una organización comunal para la preservación territorial y la autonomía política.

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

Dos trayectorias

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

es sujeta por su padre, su madre, su hermano, sus maestros, sus compañeros de clase que le tratan como incompetente académica y personalmente.

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

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

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

no corresponde necesariamente con la versión original de la canción, es precisamente una interpretación:

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

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

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

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

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

[Mi papá] es bueno, cuando se emborracha pega, con correa, cuando no hace caso, ahí pega con correa, a veces nos pega mi papá, a veces es bueno. Mi mamá pega, pero a veces no pega, mi mamá casi nunca pega, mi papá nos pega duro cuando no hacemos caso, mi mamá sólo nos habla, pero no nos pega, nos dice que hay que estudiar, que hay que ser bueno, que hay que estudiar para ser profesora, que hay que ser grande :: ser buenos [...] [Mi hermana] Sonia se fue a Quito porque mis tíos le han pegado a ella cuando estaba en segundo curso, y no le dejaron seguir

estudiando porque no había plata, y mejor ella encontró a una señora, que se la llevó para Quito” [M09 12-02-07].

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

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

El trabajo de campo es el producto de una realidad que debe ser negociada con los agentes que han de ser estudiados y que “poseen sus propias teorías e interpretaciones de la cultura que da coherencia a sus vidas” (Muratorio, 2000: 205), tanto como el investigador posee su propia auto-biografía, producto de su “auto-conciencia (...), sus supuestos culturales, y su bagaje cultural” (Ibíd.). La negociación implica que cada actor podrá utilizar según sus prioridades el producto de esta relación. Tanto como el agente investigador legitima con su trabajo ciertos discursos produciendo una realidad digna de existir, quienes son estudiados también podrán utilizar el producto del trabajo del investigador según la coyuntura, por ejemplo obtención de recursos, publicidad de

voces marginadas, etc. Es por ello que esta propuesta, siguiendo lo planteado por Muratorio, propone situar el conocimiento académico no como una labor del agente investigador aislado, sino que es una situación de conocimiento “relacional”, en la que ambas partes participan activa y mutuamente en la interpretación de las culturas (Ibíd.: 206).

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

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

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

incluye la realidad construida sobre el género, tanto en el campo científico como en el campo étnico¹.

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

Otro día, La señora Zenaida, madre de Viviana, quien ha sido más bien tímida y alejada conmigo, después de algunos días de estar alojada en su casa, me enseña gustosa, impulsada por su hijo adolescente, a preparar la chicha de chonta. La chicha solamente la preparan las mujeres, de modo que puedo aprender, porque allí me ubican. Ellos me definen en su espacio como mujer y van enseñándome casa día lo que allí me correspondería, y yo acepto, en discordancia, ser la mujer que ellos esperan que sea, que asuma poco a poco las tareas que me corresponden. Digo en discordancia porque yo acepto concientemente ese papel (no es natural para mi) sin que asuma que esa es mi posición. En una entrevista Zenaida dirá:

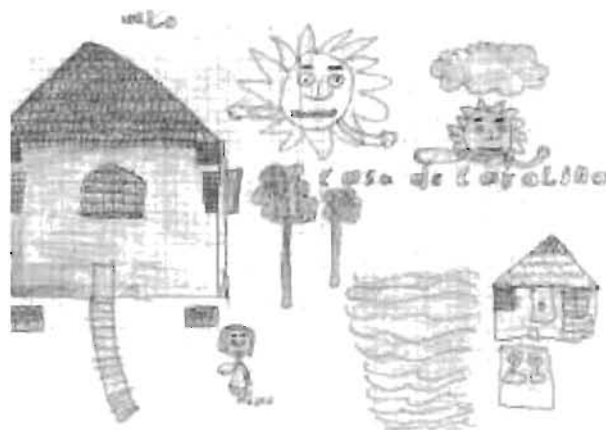
“A veces estoy bien, y a veces estoy mal, me pongo triste, cuando ella [Carolina B]) está estoy feliz y veo como a mi hija Sonia [la hija que escapó de la casa y vive en Quito desde hace años sin volver al hogar]; cuando soñé a ella me puse triste; viendo las fotos me pongo muy triste. Cuando veo a Carolina me pongo alegre y a la vez triste y no quiero conversar. Siento como a una hija. Yo he vivido aquí

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

sufriendo en mi casa, trabajo como quiera, y así vivo. Con los niños como somos bastantes no alcanza nada; con mi sudor y con mi sacrificio trabajo para vivir [comienza a llorar] Cuando ella [Carolina] está me pongo triste y cuando ella se va me pongo triste. Veo a ella y siento que es Sonia. Cuando ella está en Quito veo estas fotos y me puse triste de mañana, lloro en mi corazón cuando ella no viene” [M18 13-02-07].

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

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



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

Estructura del texto

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

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